

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 actas

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
Jesús García Álvarez

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 ACTAS

CURSOS E CONGRESOS DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

N.º 263

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 ACTAS

EDICIÓN A CARGO DE
Miguel A. Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo
Jesús García Álvarez

2021

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



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>

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>

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>

© 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

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/9788418445682>
ISBN 978-84-18445-68-2

COLABORADORES/AS NA EDIÇÃO

Anaïs Quiroga Carrillo
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 García Álvarez, Jesús.....17

Línea 1

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

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

López-Castro, Leticia, y Priegue Caamaño, Diana20

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, y Urizar Elorza, Maitane.....26

Redes Sociales y Bienestar Psicológico en alumnado universitario

Giles Pérez, María Fernanda, y Cubo Delgado, Sixto.....33

O projeto político pedagógico no âmbito socioeducativo

Molina, Rinaldo, Molina, Selma Marquette, y Souza Neto, João Clemente de40

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

Espiñeira-Bellón, Eva María, Muñoz-Cantero, Jesús Miguel, y Pérez-Crego, María Cristina.....47

Acciones y principios para el arraigo de redes que fomentan la incorporación del Aprendizaje-Servicio en un territorio

Rubio Serrano, Laura, Bär Kwast, Brenda, y Campo Cano, Laura55

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

Regueira, Uxía, Alonso Ferreiro, Almudena, y Zapico Barbeito, Helena62

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

Viché González, Mario.....69

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, y Meira Cartea, Pablo Ángel.....76

La investigación sobre Flipped Classroom en España

Cívico Ariza, Andrea, y Colomo Magaña, Ernesto.....85

Construcción de Conocimiento mediante relaciones intergeneracionales

Comellas, María Jesús.....94

Educación para la ciudadanía global. Análisis de su significado en la literatura especializada y la legislación educativa de Cantabria (España)

Pérez Ortega, Isabel, Calvo Salvador, Adelina, y Castro Zubizarreta, Ana101

La pobreza (in)visible: una mirada desde los derechos de la infancia

Formoso Silva, María.....108

Democracia radical y construcción de una educación alternativa

Belavi, Guillermina115

Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Construcción del corpus empírico y estrategias de análisis

Eugenia Olmos, Alicia, Cerutti, Gabriel, y Bono, Juan Pablo121

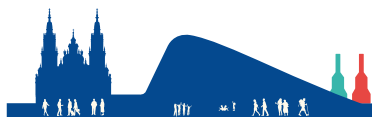


As mamás lavan os pratos e os papás lavan o coche: A familia como axente de socialización de xénero	
Álvarez Rodríguez, Nuria, y Cid, Xosé Manuel.....	128
La educación social en la escuela: un análisis de la formación universitaria	
Varela Crespo, Laura, y Serrate González, Sara	135
Participación y formación ciudadana en la infancia: la experiencia de Gestores de Paz en Colombia	
Escobar Arias, Diana Morela	143
A atividade educativa de natureza municipal –como por exemplo o projeto das Cidades Educadoras– culturais e educativas	
Salgado, Lucília	150
Cualificando los contextos rurales: actores y transformaciones educativas que generan espacios de cooperación y de ciudadanía activa	
Costa Rico, Antón.....	158
Os lugares e a súa interatividade como contexto de acción socioeducativa	
Fonte, Rui	165
O traballo socioeducativo en rede como elemento promotor da dinamización comunitaria dos barrios	
Neira, David	171
El desarrollo de los procesos educativos comunitarios en la era tecnológica	
Jimena Alcaide, Jorge	179
Uso del campus virtual para el seguimiento de las prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria	
González Fernández, Juan, y Álvarez Menéndez, Yasmina.....	186
Las representaciones de injusticia. Diversidad sexual y de género, narrativa y acoso escolar	
Sánchez Sibony, Adrián, y Jacott Jiménez, Liliana.....	193
iPE: Buscando a contribución das TIC á aprendizaxe motriz en Educación Física	
Salgado López, José Ignacio.....	200
Factores condicionantes del acoso escolar y el ciberacoso en dos centros educativos	
Verdugo-Castro, Sonia, Sánchez-Gómez, M.ª Cruz, y García-Holgado, Alicia.....	208

Línea 2

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

El movimiento asociativo y las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo	
Rodríguez Torres, Javier, y Gómez Jiménez, Óscar	219
Todos Somos Campus: el acoso y el alumnado con discapacidad intelectual	
Belmonte, M.ª Luisa, y Mirete, Ana Belén.....	227
ReCreaDe: Exploring the intersection between democracy, diversity, and education in an Erasmus+ project	
Barrios, Elvira, Simfors, Per, y Kährlik, Allan.....	234
La educación inclusiva paraguaya a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	
Bautista-Vallejo, José M., y Hernández-Carrera, Rafael M.....	241
Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria	
Muntaner Guasp, Juan Jorge, y Forteza Forteza, Dolors	248
Educação intercultural: dialogando com as diferenças e construíndo alternativas educativas para a indisciplina discente	
Barreto Ramos dos Santos, Rosane, y Pires de Queiroz, Paulo	255
Refugiados y educación superior en Alemania, España, Francia, Grecia e Italia	
Neubauer Esteban, Adrián	262
Programa de intervención educativa basado en el neurodesarrollo. La llave para abordar la diversidad del alumnado	
López Bueno, Helena	269
Diseños curriculares inclusivos y personalizados a través de aplicaciones virtuales. Pilotaje del Proyecto Europeo DEPIT	
Villaciervos-Moreno, Patricia, y De Pablos-Pons, Juan.....	276
Las prácticas de inclusión en el espacio de la formación de los docentes	
Silvia Fraca, Carina.....	288
La intervención socioeducativa en prisión. Nuevos desafíos desde una perspectiva intercultural	
Varela Portela, Cristina, Quiroga-Carrillo, Anaís, y Sáez-Gambín, Daniel	295
Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Una experiencia centrada en la atención a la diversidad	
García Rodríguez, María Luisa, Mata Rubio, Nieves, y Vidal Román, Patricia.....	303
Escuela resiliente en contexto socioeconómicamente desafiantes: ¿transformación o recuperación?Un estudio de caso	
Moreno-Medina, Irene	310



Los medios de comunicación y la inclusión social de las personas con TEA	
Sanz-Cervera, Pilar, Lacruz-Pérez, Irene, y Gómez-Marí, Irene	317
Nuevos retos en la pedagogía intercultural ante el Covid-19. El caso de la UVI Huasteca	
Guerrero Bocanegra, Borja, y Toribio Torres, Jacinta	326
Violencia entre parejas de adolescentes. Análisis de resultados iniciales en un centro educativo	
Morales Yago, Francisco José, Lozano Martínez, Josefina, y Castillo Reche, Irina Sherezade.....	333
Crear comunidad y construir el aprendizaje: claves para la democracia en las escuelas	
Belavi, Guillermina	341
La enseñanza de la Historia ante el desafío de la diversidad y la inclusión social en el ámbito de la educación formal en España	
Barreiro Mariño, Manuel.....	348
Proyecto de promoción socio-educativa para madres en riesgo de exclusión a través de la experiencia de su entorno	
Palafox, Katya, Rojas, Dayana, y Sepúlveda, Mónica	355
Conocimientos del profesorado y orientadoras/es en relación a la diversidad afectivo-sexual	
Castro Faria, Alexandra, Carrera Fernández, María Victoria, y Raposo González, Alejandro	360
Mejorando las respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo entre estudiantes, docentes e investigadores	
Sandoval, Marta, Echeita, Gerardo, y Simón, Cecilia.....	366
Cidadanía e identidade nas aulas de Inglês a crianças: uma questão de boa prática	
Ferreira, Ana Patrícia	372
El desafío de la Pedagogía Intercultural en la configuración de las identidades de los migrantes	
Brito Tavares, Kateline de Jesus, y Rodríguez Gil, Alexandra Miroslava	379
#Mequeer: unha análise cualitativa das experiencias de bullying LGBTQ-fóbico relatadas na rede	
Raposo González, Alejandro, Carrera Fernández, María Victoria, y Castro Faria, Alexandra.....	385
Diseñando la escuela inclusiva. La influencia del espacio en la configuración de una escuela para todos	
González Falcón, Inmaculada, y Álvarez Díaz, Katia.....	391
Cine, pedagogía e inclusión: tres ejes para la construcción de un proyecto de intervención socioeducativa	
Sotelino-Losada, Alexandre, García-Álvarez, Jesús, y Godás-Otero, Agustín	398
Análisis y promoción del uso responsable de internet: una investigación participativa	
Raposo-Rivas, Manuela, Parrilla Latas, Ángeles, y Martínez-Figueira, Esther	405
Percepción de los estudiantes, según la rama de conocimiento, sobre la importancia del lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos universitarios	
Verdugo-Castro, Sonia, Ruedas-Caletrio, Jesús, y Sánchez-Gómez, M. ^a Cruz.....	412
Patologização no contexto escolar: a individualização das dificuldades	
Moreira, Janine.....	421
Identidades culturais, currículo e patologização	
Pereira, Antonio Serafim.....	427
Inclusão de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista: narrativas de professores	
Bardini, Márcia Dal Toé Nazário	433
Construcción de ambientes escolares que favorecen la convivencia entre adolescentes	
Mendoza Suárez, Yareli, y De la Riva Lara, María de Jesús.....	440
Las dificultades de nominación en alumnos disléxicos españoles de 1º de la ESO	
Outón-Oviedo, Paula, Núñez-García, Jessica, y García-Docampo, Laura.....	448
La contribución de los Fondos de Conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela	
Míguez Salina, Gabriela, Cernadas Ríos, Francisco, y Varela Portela, Cristina.....	453
Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a través de los materiales didácticos	
Longueira Matos, Silvana, y Valladares de Vera, Tamara	459

Línea 3

La innovación y el cambio educativo. Avances y resistencias

Innovación y cambio en contextos educativos desde una perspectiva de género	
Soler Campo, Sandra	467
Retos en el diseño por competencias del Máster de Formación de Profesorado. Valoración y percepciones de estudiantes, profesorado y coordinadores	
Martín-Romera, Ana Ruiz-Requies, Inés	471



¿Metodologías innovadoras o recicladas? Gamificación para personas con discapacidad intelectual	
Belmonte, M. ^a Luisa, García-Sanz, M. ^a Paz, y Galián, Begoña	483
El aprendizaje de la estadística entre docentes en formación y estudiantes de Secundaria: el vídeo como puente de aprendizaje	
Arteaga-Martínez, Blanca, y Tolmos Rodríguez-Piñero, Piedad.....	491
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 Nava, Edihit	500
El aprendizaje basado en proyectos en la formación de maestras de educación infantil. El proyecto “De mayor, quiero ser esencial”	
Villamor Fraiz, Maruxa, Vidal Pérez, Irene, y Armas Castro, José	507
Revisión bibliográfica sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela en la última década	
Hervella Fariñas, Diego	514
Condicionantes para el desarrollo de la ética organizacional en las escuelas de Catalunya	
Colorado Ramírez, Sara, y Gairín Sallán, Joaquín.....	521
La Competencia Digital Docente en los grados de educación. La perspectiva del profesorado universitario	
Mercader, Cristina, y Bosco Paniagua, Alejandra	528
¿Incluye el currículo español la educación para la conciencia de muerte?	
Rodríguez Herrero, Pablo, y Sánchez-Huete, Juan Carlos	536
Presencia del concepto muerte en constituciones, leyes educativas y diseños curriculares de España (1812-2013)	
Sánchez-Huete, Juan Carlos, y Rodríguez Herrero, Pablo	544
La inclusión del tema de la muerte en los currícula de las distintas comunidades autónomas	
Ransanz Reyes, Elisabet, y De Miguel Yubero, Victoria	554
¿Quieren los profesores una educación que incluya la muerte?	
Herrán Gascón, Agustín de la, y Serrano Manzano, Bianca Fiorella	562
¿Quieren los padres y madres una educación que incluya la muerte?	
Serrano Manzano, Bianca Fiorella, y Herrán Gascón, Agustín de la	571
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, y Ransanz Reyes, Elizabeth	579
Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación en la docencia	
García Ibáñez, Manuel, Ruiz Pleguezuelos, Rafael, y Roura Redondo, Raúl.....	586
Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), Google Workspace y videollamada	
González-Quiñones, Juan-José, Montiel-López, Pablo, y Ballesta-Claver, Julio	593
Innovación en las herramientas digitales: orientación, inclusión y nuevas propuestas	
Huertas-Delgado, Francisco Javier, Cobo, María Enriqueta, y Lozano, Vanessa	600
La Red como espacio de innovación docente y transferencia	
Reyes Ruiz de Peralta, Natalia, y Huertas-Delgado, Fco. Javier	608
Analizando la codocencia como práctica inclusiva	
Gayol Rodríguez, Lucía, y Sandoval Mena, Marta	616
La docencia compartida: una propuesta de inclusividad que beneficia al alumnado y al profesorado	
Triana Teherán, Edwin José	624
La Educación como un proceso de innovación - El modelo educativo del Doctorado No Escolarizado en Educación Superior y la investigación	
Brieger Rocabado, Sonia Patricia, y Salazar Antequera, Ramiro	631
Aulas que relatan su vida: promoviendo la participación desde la indagación narrativa visual	
Fernández-Díaz, Elia, Rodríguez-Hoyos, Carlos, y Calvo Salvador, Adelina.....	640
Diseño de espacios de aprendizaje a partir de procesos participativos	
Bautista Perez, Guillermo, López Costa, Marta, y Escofet Roig, Anna	649
Envejecimiento Activo y Los Programas Universitarios para Mayores: Estudio sobre la percepción de los participantes	
Murciano Hueso, Alicia, Martín García, Antonio Víctor, y Torrijos Fincias, Patricia.....	657
Percepciones de un inspector sobre sus tareas y responsabilidades profesionales	
Doural García, Andrea Carme, González Sanmamed, Mercedes, y Santos Caamaño, Francisco José.....	664
Aturuxo Films. Alfabetización cinematográfica: didáctica y procesos creativos	
Clavero, Sergio	671



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, María Luisa, y Copé Gil, María.....	679
El territorio en juego. Una experiencia lúdica como estrategia didáctica	
Gielen, Eric, Palencia-Jiménez, José-Sergio, y Moreno-Navarro, M. Salomé	685
La participación en la educación infantil: innovar para construir calidad(es)	
Monje Marín, Jennifer, y Novella Cámara, Ana María.....	693
Expresión corporal y género: buenas prácticas en Didáctica de la Educación Física	
Alvariñas-Villaverde, Myriam	700
Hacia una mirada divergente de las artes visuales en la infancia desde perspectiva de género	
Martínez López de Castro, Rut.....	705
Experiencia de formación en género a través del arte: el cancionero infantil	
Domínguez-Lloria, Sara	711
Drama como recurso didáctico para el desarrollo de igualdad	
Fernández Aguayo, Sara.....	716
Orientación hacia el liderazgo y empoderamiento del docente en el marco de una educación inclusiva	
Monzó Martínez, Anna, Taberner Perales, Encarna, y Barceló López, Concha	720
Elaboración de un plan acogida y acompañamiento docente desde el liderazgo educativo en el contexto de la escuela rural	
Taberner Perales, Encarna, Monzó Martínez, Anna, y Barceló López, Concha.....	726
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 M., y Bellver Moreno, M. Carmen	733
Creatividad e inclusión en la formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria	
Bellver Moreno, M. ^a Carmen, Martínez-Agut, M. Pilar, y Gallardo-Fernández, Isabel M.....	740
La comunicación profesorado-alumnado en el ámbito universitario: ¿mensajería instantánea, correo electrónico, foro, red social o tutoría presencial?	
Valcarce Fernández, Margarita, Castro González, María del Rosario, y Lamas Valcarce, Guillén	746
Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares	
Outón Oviedo, Paula, y Suárez Yáñez, Andrés	756
Implementación del currículo de composición de textos escritos en un centro educativo completo	
Pinaque, María Isabel, y Suárez Yáñez, Andrés.....	765

Línea 4 Ecologías del aprendizaje en la era digital. Formación y Profesionalización en la sociedad del conocimiento

A creación de aplicaciones como motivación nas clases de secundaria	
Segura Espinosa, Isabel María.....	775
Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project	
Sanchidrián Blanco, Carmen, Barrios Espinosa, Elvira, y Theurl, Peter.....	783
Evaluación del fenómeno del <i>sexting</i>: la educación en competencias digitales como estrategia clave	
Alonso Ruido, Patricia, Rodríguez-Castro, Yolanda, y Martínez-Román, Rosana.....	790
Ecologías de aprendizaje para el desarrollo de la competencia docente en el área de creación de contenidos digitales	
Souto-Seijo, Alba, Rodríguez-Machado, Eduardo, y Allande-Reyes, Zulema	796
Ecologías de aprendizaje y competencia docente en el área de seguridad digital	
Estévez, Iris, González Sanmamed, Mercedes, y Batista Ferreira, Noelia	804
Ecologías de Aprendizaje y competencias digitales informacionales en el profesorado de Educación Infantil	
Estévez, Iris, Santos-Caamaño, Francisco, y López-Álvarez, Sandra.....	811
Divulgación del conocimiento científico a través de las TICs: desarrollo del blog PSICOPOSTS	
Rodríguez-DeArriba, María-Luisa, Nieto-Casado, Francisco J., y Sánchez-Jiménez, Virginia.....	818
#Digital-Storytelling: formando para el aprendizaje de psicología social en educación superior	
Mira-Aladrén, Marta, Vilariño Vázquez, Manuel, y Martín-Peña, Javier	825
Entornos VUCA y Ecosistemas de Innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades	
Alonso García, David, y Jiménez Pablo, Esther.....	835



Webinars 360: Una Experiencia Formativa Transnacional de la Red Universitaria de Tecnología Educativa	
Fernández-Olaskoaga, Lorea, Abella García, Víctor, y Villagrà Sobrino, Sara	842
Evolución de los programas de formación de los formadores para el empleo	
Valcarce Fernández, Margarita	849
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, y Latorre Ruiz, Enrique.....	858

Línea 5

La educación en abierto: competencias, recursos y materiales

Áudios e vídeo como reforço para os estudos de alumnos do curso de Serviço Social	
Schuartz, Antonio S.	867
Sentindo en feminino. A coeducación emocional na educación infantil	
Suárez Veiga, Rosa Esperanza, y Rodríguez Eiroa, Fátima	873
Faros y estaciones. Viaje a Ítaca	
Dosil Vieites, María Manuela, Montero Sánchez, Jesús, y Mourellos Vidal, Carolina.....	883
Los museos abren en tiempos de pandemia. El caso del Museo Andaluz de la Educación	
Sanchidrián Blanco, Carmen, y Molina Poveda, María Dolores.....	891
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.	899
La promoción de la Competencia Digital Docente en los grados en Educación Infantil y Primaria	
Mercader, Cristina, y Bosco-Paniagua, Alejandra	907
El desarrollo de competencias cívico-sociales en la universidad. AUCE, un proyecto de dinamización educativa del Campus de Ourense	
Brea Castro, Millán	913
Los ambientes educativos para el desarrollo crítico y activo de una ciudadanía democrática en las aulas de Educación Secundaria	
Fuentes, Concha, Ambrós, Alba, y Sabariego, Marta	920
Adquisición de competencias clave en primaria a través de un programa didáctico-musical	
Campollo Urkiza, Arantza, y Cremades Andreu, Roberto.....	929

Línea 6

Procesos de elaboración, gestión y transferencia del conocimiento educativo

Contributos para pensar a extensão universitária: O caso da consultoria escolar	
Correia, Miguel	937
Elaboração de instrumento de coleta de dados para compreensão quanto ao uso de Redes Sociais para aprendizagem: uma proposta de questionário multidimensional	
Fernandes Moraes, Leizer, y Fraga-Varela, Fernando	945
La Acreditación de Competencias por la Experiencia Profesional: recurso para la empleabilidad	
Castilla Mora, Elena M. ^a	954
¿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.....	963
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	970
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.....	978
Factor impacto, carrera profesional y nuevas identidades académicas	
Bolívar, Antonio	985
El portafolio como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias personales en la educación superior	
Crespí, Paula, Gambarini, María Fernanda, y Muñoz Pérez, Soraya	989
Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje servicio como base para una Educación Física contextualizada, dinamizadora y verdaderamente competencial	
Salgado López, José Ignacio	995
A biblioteca, un laboratorio ApS das emocións, diverso, inclusivo, vivo	
Rodríguez Calvente, Carlos L., y Andrade Vallo, Manuel	1005

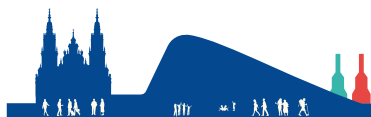


Línea 7 Liderazgo, calidad y educación en red

El liderazgo educativo: conceptos y modelos de dirección en organizaciones educativas y sociales	
Hernández-Carrera, Rafael Manuel, y Bautista-Vallejo, José Manuel	1012
Liderazgo y actividades complementarias de los estudiantes de Magisterio	
De Prada, Elena, Mareque, Mercedes, y Pino-Juste, Margarita.....	1020
Investigar la identidad de los líderes. Visión global desde los estudios de caso realizados	
Ritacco, Paola Ritacco, Maximiliano	1028
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.....	1035
Liderazgo y género: directoras que afrontan el desafío de la mejora educativa en centros de especial dificultad	
Cruz-González, Cristina	1041
La importancia del buen diseño en la programación de planes de mejora. Visiones alternativas	
Cantón Mayo, Isabel, Vázquez Fernández, José Luis, y García Martín, Sheila	1047
Formación directiva como aspecto fundamental de calidad en una institución educativa y plan de mejora en liderazgo educativo	
Tintoré Espuny, Mireia, y Parés Gutiérrez, Isabel.....	1053
Planes de Mejora en contextos de acreditación en Chile y Ecuador	
Barrios B., Nanci C.	1061
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	1066
Educación en liderazgo para estudiantes universitarios: una propuesta de investigación	
López González, Jorge, y Ortiz de Montellano, Salvador	1075
Diseño de mejora de la evaluación formativa apoyada en tecnología Kahoot	
García Rodríguez, Marta Soledad, y Ferrero de Lucas, Elena	1082
Diseño de plan formativo para los académicos de la automoción de Argentina, Brasil y México	
Barrera-Corominas, Aleix, Díaz-Vicario, Anna, y Suárez, Cecilia Inés.....	1089
Formación del profesorado para dinamizar la convivencia de los centros de Educación Primaria: una experiencia práctica	
Gálvez Algaba, Andrés, y García González, Alfonso Javier	1095
La labor de la inspección educativa: valoraciones del profesorado de Infantil y Primaria	
Doural García, Andrea Carme, Souto-Seijo, Alba María, y Rodríguez Machado, Eduardo	1102
Prácticas deshonestas del alumnado universitario en la elaboración de trabajos académicos	
Porto Castro, Ana M. ^a , Mosteiro García, M. ^a Josefa, y Gerpe Pérez, Enelina M. ^a	1109

Línea 8 La orientación educativa en un mundo conectado. Participación, inclusión y convivencia

Las competencias socioemocionales del orientador: una herramienta clave en la educación en red	
Fernández Tilve, M. ^a Dolores, y Malvar Méndez, M. ^a Laura	1119
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, y Alguacil de Nicolás, Monstserrat	1128
Valorando la comunicación y coordinación en la atención integral del alumnado con enfermedades poco frecuentes	
Fernández-Hawrylak, María, García Peral, Elisabet, y Alonso Martínez, Laura	1135
Asociacionismo universitario salesiano. Una alternativa para la educación popular	
Cárdenas, Juan, Torres Toukoumidis, Ángel, y Álvarez-Rodas, Luis	1142
Tripulando a igualdad: Prevención de las violencias machistas e fomento de la igualdad de género desde la educación infantil	
Vázquez Regueira, Helga	1149
Expedición a Antártida: Unha viaxe coeducativa	
Vázquez Regueira, Helga	1157
Satisfacción con la tutoría universitaria: un análisis comparado en la facultad de educación de la Universidad de Murcia	
Martínez-Clares, Pilar, González-Lorente, Cristina, y Pérez-Cusó, Francisco Javier	1168
Violencia en la comunicación a través de medios tecnológicos en las relaciones de pareja adolescente	
Soriano Ayala, Encarnación, Cala, Verónica C., y Dalouh, Rachida.....	1176
La orientación educativa como garantía de la equidad y la inclusión en la educación	
González-Benito, Ana, y Otero-Mayer, Andrea	1184



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, y Herrero, Raquel	1190
Inclusão de pessoas com deficiência e ensino superior: realidade diversa, horizonte comum	
Molina, Rinaldo	1197
La Tutoría Formativa para la mejora del rendimiento académico	
Da Re, Lorenza, y Gerosa, Andrea	1205
Necesidad de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid	
Perteguer Muñoz, Juan Antonio, y Perteguer Muñoz, María del Pino	1211
La tutoría como recurso para la atención individual en la universidad	
Viñuela, Yaiza, y Vidal, Javier	1219
Sistemas de apoyo y orientación destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas	
Viñuela, Yaiza	1226
Educación inclusiva y competencia digital: retos de la Educación Superior en Europa	
Cobo Enríquez de Luna, M.ª Enriqueta, y Reyes Ruiz de Peralta, Natalia	1232
Educando emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje	
Cotrina García, Manuel Joaquín, y Sánchez Ávila, María del Carmen	1239
Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Hacia la definición de una tipología de los grupos	
Canter, Claudina, Méndez, Stella Maris, y Olmos, Alicia	1248
Agrupamientos multinivel como estrategia inclusiva para el aprendizaje	
Vidal Esteve, M.ª Isabel, y Pardo Baldoví, M. Isabel	1255
“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, Ruíz Vera, María Manuela, y Parreño Garrido, Inmaculada	1261
Itinerario educativo para la participación infantil y adolescente en la ciudad de Madrid	
López González, Aitor, y Gil Jaurena, Inés	1267
La participación infantil en la gobernanza municipal. Los Consejos Municipales de niños y/o adolescentes en Cataluña	
Novella Cámara, Ana María, Crespo i Torres, Ferran, y Esteban Tortajada, Marta Beatriz	1275
Tecnología Innovadora para el desarrollo de acciones de orientación de la carrera: Proyecto Careers	
Ceinos Sanz, María Cristina, Fernández Rey, Elena, y Nogueira Pérez, Miguel Anxo	1282
¿Cómo toma las decisiones para la carrera el alumnado de Educación Secundaria?	
Nogueira Pérez, Miguel Anxo, Ceinos Sanz, María Cristina, y Couce Santalla, Ana Isabel	1291
La relación entre el profesorado y las familias ante las dificultades académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria	
Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Martínez-González, Raquel-Amaya, y Ceballos-Vacas, Esperanza M.ª	1299
El diseño del patio escolar como medio para educar en participación: a experiencia do CEIP San Jurjode Carricarte-A Coruña	
Barba Núñez, María, y Pose Porto, Héctor	1306
El recreo como espacio activo para la integración. Un proyecto de intervención multicultural	
Álvarez Muñoz, José Santiago, y Hernández Prados, María de los Ángeles	1313
Evaluación formativa de un modelo de co-formación familias-docentes para la mejora de la comunicación y la participación	
Hernández-Prados, M.ª Ángeles, Galián-Nicolás, Begoña, y García-Sanz, M.ª Paz	1320
La participación de las familias en la AMPA, ¿cuestión de edad? Una década de estudios	
Gomariz Vicente, María Ángeles, Martínez-Segura, María José, y Parra Martínez, Joaquín	1331
A experiéncia do Programa “Insurgências: Práticas Sociais de Letramento” nas Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia-Brasil	
Almeida de, Joana	1338

Línea 9

La evaluación como optimización educativa en la sociedad del bienestar

Um estudo exploratório sobre a avaliação das aprendizagens de futuros educadores de infância e de professores do Ensino Básico	
Ferreira, Carlos Alberto	1345
La evaluación como mecanismo de autorregulación en la formación inicial de maestros	
Rodríguez-Gómez, David, Muñoz Moreno, José Luis, y Ion, Georgeta	1352
Avaliação diagnóstica da discriminação por diversidade sexual e de género entre o alumnado da USC	
Villar Varela, Milena, y Barreiro Fernández, Felicidad	1358



Rumbo hacia la evaluación universitaria como optimización auténtica para el aprendizaje. Estrategias para posibilitarla	
Calatayud Salom, María Amparo	1366
Realidades diversas y horizontes comunes en la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física	
Cedeira Costales, Jesús Manuel	1371
Una estrategia educativa efectiva para los estudiantes de ingeniería: la Tutoría Formativa	
Clerici, Renata, Da Re, Lorenza, y Gerosa, Andrea	1378
A socialización infanto-xuvenil como condicionante na construción dunha comunidade igualitaria: deseño e avaliación dun programa formativo	
Villar Varela, Milena.....	1389
Validación de la prueba ECODIES para la evaluación de competencias digitales de estudiantes de Educación Obligatoria	
Casillas-Martín, Sonia, Cabezas-González, Marcos, y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana.....	1397
Consecuencias de la evaluación del profesorado universitario: Revisando la literatura	
Mula Falcón, Javier, y Caballero, Katia	1404
Investigación evaluativa sobre un programa educativo que trata el cambio climático	
Velasco-Martínez, Leticia-Concepción, Martín-Jaime, Juan-Jesús, y Tójar-Hurtado, Juan-Carlos.....	1411
Evaluación del impacto social en los escolares que visitan el Oceanográfico	
Fuentes Rodríguez, Tamara, Orellana Alonso, Natividad, y Díaz-García, M.ª Isabel.....	1418

Línea 10

Educación, desarrollo personal y procesos de aprendizaje

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.....	1428
Relaciones entre autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria	
Ferradás Canedo, María del Mar, Freire Rodríguez, Carlos, y Suárez Fernández, María	1436
Cultura e diálogo: repensando a síndrome de burnout em profesores da educação básica	
Santos, Rosane, y Queiroz, Paulo	1443
Integración de medios educativos digitales para la enseñanza-aprendizaje interactiva de asignaturas básicas de carreras de Ingeniería	
Llerena-Izquierdo, Joe, y Ayala-Carabajo, Raquel	1450
Enfoques de trabajo con los deberes y calificaciones académicas	
Rodríguez Llorente, Carolina, Regueiro, Bibiana, y Vieites, Tania	1460
Percepción de los estudiantes de las Universidades de Granada y Ferrara sobre sus valores	
Cívico Ariza, Andrea	1467
O que dizem os supervisores sobre o PIBID? Uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de uma política curricular	
Corrêa, Mirele, Junglos, Jessiel Odilon, y Cervi, Gicele Maria	1475
El miedo como factor que afecta al rendimiento académico en las escuelas	
Martínez Garrido, Cynthia.....	1482
Estudiante con TDA, intervención individual y su relación con rendimiento académico: un estudio de caso	
Lahoz, Yolanda.....	1486
Aprender a aprender con mapas conceptuales: una aplicación didáctica con futuros ingenieros	
Canós Darós, Lourdes, y García Félix, Vicenta Eloina	1493
Entorno abierto de aprendizaje en la universidad: una propuesta de trabajo interdisciplinar	
González Fernández, Juan, y Solano Pizarro, Paula.....	1499
Mapeo de los programas de intervención comunitaria sobre la parentalidad positiva en España	
Rodríguez Hernandorena, M.ª Ángeles, y Rivas, Sonia.....	1505
La metáfora como herramienta de reflexión y aprendizaje	
Gabarda Méndez, Vicente, Cuevas Monzonís, Nuria, y Colomo Magaña, Ernesto	1513
La promoción de la autonomía y el espíritu emprendedor desde la escuela: percepción de los futuros docentes	
Cuevas Monzonís, Nuria, y Gabarda Méndez, Vicente	1520
El aprendizaje en Didáctica General a partir de fotografías realizadas y presentadas por los estudiantes	
Tárraga-Mínguez, Raúl, y Lacruz-Pérez, Irene.....	1528
¿Se me dará bien la asignatura? Predicciones de los estudiantes sobre el grado de dificultad y rendimiento en tareas académicas	
Gómez-Marí, Irene, Tárraga-Mínguez, Raúl, y Sanz-Cervera, Pilar.....	1532
Desarrollo personal como término clave en la investigación educativa	
Bernal, Aurora.....	1538



Hábitos lectores en estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, curso 2020-2021	
Navarro Zárate, Raúl, García Farrero, Jordi, y Rivas Guzmán, Karina	1546
Creación y Validación del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE)	
Fragoso Luzuriaga, Rocío	1553
La autorregulación del aprendizaje. Un proceso que todo estudiante debe fortalecer frente a los desafíos que enfrenta en su formación a distanciada provocada por la pandemia	
Sánchez Ramírez, María Abigail	1561
La contribución del “MUNCYT Coruña” a la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía	
Pardo, Cristina, Correas, Ana María, y Guillamón, Ana	1568
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, y Díaz, José	1575
Vinculación Interpersonal y Sobreprotección: Implicaciones en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje	
Ruiz Martín, Sofía, y Rodríguez Abuín, Manuel Jesús	1583
Estructura reticular del potencial emprendedor. Bases para la creación de redes formativas de identidad emprendedora	
Bernal Guerrero, Antonio, y Peris Cancio, José Alfredo	1589
La fenomenología como camino para aprender a pensar: Un proyecto para la Educación Secundaria	
Palomar Torralbo, Agustín	1596
La identidad emprendedora, clave para el futuro: Algunos atributos educativos	
Díaz de Alda, Arantxa Azqueta, Montero-Pedreira, Ana M. ^a , y Montoro Fernández, Elisabet	1602
Inteligencia emocional y su influencia en la intención emprendedora de los jóvenes. Importancia de las redes formativas	
Escolar Llamazares, María del Camino, y Ruíz Palomo, Esther	1609
Las competencias emocionales del alumnado de 1º ciclo de la educación primaria	
López Cassà, Èlia, Ros Morente, Agnès, y Filella Guiu, Gemma	1617
Educación emocional y enfermedad infantil: Investigación e intervención en contextos pediátricos	
García Docampo, Laura, Santos Rego, Miguel A., y Méndez Lois, María José	1623
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 Aránzazu	1630
Los entornos personales de aprendizaje (PLE) y la competencia emprendedora	
Cárdenas Gutiérrez, Antonio Ramón, y De la Torre Cruz, Tamara	1637
Mejores personas para el mundo: Objetivo Agenda 2030	
Martínez García, Beatriz, y Sampedro Ferreiro, Beatriz	1645
El aprendizaje servicio en la formación inicial docente: Análisis de la producción científica desde tres bases de datos	1652
Castillo Peña, Jorge, Opazo Carvajal, Héctor, y Vidal Kaulen, Sebastián	1652
Programa gamificado para la gestión emocional en educación primaria	
Pérez Escoda, Núria, Ros Morente, Agnès, y López Cassà, Èlia	1659
EmocionadXs: una experiencia de coeducación de las emociones y los sentimientos en Educación Secundaria	
Permuy Martínez, Aixa, y Berastegui Martínez, Jon	1667
A Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela 1997-2020. Unha actividade en rede	
Rodríguez Calvente, Carlos L., Hermida González, Ignacio, y Lamelas Fernández, María Asunción	1673
Juventud y liderazgo en una sociedad líquida ¿Puede ayudar la educación no formal?	
Vázquez Rodríguez, Ana, Sotelino Losada, Alexandre, y Santos Rego, Miguel A.	1679

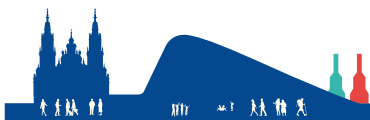
Línea 11

Educación, empleabilidad y formación profesional

El impacto de la teoría del capital humano en la política educativa: el Proyecto de Educación Superior en México	
Vega Miranda, Faustino	1686
Gigas for Schools. Una experiencia de emprendimiento y tecnología	
Rodríguez Olay, Lucía, y Cabezo Fernández de la Vega, Diego	1693
La acreditación de la experiencia profesional en la formación universitaria: reto y oportunidad	
García-Álvarez, Jesús, Vázquez-Rodríguez, Ana, y Mella Núñez, Igor	1702
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, y González-Morga, Natalia	1710



To evaluate teachers' ethical-professional attitude is to build their professional identity	
Amorim, Catarina, y Ribeiro-Silva, Elsa	1718
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, y Benavides, Mario	1726
El vídeo, estrategia para desarrollar competencias profesionales docentes en escenarios reales	
León Rodríguez, Carmen, y Ordoñez Robles, Nancy.....	1735
Motivación laboral de profesionales de la Educación Social: una aproximación cualitativa en la Comunidad Autónoma de Galicia	
Castelo Veiga, Noemí	1742
La relevancia de la filosofía educativa en la formación docente	
Díaz Rodríguez, Javier Alejandro.....	1750
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, y Márquez Baldo, Lidia.....	1756
Formación Participativa: proyecto de aprendizaje desde el voluntariado de Acción Social del CIPFP Misericòrdia de Valencia	
Checa Caballero, Sabina, Soto González, María Dolores, y Renovell Rico, Sonia	1764
Educación y capacidad de emprendimiento de las mujeres con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)	
Palomares Ruiz, Ascensión, y Jiménez Eguizábal, Alfredo	1772
Las redes de colaboración entre los centros de formación profesional y su entorno como generadoras de capital social	
Fernández Salinero, Carolina, y Martín Gutiérrez, Ángela	1780
Propuesta de modelo <i>EntrepComEdu</i> de competencia docente para el emprendimiento	
Núñez Canal, Margarita, y Sanz Ponce, Roberto	1788
Prácticas emprendedoras con o uso de TDIC em um curso técnico em alimentos	
Fonseca Perrier, Gerlane Romão, y Bianconcini de Almeida, Maria Elizabeth	1796
Desarrollo profesional a través del emprendimiento social: proyecto de ApS 'pequeños ingenieros sociales <i>changemakers</i>'	
Palmero Cámara, Carmen, y Luis Rico, María Isabel.....	1803
La formación del Pedagogo desde la periferialidad de la universidad	
De la Riva Lara, María de Jesús	1810
Aproximaciones del derecho civil a la calidad de la enseñanza en las universidades estadounidenses	
Triano-López, Manuel.....	1819
Competencias y alfabetización mediática para la empleabilidad en Educación Secundaria	
Civila, Amparo, y Civila, Sabina.....	1825
Estágio Supervisionado em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um relato de experiênci	
Mendes, Rafael.....	1832
Competencia comunicativa como indicador de empleabilidad en Asunción, Paraguay, 2019	
Rodríguez Fromherz, Fátima Rocío, y Lezcano Mencía, Alejandro	1839
Oportunidades y dificultades para la actualización formativa de las Orientadoras y los Orientadores de CIFP en Galicia	
Diz López, María Julia, y Sanjuán Roca, María del Mar	1845
Investigación y formación de profesionales de la educación en Red	
Fernández Cruz, Manuel, Ibáñez Cubillas, Pilar, y Ávalos Ruiz, Inmaculada.....	1853
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, y Tejada, José.....	1861
El Itinerario Personalizado de Inserción: limitaciones y posibilidades para el proceso de orientación	
Infante Rejano, Carlos.....	1869



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 escaparán 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 discorra 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, García Álvarez

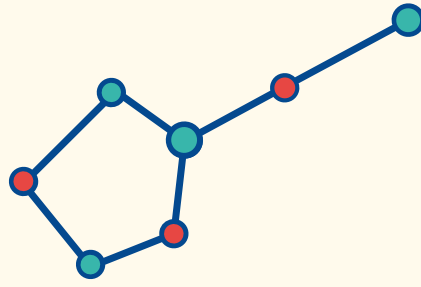
Un volumen de esta naturaleza y alcance bien merece nuestro sincero agradecimiento a las personas que han tomado la decisión de participar activamente en el Congreso, con aportaciones en distintas líneas y animadas por un común deseo de fortalecer los lazos entre quienes, desde unas u otras latitudes, 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
Jesús García Álvarez

Universidade de Santiago de Compostela
Julio de 2021



Línea 1

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





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

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación posibilitaron una comunicación ubicua y global, transformando profundamente nuestras dinámicas sociales y repercutiendo en las relaciones intergeneracionales que tienen lugar en el contexto familiar. Las familias asumen nuevos desafíos educativos derivados de la necesidad de educar a los menores en su uso a fin de prevenir su implicación en fenómenos tan nefastos como el ciberacoso. En este sentido, nuestro objetivo es conocer la relación entre la mediación parental del uso de las tecnologías del alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria y su cibervictimización. Se ha diseñado y empleado un cuestionario *ad hoc* a través del cual recabamos información sobre 1169 familias de 26 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados nos permiten identificar una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, y concluimos incidiendo en que la mediación parental debe incluirse en los programas de prevención del ciberacoso.

Palabras clave: mediación parental; ciberacoso; victimización; violencia escolar.

Parental mediation of primary school children's ICT use and the relationship with the cybervictimization

Abstract

Information and communication technologies enabled ubiquitous and global communication, profoundly transforming our social dynamics, and impacting the intergenerational relationships that take place in the family context. Families take on new educational challenges derived from the need to educate minors in their use to prevent their involvement in phenomena as dire as cyberbullying. In this sense, our objective is to know the relationship between the parental mediation of the use of technologies by students in the fifth and sixth grade of Primary Education and their cybervictimization. An *ad hoc* questionnaire was designed and used to collect data

from 1,169 families in 26 Primary Schools in the Autonomous Community of Galicia. The results allow us to identify a statistically significant relationship between both variables, and we conclude by stressing that parental mediation should be included in cyberbullying prevention programs.

Keywords: parental mediation; cyberbullying; victimization; school violence.

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación han permitido una comunicación ubicua y global que está transformando profundamente nuestras dinámicas sociales. En este sentido, dichas tecnologías han repercutido profundamente en nuestra sociedad hasta constituir el núcleo de nuestro motor socioeconómico. Esta generalización del uso de las tecnologías lleva consigo una fractura social relacionada con el incremento de las dificultades de acceso a las mismas oportunidades. Hablamos de brecha digital tanto social como cultural pero también generacional puesto que existen evidentes diferencias de uso entre el conjunto de la población adulta y los más jóvenes, lo que ha llevado a Piscitelli (2006) a hablar de inmigrantes y nativos digitales respectivamente.

Deteniéndonos en esta idea, las familias están reconfigurándose para adaptarse a las demandas de este nuevo paradigma socioeconómico y tratar de dar respuesta a las necesidades socioeducativas de sus hijas e hijos que se encuentran en constante renovación. Por tanto, las tecnologías están presentando nuevos desafíos educativos derivados de la necesidad de educar a los menores de manera que se potencien los beneficios y se reduzcan los riesgos. Así pues, las familias educan en el correcto uso de las mismas a través de diversas prácticas educativas en el hogar, conocidas como mediación parental del uso de las tecnologías (Kirwil, 2009).

Sin embargo, se están produciendo diversos fenómenos sociales que dañan la convivencia de los menores en el espacio virtual como es el caso del *grooming*, el *sexting* o el ciberacoso, entre otros. Poniendo el foco en este último, se trata de un fenómeno complejo y multidimensional cuya definición carece de un acuerdo unánime por la comunidad científica. Sin embargo, una de las propuestas más aceptadas es, sin lugar a duda, la de Smith et al. (2008) que lo entienden como un acto agresivo e intencional de herir o dañar a otra persona de manera repetida a través de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que conlleva una situación de desequilibrio de poder debido a que la víctima no puede defenderse fácilmente del agresor. Así pues, la investigación del ciberacoso se vincula al acoso escolar o *bullying*, lo que nos permite entenderlo como su extensión en el espacio virtual.

Este fenómeno repercute negativamente sobre el desarrollo integral del alumnado ya que produce ansiedad, depresión, fobia social, aislamiento social, estrés, etc. Estas consecuencias, al mismo tiempo, se pueden traducir en bajo rendimiento académico y en un elevado grado de insatisfacción con la vida que puede conducirles, incluso, al intento de suicidio (Baht, 2008).

En cuanto a su prevalencia, los datos disponibles informan de un alcance de 200 millones de personas implicadas a nivel mundial (Samivalli, Karna, & Posiparta, 2011). En España, la cifra se sitúa en el 5,8% (Calmaestra et al., 2016), después de producirse un incremento del 260% desde 2014 hasta 2016 (Ballesteros, Pérez, Díaz, & Toledano, 2017). Cabe mencionar que existe cierta variabilidad de la prevalencia en función del país que puede deberse a las diferencias culturales tal como indicaron Smith, López-Castro, Robinson y Görzig (2019).

Centrándonos en los estudios sobre el ciberacoso en la etapa de Educación Primaria, se trata de un reducido número de trabajos realizados a nivel internacional que se minimiza en el ámbito nacional a pesar del incremento exponencial que la investigación sobre el ciberacoso atravesó en los últimos años.

En España, cabe destacar el trabajo realizado por Félix, Soriano, Godoy y Sancho (2010) en Valencia que apuntaba un 4,5% de víctimas en sexto de Educación Primaria, al tiempo que se declaraba perpetrador o perpetradora un 1,8% del alumnado. Posteriormente, García- Fernández (2013) desarrolló una investigación en Andalucía sobre los escolares de Educación.

Primaria en la que las víctimas representan el 9,3% y los agresores el 5,5%. En 2015, los datos de la Tesis Doctoral de Giménez (2015) dan cuenta de una realidad más aguda en la Región de Murcia: el 36% del alumnado de 6º de Educación Primaria fue cibervíctima y 23% ciberagresor. Recientemente, López-Castro (2020) ha apuntado que la prevalencia en el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria en Galicia se sitúa en el 6% de víctimas, el 3% de agresores y el 12% de testigos.

Por todo ello, es evidente la necesidad de prevenir el fenómeno en las primeras etapas educativas dado que las posibilidades de prevención son mayores (López-Castro & Priegue, 2019). En este sentido, las familias juegan un destacado papel a través de la mediación parental que realizan del uso de las tecnologías que hacen sus hijas e hijos ya que existe una relación significativa entre la mediación parental y la victimización de ciberacoso (véase Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013).

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 la cibervictimización de sus hijos e hijas. Por consiguiente, el objetivo general 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.

Marco teórico

Tal como indicábamos previamente, las familias cuentan con un repertorio de estrategias reguladoras, conocidas como mediación parental del uso de las tecnologías que les permiten gestionar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación que hacen los menores (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 Hann, 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, Senra, 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.

En esta línea, 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. Más concretamente, se ha 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. Más recientemente, Wright (2018) puso de manifiesto que la cibervictimización correlacionaba positivamente con la mediación restrictiva, la depresión y la ansiedad mientras que el co-uso y la mediación activa correlacionaban negativamente con estos factores.

En suma, la mediación parental del uso de las tecnologías se ve afectada por múltiples variables propias del microsistema familiar tales como la edad, el nivel educativo y el lugar de residencia (Álvarez, Torres, Rodríguez, Padilla, & Rodrigo, 2013) así como el nivel socio-económico y la autoconfianza en el uso de Internet (Garmendia, Casado, & Martínez, 2015). Asimismo, Kokkinos, Antoniadou, Asdre y Voulgaridou (2016) han constatado una estrecha relación entre los estilos educativos parentales en Internet y el tipo de mediación que realizan los progenitores a pesar de que la investigación en este campo es muy reciente (Bevilacqua et al., 2017; López-Castro & Priegue, 2019),

Asimismo, Eastin, Greenberg y Hofschire (2006) afirman que la monitorización y la restricción con programas informáticos presentan una relación significativa con los estilos parentales, siendo los autoritarios y los democráticos los que registran una frecuencia de uso mayor en contraposición con los negligentes y los indulgentes. En la misma línea apuntan Rosen, Cheever y Carrier (2008) al indicar que los progenitores con estilos educativos autoritarios o democráticos suelen establecer más límites de uso de las tecnologías, aproximadamente el doble que los indulgentes y negligentes.

Por último, no debemos olvidar también que la cultura representa un factor determinante del tipo de mediación parental tal como indicaron Mertens e d'Haenens (2014), hallando una profunda relación con la teoría cultural de Hofstede, Hofstede y Minkov (2010).

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 adecuado. Los resultados fueron analizados mediante el programa SPSS Statistics versión 25.

Resultados

Los resultados indican que existe una relación estadísticamente significativa entre la mediación parental del uso de las tecnologías por los menores y 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 cuanto a una situación de dudas y/o preocupaciones, las frecuencias fueron superiores a las frecuencias esperadas en el caso de las familias que ayudan a olvidar el problema (permisivo-negligente), le muestran apoyo y le dan la razón (permisivo-indulgente) y las que saben que su hijo o hija solucionaría el problema sin su ayuda por evitar ser castigado/a (autoritario). Además, se obtuvieron frecuencias inferiores a las esperadas cuando las familias indican que tratarían de analizar lo que pasó y cómo se siente el menor (democrático).

En una situación en la que se ha producido un problema, las frecuencias fueron superiores a las frecuencias esperadas en el caso de las familias que ayudan a olvidar la preocupación y le quitan importancia (permisivo-negligente), las que escuchan, pero le dejan para que lo resuelva solo (permisivo-indulgente) y los que insisten solo en que cumpla las normas de uso (autoritario). En suma, se obtuvieron frecuencias inferiores a las esperadas cuando las familias indican que le escucharían y tratarían de ayudarle (democrático).

Por consiguiente, 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.

Discusión y conclusiones

En cuanto a la mediación parental del uso de las tecnologías, las variables significativas han sido relacionadas con la comunicación y el apoyo intrafamiliar. En primer lugar, la comunicación ha sido una de las variables más estudiadas en relación con la victimización de ciberacoso. Nuestros resultados coinciden con la investigación realizada por Buelga, Martínez-Ferrer y Cava (2017) que descubrieron que la comunicación no abierta con la madre y una comunicación evitativa con el padre predecían el papel de víctima. Asimismo, también guardan relación con los obtenidos por Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro (2016) que demostraron que los niños que tenían una comunicación evitativa, así como ofensiva con la madre o con ambos progenitores estaban asociados a la cibervictimización. En esta misma línea, Boniel-Nissim y Sasson (2018) encontraron que la escasa comunicación entre progenitores y descendientes estaba asociada a la cibervictimización. Además, indicaron que la comunicación positiva, tanto

materna como la paterna, se asoció con menores riesgos de cibervictimización. Centrándonos en el apoyo, nuestros resultados son similares a los obtenidos por Atienes, Kaya y Tunç (2018), dado que el apoyo a la familia fue asociado negativamente a ser víctima de ciberacoso.

En cuanto a los estilos educativos de mediación parental, partimos de que no se alcanzó un consenso sobre el papel de cada uno de los estilos educativos parentales en el ciberacoso. Nuestros resultados inciden en que los estilos negligente, indulgente y autoritario son factores de riesgo frente al estilo democrático que actúa como factor protector. Por tanto, concuerdan con investigaciones como la de Garaigordobil y Machimbarrena (2017) ya que indicaron que las familias de las víctimas de ciberacoso empleaban estilos educativos más permisivos. También coinciden con los resultados de la investigación realizada por Shams et al. (2017) que hacían referencia a que los hijos de progenitores autoritarios fueron víctimas de acoso y ciberacoso con mayor frecuencia.

Por todo ello, 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, prestando especial atención a la comunicación y el apoyo intrafamiliar.

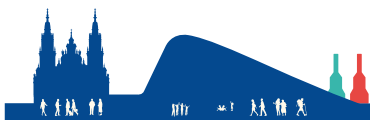
También cabe poner el foco en la formación de la población adulta sobre el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación ya que desempeñan un papel determinante en la alfabetización digital de los menores lo que los convierte en formadores, acompañantes y modelos de referencia (Vélez, Fraile, y Lacambra, 2018).

En definitiva, los programas psicoeducativos de prevención del ciberacoso deben implicar a las familias a fin de que puedan desarrollar prácticas educativas que les permiten regular el uso que sus hijos realizan de las tecnologías, es decir, estrategias de mediación parental que tengan en cuenta la necesidad de formación digital que presentan las familias.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69-78. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.005
- Ballesteros, B., Pérez, S., Díaz, D., & Toledano, E. (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según afectados*. Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-cyberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf>
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., ... Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 17(1), 160-170. doi: 10.1186/s12887-017-0907-8
- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183. doi: 10.1016/j.chb.2018.05.041
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. doi: 10.1016/j.chb.2017.07.017
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- 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
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of communication*, 56(3), 486-504. doi: 10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.

- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba). Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garmendía, M., Casado, M., & Martínez, G. (2015). Parental mediation strategies in Spain: predicting factors for different strategies. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 20(39), 13-27. doi: 10.1387/zer.15513
- Giménez, C. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/46049>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- 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
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A., & Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet behavior predictors of cyber-bullying and cyber-victimization among preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455. doi: 10.1080/01639625.2015.1060087
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8. doi: 10.1016/j.chb.2016.08.015
- 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. (2020). *Como frear o ciberacoso desde las familias*. Recuperado de <https://www.usc.es/gl/xornal/novas/frear-ciberacoso-familias>
- 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
- Mertens, S., & d'Haenens, L. (2014). Parental mediation of internet use and cultural values across Europe: Investigating the predictive power of the Hofstedian paradigm. *Communications*, 39(4), 389-414. doi: 10.1515/commun-2014-0018
- 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
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(28), 179-185.
- Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Shams, H., Garmaroudi, G., & Nedjat, S. (2017). Factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 19(5), 1-12.
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and violent behavior*, 45, 33-40.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- 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
- Vélez, A. P., Fraile, M. N., & Lacambra, A. M. M. (2018). Competencia digital y alfabetización digital de los adultos (profesorado y familias). *International Journal of New Education*, 1(1), 17-20. doi: 10.24310/ijne.1.1.2018.4892



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

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

URIZAR ELORZA, MAITANE

*Asociación Gure Sarea
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

Resumen

Pese a que hoy en día tres de cada diez menores sufren abusos sexuales, existe muy poca formación sobre la problemática. Siendo así, el objetivo final de esta experiencia fue proporcionar preparación y herramientas para la prevención, detección temprana y acción ante el Abuso Sexual Infantil (ASI). Para ello se diseñó e implementó la primera formación pública y acreditada sobre ASI para el profesorado en activo en la Comunidad Autónoma Vasca dentro del Plan Prest_Gara de Formación Continua del Profesorado. Se concluye que esta formación es necesaria para la prevención, detección y acompañamiento de las víctimas, ya que la mayoría de quienes participaron manifestaron haber tenido que lidiar con casos de ASI en su recorrido profesional. Asimismo, se defiende que formar a una gran parte del profesorado promovería la creación de una red de ayuda y contención.

Palabras clave: Abuso Sexual Infantil; Formación continua; Prevención; Profesorado; Víctimas.

Child Sexual Abuse: Training Teachers to Break the Secret

Abstract

Despite the fact that today three out of ten children are sexually abused, there is very little training on the issue. This being so, the final objective of this experience was to provide training and tools for the prevention, early detection and action against Child Sexual Abuse (CSA). To this end, the first public and accredited training on CSA was designed and implemented for active teachers in the Basque Autonomous Community within the Prest_Gara Plan for Continuous Teacher Training. It is concluded that this training is necessary for the prevention, detection and accompaniment of victims since most of the participants had to deal with CSA cases in their professional career. It is also argued that training a large part of the teaching staff would promote the creation of a network of help and support.

Keywords: Child Sexual Abuse; Continuing Education; Prevention; Teachers; Victims.

Introducción

Una de cada cuatro niñas y uno de los 7 niños ha sufrido, está sufriendo o sufrirá violencia sexual antes de cumplir 18 años (Muela, 2007). Cabe destacar, además, que los y las menores con dificultades o discapacidad tienen una doble probabilidad de sufrir abusos sexuales (Muela, 2007).

Estos abusos, en el 65% de los casos, son realizados por un familiar o persona del entorno próximo (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000), si bien las agresiones sexuales entre menores son también frecuentes en nuestra sociedad. De hecho, el 20% de los casos de violación son entre menores de edad (Muela, 2007). Además, aunque los abusos sexuales contra la infancia se dan en todas las culturas, razas y niveles socioeconómicos, las familias de alto nivel 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 & Padayachi, 2000). Estos alarmantes datos revelan que, dada la elevada frecuencia de estos abusos, el profesorado, así como otros profesionales de ámbitos estrechamente relacionados con la educación (pedagogía, educación social, psicología, etc.) tienen una gran probabilidad de encontrar, y por tanto, la responsabilidad de responder, a esta problemática en sus espacios educativos correspondientes.

De hecho, en la mayoría de los casos, el abuso sucede cuando los y las menores se encuentran en la etapa escolar, situándose la franja de edad entre los 6 y los 12 años (Guerricaechevarría, s.f.). Generalmente, hay un mayor número de niñas que sufre incesto, con una edad de inicio anterior (7-8 años) y un mayor número de niños víctimas de abuso extrafamiliar, con una edad de inicio posterior (11-12 años). Sin embargo hay que recordar que las investigaciones referidas a la memoria señalan que el 38% de las personas supervivientes no recordará los abusos sufridos en la infancia (Muela, 2007), aunque este hecho no les exima de las consecuencias que podría sufrir en el futuro, ocurriendo esto mismo en el caso de las/os niñas/os pequeños/as, lo que lleva a pensar que la edad de incidencia podría ser menor de lo que se supone. En este sentido, Intebi (2011) cita un estudio de 1993 en el que se recoge que el 23.2% de las víctimas estudiadas tienen entre 0 y 5 años y el 48.5% entre 6 y 11 años.

Se recuerde o no esta violencia, es preciso saber que la exposición prolongada durante la infancia a experiencias fuertemente estresantes, como el abuso sexual, resulta lejos de ser inocua. De hecho, supone, en un período de tan alta plasticidad neuronal, desregulaciones de gran importancia en el desarrollo neurofisiológico cerebral, que unidas a la vivencia de otros estresores en la edad adulta, conducen a una mayor vulnerabilidad en el desarrollo de síntomas depresivos, ansiedad y otras anormalidades fisiológicas (Pereda y Gallardo-Pujol, 2011).

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/as profesionales en contacto con niños/as y adolescentes deben tener formación en el abuso sexual infantil para así poder detectarlo y derivarlo a los servicios correspondientes.

Sin embargo, es una problemática que apenas se trata en la formación inicial de los/las futuros/as educadores/as ni en la formación continua de los profesionales. Noemí Pereda Beltrán, profesora Titular de la Universidad de Barcelona resumió en el discurso que dio en el *Senado Español* en la Comisión de Derechos de la Familia, la Infancia y la Adolescencia (2018) la importancia de la universidad en esta problemática:

Es fundamental que la UNIVERSIDAD asuma la responsabilidad que tiene en este tema –y esto lo digo como una crítica a mi propio campo– y ofrezca una formación especializada en la prevención y tratamiento de las víctimas en la infancia en aquellos estudios más vinculados a este tema, como son magisterio, psicología, medicina o derecho, entre otros que podríamos incluir, que revertirá en profesionales más expertos y más efectivos. A su vez, los profesionales deben FORMARSE DE FORMA CONTINUA, dado que el tema de la violencia contra la infancia avanza cada poco tiempo, y estar al día es clave para una buena intervención con estos niños y niñas. Una mayor coordinación entre ellos también sería de gran ayuda para evitar la victimización secundaria que muchos niños y niñas víctimas de malos tratos sufren al estar en un sistema que no los cree, que no está preparado para atenderlos y que no tiene ni protocolizadas las competencias específicas de cada profesional (Pereda, 2018).

Resulta, por tanto, patente, que una formación cualificada sobre el tema es clave para prevención, detección y actuación ante casos de Abuso Sexual Infantil (ASI). Asimismo, dicha formación también será imprescindible para el acompañamiento de las víctimas y su inclusión en el sistema educativo más allá del estigma. De hecho, la inclusión de las personas supervivientes también debería ser una parte importante de la acción socioeducativa.

En vista de esta necesidad, esta experiencia relata cómo se creó la primera formación pública para el profesorado sobre ASI.

Contextualización

Debido a la falta de formación pública, de calidad y basada en la investigación científica que existe sobre el ASI en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y partiendo de la base de que el protocolo mencionado llama a garantizar la formación de los profesionales, la asociación Gure Sarea, junto con un grupo de docentes de la UPV/EHU, presentó esta 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*. La actividad formativa les fue concedida (Código: 1865CZZ324) y se desarrolló de febrero a abril del 2019.

El curso se diseñó pensando en la totalidad de los/as profesionales en activo en la red educativa, resultando especialmente recomendable para quienes trabajan con niños y niñas con diversidad funcional, por tener el doble de probabilidad de ser víctimas de abuso sexual.

En la edición que aquí se relata se inscribieron más de 60 personas, si bien finalmente sólo se pudo aceptar a 17. En total participaron 14 mujeres y 3 hombres. La mayoría, 16, trabajaban en la red educativa pública vasca, y 1 profesora en la red concertada de las Ikastolas. Cuatro eran profesoras de Educación Infantil, seis de Primaria y una de Secundaria. Además, hubo dos especialistas en audición y lenguaje, dos pedagogos terapéuticos (PT) y dos orientadoras.

Descripción de la experiencia

Validación previa

Esta propuesta se elaboró mediante una amplia revisión de la investigación existente sobre el ASI, y se validó mediante una formación piloto online. En dicha formación participaron 243 personas. El 91,36% eran mujeres, 222 concretamente (117 profesionales y 105 alumnas) y el 8,64% hombres, 21 (8 profesionales y 13 estudiantes). Los/as participantes provenían de diferentes comunidades autónomas (País Vasco, Navarra, Madrid, Cantabria, Baleares, Cataluña, Murcia o Aragón) y países (Venezuela, Argentina o México). Fueron mayoritariamente, profesionales y estudiantes de los ámbitos sanitario (Enfermería y Medicina), Pedagogía, Psicología, Educación Social, Infantil, Primaria, y Secundaria.

La valoración de la formación piloto se realizó mediante una metodología mixta. A nivel cuantitativo se midió el nivel de satisfacción de las personas que participaron en el curso, mientras que a nivel cualitativo se hizo un análisis de las interacciones en la red interna de la formación.

El análisis cuantitativo reveló que la formación cumplió las expectativas del 94,6% de los/as participantes. Además, estas personas manifestaron, en su práctica totalidad, su acuerdo con la adecuación y enfoque de los cinco módulos que constituían la formación piloto, obteniendo las siguientes valoraciones positivas: 1) “El ASI en datos”, 100%; 2) “Más allá de la justicia”, 97,3%; 3) “Figura protectora”, 100%; 4) “¿Podemos prevenir el ASI?”, 100%; 5) “Protocolos de actuación” 100%.

Por otro lado, el 91,7% de los/as participantes indicó que la plataforma utilizada para la formación era clara y accesible, y manifestaron su elevado acuerdo con la adecuación de los distintos materiales utilizados, concretamente el 97,3% con los materiales didácticos, el 94,6% con los audiovisuales, el 97,3% con los escritos y el 95,6% con los complementarios.

En cuanto a la creación de red que ofrecía la plataforma, el 100% lo percibió como un recurso importante y adecuado, y el 94,4% indicó su percepción de dicha red como de elevada utilidad. Respecto a la calificación final el

56,7% valoró la formación como Excelente y el 43,2% como Notable. Finalmente la totalidad de los/as participantes afirmó que recomendaría esta formación a otras personas conocidas o interesadas en el tema.

Mediante la valoración cualitativa se comprobó que la formación ayudó a crear red y sinergias entre colectivos muy diversos. De hecho, mediante la red creada, los/as propias participantes compartieron y se facilitaron entre sí una gran cantidad de contactos, referencias y materiales de interés sobre el tema.

Teniendo en cuenta los puntos fuertes de esta prueba piloto y tratando de mejorar las debilidades con nuevas revisiones teóricas y una mayor cantidad de materiales audiovisuales, se diseñó la formación definitiva sobre Abuso Sexual Infantil que se presenta en este trabajo.

Objetivos generales del curso

Los objetivos generales de la actividad formativa aquí descrita fueron los siguientes:

- a) Conocer la problemática de los abusos sexuales contra la infancia: definición, clarificación de mitos, perfil de víctimas y agresores, datos de prevalencia, etc.
- b) Conocer el proceso judicial que conlleva la denuncia de un abuso sexual infantil: juzgados civiles y penales, situación actual de casos, número de denuncias, etc.
- c) Profundizar en los indicadores de conducta e indicadores físicos de los niños y niñas que sufren abusos sexuales con el fin de formar al profesorado en la detección y prevención.
- d) Trabajar la forma de actuar como profesional ante un abuso sexual infantil, la atención al menor y procesos de comunicación/colaboración con su entorno cercano.
- e) Análisis y reflexión crítica sobre los protocolos de actuación ante los abusos sexuales a niños, niñas y adolescentes actualmente en vigor.
- f) Construir una red social que posibilite trabajar en profundidad la problemática de los abusos sexuales contra la infancia.

Metodología

El curso se desarrolló mediante metodologías activas, impulsando la metodología participativa, siempre cuidando la discreción y el grado de anonimato que exige esta problemática.

La actividad formativa se impartió durante 6 semanas, siguiendo la estructura y características de los cursos semi-presenciales *Blended Learning*. Las formadoras (2 profesoras de infantil, 1 de primaria y 1 de secundaria en la red de educación pública vasca y 2 profesoras universitarias de la UPV/EHU, todas ellas con formación en ASI) tomaron el rol de guías, impulsando la reflexión y el debate. El diseño y la implementación del curso buscaron, en todo momento que el profesorado en activo no sólo interiorizase conocimientos sino que reflexionara y compartiera experiencias en la comunidad.

Pre-evaluación de conocimientos

Antes de empezar la formación se llevó a cabo una pre-evaluación de conocimientos sobre el ASI mediante 34 preguntas de respuesta tipo test. En esta evaluación el 93,8% del profesorado afirmó que no tenía formación previa sobre esta problemática, el 100% que no conocía ningún método para evaluar el ASI, el 87,5% que no conocía las consecuencias legales que tenía abusar de un/a menor, el 81,3% afirmó no conocer en profundidad el protocolo de educación y el 75% que ante casos de ASI no es lo habitual que se crea al menor y se active el protocolo a la primera.

Mediante las preguntas restantes se intentaron identificar falsas creencias sobre el ASI, siendo las más relevantes las siguientes: el 31,3% del profesorado afirmó que para definir un caso como ASI era condición primordial la falta de consentimiento del/la menor, el 14% opinó que los casos de ASI empezaban a partir de 10 años y, sobre todo, ocurrían fuera del entorno familiar, considerando, el 25% de las personas encuestadas que, sobre todo, se ocurrían en familias de un bajo nivel socioeconómico. Además el 43,8% del profesorado afirmó que los agresores no podían ser menores, el 62,5% que los testimonios de los menores no eran tan creíbles como los de los adultos y el 6,3% que muchas veces los menores se inventaban los abusos mediante la influencia de otros adultos. Sobre los agresores, el 37,5% opinó que todos son enfermos o desequilibrados mentales y el 12,5% que no pueden controlar sus instintos sexuales.

A nivel legal, el 60% de los/as participantes afirmó no saber quién debe poner la denuncia ante un caso de ASI, ni el camino que sigue el proceso judicial, ni si los profesionales que toman parte en él tienen formación específica

sobre ASI. Finalmente el 93,8% admitió que si un menor cercano fuese abusado, no sería capaz de identificarlo.

Desarrollo de la formación

La actividad formativa se desarrolló de manera semi-presencial, siendo la primera y última sesión presenciales. En concreto, una semana antes del comienzo del curso online se llevó a cabo una sesión presencial de 3 horas donde se realizó la introducción del tema, se llevó a cabo la primera actividad guiada y se explicaron los recursos digitales que se iban a utilizar. De hecho, el curso se construyó en la plataforma gratuita Wix, donde también se valoró la utilidad y práctica que ofrece este instrumento. Además de dicha plataforma digital también se habilitó un canal en la red social cerrada Band para esclarecer dudas y debatir sobre los temas tratados.

Durante las siguientes cuatro semanas se trabajaron los cuatro módulos online de la formación (uno por semana; ver tabla 1).

Tabla 1. Módulos y objetivos específicos de la actividad formativa

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

Fuente. Elaboración propia

Todos los módulos mantuvieron la misma estructura en cuanto a los materiales didácticos. Antes de comenzar los módulos se ofreció un vídeo de presentación y una breve descripción, así como los objetivos del curso. A pesar de que cada módulo se habilitaba semanalmente, en la plataforma aparecían los títulos y vídeos de presentación de cada bloque, como avance de los contenidos que se iban a tratar. Los títulos de cada módulo permitían acceder a las respectivas secciones a través de un hipervínculo una vez llegada la semana correspondiente de impartición.

Los materiales didácticos proporcionados en cada bloque fueron:

- a) Un documento con una revisión teórica creada ad-hoc para esta formación
- b) Un material audiovisual que se creó también ad-hoc para el curso mediante entrevistas a expertos como Enrique Echeburúa (Catedrático de Psicología de la UPV/EHU), Pilar Polo (jefa de formación de la fundación Vicki Bernadet) o Margarita García Marqués (psicóloga clínica especializada en ASI). Asimismo, también se recogió el testimonio de la madre de una menor víctima de ASI.
- c) Material complementario basado en enlaces y recomendaciones bibliográficas

- d) Actividades a responder y entregar por los/as participantes en la formación. Además, también se pidió a los participantes que destacasen la información que les resultase más llamativa en la red social Band durante toda la formación

La sexta semana del curso se cerró realizando una última sesión de 3 horas que, al igual que la inicial, también fue presencial. Al inicio de la misma las directoras de la formación presentaron un informe que profundizó sobre la problemática del ASI. Finalmente, la última hora y media se utilizó para facilitar el intercambio, reflexión y debate entre las personas participantes, aplicando la metodología de las tertulias dialógicas (Rekalde et al., 2014). Es decir, recuperando el trabajo realizado a lo largo del curso, en el que tuvieron que destacar las ideas más llamativas de los textos consultados, en esta última sesión se pusieron en común las reflexiones recogidas por los/as participantes.

Para proceder a realizar una evaluación continua y devolución a quienes participaron, se pidió que elaborasen un último trabajo reflexivo sobre lo que habían aprendido, describiendo cómo actuarían ante un hipotético caso de ASI en su centro. Igualmente se solicitó que cumplimentasen mediante la plataforma un cuestionario de evaluación final del curso, para valorar lo aprendido y las propuestas de mejora.

Conclusiones

A continuación se muestran los datos relativos a la adquisición de conocimientos de quienes participaron, así como su grado de satisfacción, y la valoración de las impartidoras.

La adquisición de conocimientos se valoró en cinco bloques: 1) Participación y uso de la plataforma online; 2) Participación en la red social cerrada BAND; 3) Actividades en los módulos; 4) Asistencia y participación en las sesiones presenciales; 5) Trabajo reflexivo final. En general se valoró positivamente la adquisición de conocimientos siendo la nota media del grupo un 8,1.

En cuanto a la valoración del curso formativo, se habilitó, como se ha señalado, un cuestionario exhaustivo para medir el grado de satisfacción y recoger propuestas de mejora. La tabla 2 recoge la nota media (sobre 10) de los principales grupos de indicadores sobre la formación.

Tabla 2. Valoración media de la actividad formativa

Idoneidad de los contenidos del curso formativo	Metodología y recursos	Conocimientos adquiridos	Profesionalidad de los impartidores	Duración del curso formativo	Organización del curso formativo	Satisfacción con la formación recibida	Recomendaría esta formación a otros Profesionales
8,7	8,2	8,9	9,2	8	9	9	9

Fuente. Elaboración propia

Asimismo, el curso recibió una valoración final de excelente (9,5 sobre 10), y quienes participaron subrayaron la necesidad de formación sobre la problemática, ya que, en su mayoría, habían tenido alguna experiencia previa con casos de abuso y se sintieron indefensos/as a la hora de actuar.

Debido al reducido número de horas del curso, se realizó solamente una primera aproximación a la problemática, pero quienes participaron señalaron su interés por profundizar en el tema. Ante ello, y gracias al formato online, se les facilitó material adicional para poder seguir formándose.

Finalmente, el equipo de impartidoras también valoró con un 9,5 la formación, destacando el alto nivel de interés demostrado por parte del alumnado.

De esta experiencia se concluye la necesidad de trabajar para crear una red de formación basada en la evidencia científica para el profesorado en activo de todas las etapas y redes educativas, a fin de proporcionar la información que precisan sobre el Abuso Sexual Infantil. Esta formación debería de empezar en los Grados o Postgrados Universitarios, pero también debería llegar a la formación continua, como es el caso de esta experiencia.

No se debe correr el riesgo de que los y las menores sufran una doble victimización, primeramente, por parte del abusador y en segundo lugar, por el estigma social y daños psicofisiológicos derivados del abuso. Para ello la formación y preparación de los y las profesionales de la educación resultan claves, ya que podrían acompañar a la víctima de primera mano, día a día en sus aulas.

Referencias bibliográficas

- Echeburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Planeta.
- Gobierno Vasco. (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: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila.
- Goldman, J. D. G., y Padayachi, U. K. (2000). Some methodological problems in estimating incidence and prevalence in child sexual abuse research. *The Journal of Sex Research*, 37, 305-314.
- Guerricaechevarría, C. (s. f.). *El abuso sexual en la infancia*. Recuperado de <https://goo.gl/4ZdFhr>
- Intebi, I. (2011). *Abuso sexual infantil: en las mejores familias*. Buenos Aires: Granica.
- Muela, A. (2007). *Haurrei emandako tratatu txarrak: atzematea, jatorria eta ondorioak*. Bilbao: UEU.
- Pereda, N., y Gallardo-Pujol, D. (2011). Revisión sistemática de las consecuencias neurobiológicas del abuso sexual infantil. *Gaceta Sanitaria*, 25(3), 233-239.
- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 126-133.
- Pereda, N. (2018). *Comparecencia de la Directora del Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente (GReVIA) y Profesora Titular de Victimología de la Universidad de Barcelona (UB), Dña. Noemí Pereda Beltrán, ante la Comisión de Derechos de la Familia, la Infancia y la Adolescencia, para informar sobre los procesos de victimización infanto-juvenil como consecuencia del maltrato y abuso sexual y la necesidad de elaboración de una ley orgánica para la erradicación de la violencia contra la infancia. XII Legislatura*. Madrid: Senado de España. Recuperado de <https://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=12&id1=713&id2=000610>
- Rekalde, I., Alonso, J., Arandia, M., Martínez, I., y Zarandona, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(3), 155-172.

Agradecimientos

La investigación que ha dado lugar a estos resultados se ha llevado a cabo en el marco del Programa Campus Bizia Lab (el Campus como Laboratorio) con una subvención de la Dirección de Sostenibilidad del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Este programa cuenta con el apoyo del Gobierno Vasco.



Redes Sociales y Bienestar Psicológico en alumnado universitario

GILES PÉREZ, MARÍA FERNANDA

Universidad de Extremadura (España)

CUBO DELGADO, SIXTO

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Extremadura (España)

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el bienestar psicológico de sus usuarios en una población universitaria ($n=797$), mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico. Para medir la frecuencia de uso de las redes sociales se diseñó un cuestionario *ad hoc*; mientras que para la medición de la variable de bienestar psicológico se utilizó la escala *General Health Questionnaire* (GHQ-12) (Goldberg, 1992). Los resultados muestran una correlación no significativa ($p=,071$) aunque positiva ($r_{xy}=,064$) entre ambas variables, lo que implica que no existe una relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el bienestar psicológico según la medición del GHQ-12.

Palabras claves: Medios sociales; Efectos psicológicos; Bienestar social; Cambio Tecnológico; Adolescencia.

Social networks and phisychological well-being in university students

Abstract

The present study analyzes the relationship between the frequency of use of social networks and the cognitive dimension of psychological or subjective well-being in pre-university and university population ($n =797$), through a non-random sampling procedure. In order to measure the frequency of use of social networks, an ad hoc questionnaire was designed; for the measurement of the psychological well-being variable, the General Health Questionnaire (GHQ-12) scale was used (Goldberg, 1992). The results show a non significant ($p =, 071$) but positive correlation ($r_{xy}=,064$) between both variables, which implies an absence of linear relationship between both variables as currently measured.

Keywords: Social media; Psychological effects; Social welfare; Technological change; Adolescence.

Introducción

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) ha 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*.

Según *The Royal Society for Public Health* (RSPH) (2017) el exceso de uso de las redes sociales tiene relación con la ansiedad y depresión, concluyendo que existe evidencia del potencial problemático del uso abusivo de éstas (Kesici y Sahin, 2010; Kittinger, Correia, y Irons, 2012).

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.

Marco teórico

Las redes sociales, están sometidas a la constante evolución de las nuevas tecnologías y han sufrido un destacable crecimiento en los últimos años. La relación directa entre el uso de dichas redes sociales con el concepto de bienestar psicológico es el foco del presente estudio.

Barnes (1954) acuña el término *social network* como una estructura social de nodos que son en general personas u organizaciones. Una red social representa las relaciones, flujos de información o conocimiento y cualquier otro tipo de intercambio entre las personas, grupos, organizaciones u ordenadores que las integran.

Si antes llamábamos por teléfono a un amigo para decirle que estábamos de vacaciones en la playa, ahora podemos mostrar nuestra localización o transmitir esa información en nuestro estado, a todos nuestros contactos, en tiempo real.

El interés por el estudio del bienestar psicológico surgió en Estados Unidos y se fue precisando a partir del desarrollo de sociedades industrializadas y del interés por las condiciones de vida de la población. Preguntas como por qué algunas personas se sienten más satisfechas con sus vidas que otras o cuáles eran los factores relacionados con el bienestar psicológico y la satisfacción, fueron las que impulsaron el estudio de este constructo. Este concepto se asociaba, inicialmente con la apariencia física, la inteligencia o el dinero; sin embargo, actualmente y como resultado de diversas investigaciones, se sabe que el bienestar psicológico no sólo se relaciona con estas variables sino también con la subjetividad personal (Diener, Suh, y Oishi, 1997). El bienestar psicológico se deriva de la satisfacción de necesidades básicas, y se identifican tres fundamentales: competencia, autonomía y afiliación. Este modelo considera que la satisfacción de necesidades básicas influye sobre la motivación, haciendo que ésta sea más auto-determinada (García, 2013).

Se puede decir que el bienestar psicológico se presenta como un concepto multidimensional. Es un concepto complejo que ha sido empleado de un modo impreciso en relación con otros como satisfacción vital y calidad de vida (Ryff y Keyes, 1995).

Uno de los cuestionarios más utilizados para el estudio del bienestar psicológico ha sido el Cuestionario de Salud General de Goldberg (*General Health Questionnaire*, GHQ), elaborado por Goldberg (1992) en el Hospital Universitario de Manchester, Inglaterra, con el fin de evaluar el grado de salud general.

En lo referido a las redes sociales, se puede decir que pueden servir como herramientas de alfabetización digital, fortaleciendo aptitudes, habilidades y competencias en los estudiantes, al mismo tiempo que construyen un aprendizaje, formativo y significativo, tan necesario en tiempos de cambio social y económico, como indican Belmonte y Tusa (2010). Es decir, las redes sociales permiten al alumnado controlar su propio proceso de aprendizaje y establecer andamiajes que le permitan hacer frente a nuevas situaciones de aprendizaje de una manera significativa.

A la hora de hablar de las redes sociales en relación con la educación es necesario hacerlo, tal y como recogen Castañeda y Gutiérrez (2010), desde al menos tres perspectivas educativas complementarias:

1. Aprender con las redes sociales. Es una realidad que la juventud está en las redes sociales y por tanto de ahí la necesidad de aprovechar desde la educación los espacios de interacción y comunicación que se generan entre los jóvenes al formar parte de estas redes.
2. Aprender a través de las redes sociales. Nos referimos a procesos de aprendizaje informales en los que los usuarios de las redes sociales pueden aprender de manera autónoma e independiente al formar parte de esta red.
3. Aprender a vivir en un mundo de redes sociales. Hacemos alusión a la necesidad de informar y concienciar a los nuevos usuarios de estas herramientas de qué son las redes sociales y cómo el uso que de ellas se haga, ampliará las posibilidades que ofrecen y a la vez determinará el papel que las mismas tienen en nuestra vida

El abuso de las redes sociales virtuales puede facilitar el aislamiento, el bajo rendimiento, el desinterés por otros temas, los trastornos de conducta y el quebranto económico, así como el sedentarismo y la obesidad.

Lo que caracteriza, por tanto, a la adicción a las redes sociales no es el tipo de conducta implicada, sino la forma de relación que el sujeto establece con ella (Echeburúa y Corral, 2010).

Tal y como recoge Orihuela (2009), las redes sociales permiten generar nuevas sinergias entre los miembros de una comunidad educativa, facilitan la circulación de información, la organización de eventos, el compartir recursos y, sobre todo, proyectan y consolidan las relaciones interpersonales una vez que se han terminado los estudios.

Metodología

Objetivos del estudio e hipótesis

El presente estudio se encuadra dentro de una línea de investigación más amplia en la que el interés se centra en el uso de las redes sociales por parte de población universitaria principalmente, y en las posibles relaciones entre éstas y diferentes aspectos del bienestar, tales como la satisfacción vital (el presente estudio) o las consecuencias psicológicas derivadas de un uso abusivo e inadecuado de las mismas.

El objetivo principal de este estudio es conocer qué relación existe entre la frecuencia de uso de redes sociales tales como Facebook (entre otras) y el bienestar psicológico. Se entiende como bienestar psicológico la satisfacción vital y su dimensión cognitiva tal y como son medidas y operacionalizadas en el GHQ-12 (Goldberg, 1992).

Teniendo en cuenta investigaciones que han encontrado una relación positiva y significativa entre ambas variables de interés (véase, por ejemplo, Gopal y Reema, 2014) nuestro punto de partida surge de las siguientes hipótesis: *H1: Existe una relación positiva entre las variables frecuencia de uso de las redes sociales y el bienestar psicológico.*

Participantes

Respecto a la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, es decir, un procedimiento de muestreo cuantitativo en el que el investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados (Creswell y Garrett, 2008).

Al ser un muestreo no probabilístico utilizamos sujetos que están accesibles o representan ciertas características, en este caso son un total de 797 sujetos, distribuido de la siguiente forma: el 64,6% (es decir, 515 alumnos) tienen edades comprendidas entre 17 y 20 años, el 29,4% (es decir, 234 alumnos) tienen edades comprendidas entre

21 y 24 años; y el 6% (es decir, 48 alumnos) son mayores de 24 años. De esos 797 sujetos, el 27,6% (220 alumnos) son hombres y el 72,4% (577 alumnas) son mujeres.

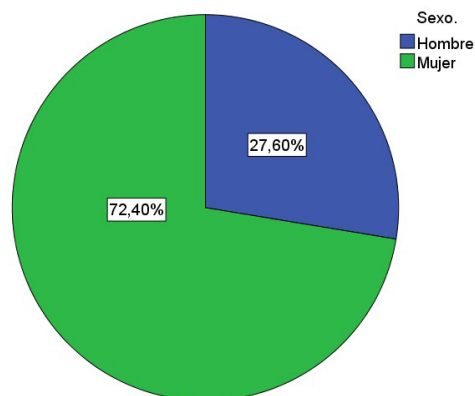
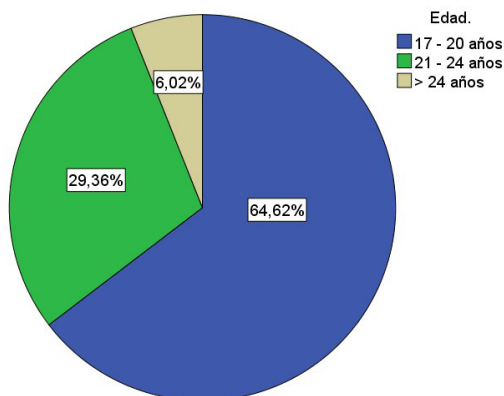


Figura 1. Muestra por edades. Fuente. Elaboración propia Figura 2. Muestra por sexo. Fuente. Elaboración propia

Instrumentos

Para la variable de bienestar psicológico se utilizó el *General Health Questionnaire*, (GHQ-12) (Goldberg, 1992). Es un instrumento auto-administrado de cribado que tiene por objetivo detectar morbilidad psicológica y posibles casos de trastornos psiquiátricos en contextos como la atención primaria o en población general (Goldberg y Williams, 1988). Es un instrumento de fácil administración por su brevedad y facilidad de llenado y que no necesita de formación cualificada para su aplicación, características que hacen de esta escala de salud mental un instrumento a considerar para evaluar la autopercepción del estado de salud mental en estudios epidemiológicos. En la población española la escala de 12 ítems muestra una alta fiabilidad y una alta correlación entre los ítems, abogando así por una sólida estructura interna, similar a la reportada en otras poblaciones (Garmendia, 2007).

Para la medición de la segunda variable del estudio, el conocimiento y la frecuencia de uso de redes sociales, se creó un cuestionario ad hoc para tal propósito. El cuestionario fue sometido a la validación de 7 expertos en el uso educativo de redes sociales. En cuanto a su fiabilidad, se optó por utilizar el coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,858 para su consistencia interna.

Resultados

Hipótesis 1: A medida que se incrementa el uso de las redes sociales, disminuye el bienestar psicológico.

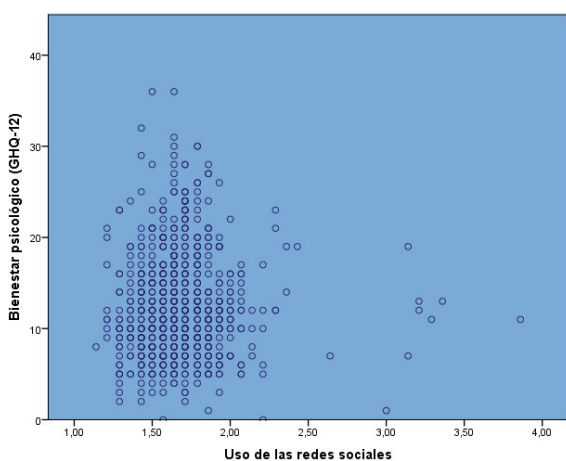


Figura 3. Correlación entre el uso de las redes sociales y el bienestar psicológico. Fuente. Elaboración propia

Tabla 1. Correlación de hipótesis 1

Correlaciones				
			Uso de redes sociales	Bienestar psicológico (GHQ-12)
Rho de Spearman	Uso de las redes sociales	Coefficiente de correlación	1,000	,064
		Sig. (bilateral)	.	,071
		N	797	797
	Bienestar psicológico (GHQ-12)	Coefficiente de correlación	,064	1,000
		Sig. (bilateral)	,071	.
		N	797	797

Fuente. Elaboración propia

Puesto que las dos variables bajo estudio no cumplían con los supuestos paramétricos, se optó por el test de correlación no paramétrico Rho de Spearman para calcular la correlación entre ambas. La correlación obtenida fue no significativa ($p=,071$) y positiva entre ambas variables ($r_{xy}=,064$).

En los resultados de nuestra muestra observamos que a medida que aumenta el uso de las redes sociales aumenta el bienestar psicológico, aunque apenas parece existir relación lineal entre ambas variables, reflejándose así en un coeficiente de correlación que es prácticamente 0.

Cabe destacar que la mayoría de los sujetos usan muy frecuentemente algunas redes sociales destacadas en el cuestionario de la investigación, tales como: WhatsApp, Twitter, Facebook, Tuenti, LinkedIn, Pinterest e Instagram, mientras que otras redes sociales planteadas son menos conocidas y menos utilizadas por los sujetos.

Discusión y conclusiones

Cuando hablamos de redes sociales asaltan nuestra imaginación conceptos como Facebook, LinkedIn o Twitter. Pero red social también es lo que tenemos cuando estamos en contacto con amigos, familiares, vecinos, compañeros de clase, de trabajo. Además, las redes sociales se configuran evolucionando a partir de la tendencia natural de cada persona a tener muchos o pocos amigos, a relacionarse más o menos con sus familiares, amigos, etcétera. De este modo, la fortaleza de nuestra red no dependerá únicamente de los contactos que tengamos, sino también de los conocidos que tengan las personas que conocemos.

Los datos obtenidos en la investigación reflejan, por un lado, que la muestra estudiada tiene unos niveles de bienestar psicológico semejantes a los de la población general, no encontrándose, en términos generales, indicios de morbilidad. Por otro lado, puede verse que esta variable no parece tener relación con la frecuencia de uso de las redes sociales más comunes, tales como Facebook e Instagram.

Una posible explicación de estos resultados podría ser que los sujetos estudiados no realizan un uso abusivo de sus redes sociales y que no han experimentado algunas de las problemáticas asociadas a las mismas (por ejemplo, que no han sido víctimas de ciberbullying), o que, si lo han experimentado, parecen haberlo podido gestionar de forma adecuada y no teniendo un impacto sobre su bienestar psicológico.

Otra posible implicación del estudio es que, en sujetos psicológicamente sanos, las redes sociales no tienen por qué tener un efecto perjudicial sobre variables psicológicas de interés relacionadas con el bienestar.

Diferentes investigaciones han estudiado la relación entre el uso de redes sociales y el bienestar psicológico, sin embargo, pareciera existir una falta de consenso en lo que a “bienestar psicológico” se refiere. Así, por ejemplo, Gopal y Reema, (2014) reportan una asociación positiva entre estas variables, pero el instrumento utilizado para la variable de bienestar fue la escala de Friedman. En otros casos se ha utilizado el cuestionario General de Salud Mental (Golberg, 1992) como instrumento para medir el bienestar psicológico en relación como otros términos, como el phubbing (véase Capilla y Cubo, 2017).

Otros estudios, como por ejemplo Burke & Kraut, (2013, 2016); Ellison, Steinfield, & Lampe (2007); Verdun et al. (2017) se han centrado en la aportación del capital social como factor contribuyente al bienestar, mediado

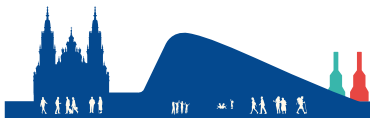
a través de las redes sociales; nuestro estudio, sin embargo, se ha centrado en un diseño descriptivo utilizando como medida un test ampliamente validado y conocido dentro de la literatura dedicada al estudio del bienestar como es *The Satisfaction with Life Scale* (Diener, 1985).

Aunque el hecho de que diferentes estudios hayan usado distintos instrumentos para medir un constructo como el de “bienestar psicológico” pudiera interpretarse como una debilidad de esta línea de investigación, en nuestra opinión la replicabilidad de estos resultados (es decir, el hallazgo de una relación positiva entre el uso de las redes sociales y las distintas medidas de bienestar subjetivo y psicológico) aporta robustez a dicho fenómeno, adaptándose de dicha forma los datos, a la realidad tecnológica y social actual. De esta manera, futuras investigaciones de nuestro grupo intentarán replicar estos hallazgos utilizando otros instrumentos de medición para el bienestar psicológico.

Referencias bibliográficas

- Belmonte, A. M., & Tusa, F. (2010). Alfabetización digital en la docencia universitaria: el uso de los blogs y redes sociales en el entorno universitario. In *Actas del II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Tenerife: Universidad de La Laguna
- Burke, M., & Kraut, R. (2013). Using Facebook after losing a job: Differential benefits of strong and weak ties. In *Proceedings of the 2013 conference on Computer supported cooperative work* (pp. 1419-1430).
- Burke, M., & Kraut, R. E. (2016). The relationship between Facebook use and well-being depends on communication type and tie strength. *Journal of computer-mediated communication*, 21(4), 265-281.
- Capilla, E. y Cubo, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50,173-185.
- Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda, *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp.17-39). Sevilla: MAD Eduforma
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333.
- Diener, E., Emmons R., Larsen R. J., & Griffin S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., y Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41
- Echeburúa, E., & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96, Disponible en <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/196>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12(4), 1143-1168.
- García, S. (2013). Bienestar eudaimónico y el uso de redes sociales virtuales. In *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata
- Garmendia, M. L. (2007). Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud general de Goldberg, versión de 12 preguntas. *Revista chilena de salud pública*, 11(2), 57.
- Goldberg, D. (1992). *General health questionnaire (GHQ-12)*. Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Goldberg, D.P. y Williams P. (1988). *A user’s guide to the General Health Questionnaire*. UK: NFER-NELSON.
- Gopal, M., y Reena, B., (2014). Impact of Social Networking on Physical and Psychological Wellbeing: A Cross Gender Study. *International Journal of Psychology and Psychiatry*, 2(2), 259-274.
- 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
- Ng, Andrew. (2018). *Machine Learning Yearning: Technical strategy for AI engineers, in the era of deep learning*. Recuperado de <https://d2wvfoqc9gyqzf.cloudfront.net/content/uploads/2018/09/Ng-MLY01-13.pdf>

- Orihuela, J. L. (2009). *Redes sociales y educación*. Recuperado de <http://www.ecuaderno.com/2009/03/10/redes-sociales-y-educacion>
- Royal Society for Public Health (2017). *Statusofmind Social media and Young people 's mental health and wellbeing*. Recuperado de https://www.google.com/url?q=https://www.rsph.org.uk/uploads/assets/uploaded/62be%20270a-a55f-4719-%20ad668c2ec7a74c2a.pdf&source=gmail&ust=1552820346421000&cusg=AFQjCNF0t3F%209-4Cifi_JflhC1g78NYOoLA
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). Th estructura of psychological wellbeing revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.
- Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2017). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 274-302.
- We are social*. (2019). Recuperado de <https://wearesocial.com/es/digital-%202019-espana>



O projeto político pedagógico no âmbito socioeducativo

MOLINA, RINALDO

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)

MOLINA, SELMA MARQUETTE

Universidade Presbiteriana Mackenzie Agência (Brasil)

SOUZA NETO, JOÃO CLEMENTE DE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa que refletiu sobre a importância da relação entre o projeto político pedagógico (PPP) e a qualidade do atendimento realizado aos usuários do serviço de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA). Analisou-se o processo de desenvolvimento do PPP em um SMSE/MA da cidade de São Paulo (Brasil), no período de 2013 a 2016. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória desenvolvida no formato de estudo de caso. Os dados foram obtidos por meio de: 1) seis entrevistas semiestruturadas e 2) documentos. Após análise concluiu-se que o PPP no espaço do SMSE/MA pode se constituir como um instrumental que direciona as ações educativas, com foco na convivência humana que dignifica a vida, e revelou sua potencialidade enquanto um articulador dos diversos setores que se encontram na ação para garantia de direitos dos socioeducandos.

Palavras-chave: socioeducação; projeto político pedagógico; medida socioeducativa em meio aberto; pedagogia social.

The Pedagogical Political Project in the socio-educational scope

Abstract

This text is the result of a research that analyses the importance of the relationship between the political pedagogical project (PPP) and the quality of the care provided to users of the service of socio-educational measures in an open environment (SMSE/MA). The PPP development process was analyzed in an SMSE/MA in the city of São Paulo (Brazil), from 2013 to 2016. It was a qualitative research, of the exploratory type developed in the case study format. The data were obtained through: 1) six semi-structured interviews and 2) documents. After analysis it was concluded that the PPP in the space of SMSE/MA can be constituted as an instrument that directs the educational actions, with focus on the human coexistence that dignifies life, and revealed its potentiality as an articulator of the diverse sectors that are in the action to guarantee the rights of the adolescents and young people.

Keywords: socio-education; political pedagogical project; socio-educational measure in open environment; social pedagogy.

Introdução

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar e problematizar a construção e a implantação do PPP em um SMSE/MA da cidade de São Paulo, mostrando o caminho mediador trilhado, com o olhar da pedagogia, pensando e concretizando a educação no âmbito socioeducativo, portanto, entrelaçada a relações com o sistema judiciário e a assistência social.

Essa prática profissional, no atendimento a adolescentes em conflito com a lei, provocou-me inquietações sobre o processo educativo/pedagógico que ocorre no SMSE/MA e como esse processo pode promover um atendimento que responda às necessidades dos usuários das medidas socioeducativas em meio aberto.

O objetivo das medidas socioeducativas (Lei 12.594 de 2012 [SINASE]) é atuar no sentido de garantir que os direitos fundamentais do adolescente/jovem, estabelecidos por lei (Lei nº 8.069 de 1990 [ECA]), 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.

Em São Paulo (Brasil), o SMSE/MA é executado por organizações não governamentais (ONGs) por meio de convênios estabelecidos com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social (SMADS). É referenciado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), ou na falta deste equipamento na região, ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Os SMSE/MA atendem a adolescentes entre doze e dezoito anos incompletos ou excepcionalmente, jovens entre 18 e 21 anos, encaminhados pela Justiça da Infância e da Juventude, para cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviço à Comunidade, devendo oferecer também orientação às famílias desses adolescentes/jovens. As medidas socioeducativas em meio aberto priorizam a vida e a educação do adolescente em respeito à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990).

O quadro de recursos humanos das medidas socioeducativas em meio aberto é formado por um gerente, um agente operacional, um técnico para cada quinze adolescentes/jovens, um auxiliar administrativo para serviços com até 75 usuários e dois a partir de 90 usuários. É uma equipe multidisciplinar, podendo atuar na área técnica e gestão pessoas com graduação em ciências sociais, pedagogia, psicologia, direito e serviço social (Portaria 46/SMADS de 2010).

Há de se considerar que o trabalho dos profissionais no SMSE/MA é perpassado por pelo menos três dimensões: a pedagógica, a social e a jurídica, o que muitas vezes gera confusão sobre a real intencionalidade da medida. Confusão essa que me fez indagar e investigar o lugar pedagógico do SMSE/MA.

Nesse sentido, imerso em uma política pública que prioriza que o atendimento socioeducativo promova aos educandos a garantia de seus direitos a um desenvolvimento sadio, o SMSE/MA responderia aos princípios da socioeducação, auxiliando seus usuários na superação das situações que os levavam a “ser menos” (Freire, 1982, p. 30)?

Junta-se a essas inquietações a percepção de que cada educador exercia sua ação pedagógica, descolada de uma proposta em comum que atendesse às necessidades dos adolescentes. Cada qual seguia uma linha de atuação que considerava adequada para cada caso. Havia um norteador que orientasse o fazer dos profissionais de um mesmo serviço?

Na intenção de responder a essas inquietações procurei pelo projeto político pedagógico (PPP) do serviço no qual atuava. Acreditava que por meio desse documento que “... define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (Vasconcellos, 2014, p.111) seria possível compreender as bases norteadoras do atendimento e o plano de ações definindo as mediações relativas aos aspectos pedagógicos, jurídicos e sociais pensado pela equipe de profissionais que ali trabalhavam, contudo, não existia um projeto pedagógico desenvolvido pelos profissionais do serviço.

Havia um PPP criado pela instituição responsável pelo SMSE/MA, ao qual a equipe não teve acesso.

A partir desse momento iniciou-se um processo de sensibilização que possibilitou à equipe organizar princípios, objetivos e metodologias que se tornaram claros no exercício de elaboração do PPP, resultando em um trabalho técnico mais eficiente e humanizado na intenção de um fazer coletivo para que o estar na medida socioeducativa significasse algo de positivo para aqueles que a frequentavam.

Assim, num movimento de práxis, a pesquisa realizada se alicerçou na hipótese de que o PPP poderia favorecer a organização da equipe de atendimento, com base em objetivos claros e diretrizes de ações politicamente traçadas para uma educação libertadora.

Coloca-se, como pressuposto que, para atender as demandas dos que são encaminhados para a medida socioeducativa e cumprir com o caráter de proteção integral à vida, importa desenvolver o PPP fundado numa pedagogia da libertação, desenhada por autores como Vigotski, Paulo Freire, Pistrak e Makarenko, que são a base teórica deste texto.

Marco teórico

1. Ponto de partida

Apresento aqui os conceitos basilares para entendimento deste trabalho.

- a) Adolescente: pessoa em desenvolvimento, com idade entre 12 e 18 anos, que “. . . gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana..., [devendo a sociedade assegurar]... todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (SINASE, 2012). Considera-se “... que a criança e o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida.” (Pistrak, 2011, p.33).
- b) Socioeducação: neste trabalho a socioeducação é compreendida a partir dos fundamentos da Pedagogia Social brasileira, a qual apreendo como uma Teoria Geral da Educação Social (conforme Silva, Souza Neto, Machado, & Moura, 2011), teoria essa que reflete sobre a prática de educadores populares, sociais e comunitários, convergindo esses saberes e fazeres no intento maior de que em nossa convivência “... as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para prover e dar significados à sua existência.” (Souza Neto, Silva, & Moura, 2009, p.10).

Entendo 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. E, nesse sentido, considero que a prática educativa que deveria acontecer na medida socioeducativa, em seus princípios e ações se enquadra nas práticas da educação social, um dos domínios da pedagogia social. (conforme Silva, Souza Neto, & Stela Graciani, 2017).

Fundamenta-se este pensamento na teoria de Vigotski (2003) por seu entendimento da educação social como uma educação imersa na vida, no cotidiano, sendo relevantes o ambiente (meio social), o educador e o educando. Todas as forças cooperam no processo educativo, e esse acontece quando o sujeito da educação apreende as forças que o perpassam, criando formas para crescer e viver harmonicamente com as condições que lhe são oferecidas no ambiente em que se desenvolve, o transformando para um viver melhor. Trata-se, portanto, de um pensamento pedagógico, que tem como objeto a educabilidade social, tal qual os teóricos da pedagogia social brasileira têm pensado.

- c) Intersetorialidade: para que o SMSE/MA atinja os objetivos propostos, considera-se fundamental que essa socioeducação aconteça no encontro de diversos setores e instituições garantidoras de direitos fundamentais, por meio da intersetorialidade (Resolução 113, de 19 de abril de 2006, Art. 14, §1º) assegurando “... a atenção integral aos usuários e suas famílias, de maneira que privilegie a articulação do serviço com a rede socioassistencial, com as demais políticas públicas e com os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direito” (Portaria 46/SMADS, 2010).
- d) Plano Individual de Atendimento (PIA): O trabalho socioeducativo realizado junto aos usuários do SMSME/MA se organiza a partir do PIA, um documento de exigência obrigatória (SINASE, 2012) a ser elaborado quando o adolescente chega ao SMSE/MA, a partir da escuta do adolescente e de sua família sobre a situação real de vida na qual se inserem, quais direitos fundamentais à vida foram violados, as possíveis causas do ato infracional, os sonhos e as perspectivas futuras do adolescente/jovem. É fundamental que o PIA seja elaborado com olhar multidisciplinar, em reflexão conjunta, focando a

socioeducação, junto ao adolescente e sua família, para que atenda as demandas e sonhos do adolescente, e os objetivos propostos pelo ECA para as medidas em meio aberto.

A medida socioeducativa, direcionada pelo PIA, pode favorecer o olhar e o pensar das ações que promovam o novo na vida do adolescente que está em conflito com a lei, contudo, considero que sem um rumo bem traçado, com fundamento ético e político (Makarenko, 2010, p.45), a medida socioeducativa pode se tornar somente uma medida punitiva, com o PIA como um documento engessado transparecendo somente às exigências legais.

- e) Projeto político pedagógico: documento pensado e alimentado pelo coletivo que permite planejar, observar, avaliar, refletir e buscar novas e melhores possibilidades de ação socioeducativa. Trata-se de um processo de desenvolvimento que se mantém aberto, em busca das melhores ações mediadoras.

Considerando o PIA como o instrumento que guia as ações educativas junto ao adolescente, apresenta-se a necessidade de que sua proposição e acompanhamento estejam alinhados aos propósitos declarados no PPP elaborado pela equipe do SMSE/MA.

A dimensão política do PPP impulsiona a escolher uma perspectiva que organiza o trabalho educativo, de forma que em seu processo seja possível sustentar seus objetivos e chegar a seus fins. Assim, entendo que “Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso” (Pistrak, 2011, p. 19).

2. Desenvolvendo o PPP no SMSE/MA

Apresentarei algumas conquistas da equipe do SMSME/MA estudado, fruto das reflexões oportunizadas a partir da elaboração do PPP. Esse instrumental permitiu a observação e avaliação da prática, com base em princípios estabelecidos como norteadores do fazer sociopedagógico para aqueles profissionais.

Destacaram-se o trabalho interno da equipe, que será intitulado de “O grupo de trabalho”; a acolhida, e nesse sentido incorpora-se o espaço acolhedor, ao que chamarei de “Acolhimento”; o trabalho para além das mesas dos técnicos e da gestão, com a contribuição das ideias dos usuários do serviço, que intitulei “Um rastro de coletivo”.

2.1 Grupo de trabalho

O ponto principal neste aspecto foi como o grupo de profissionais que atuava na equipe conseguiu orientar e organizar seu trabalho técnico para um fazer mais humanizado e com melhores respostas de vinculação dos usuários ao SMSE/MA.

O processo de reflexões disparados pelo PPP trouxe mudanças de hábitos e no caso da equipe estudada, pelas perspectivas de trabalho que abraçaram, conceberam que o aspecto pedagógico da educação possível no SMSE/MA requer ir além de normativas e burocracia. É estar junto e ser exemplo.

O trabalho não era realizado de suas mesas, por meio de telefonemas, mensagens eletrônicas e afins e sim no face a face, se deslocando com o adolescente pela cidade e conversando pessoalmente com os demais profissionais do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) para efetivação dos encaminhamentos realizados.

A partir da práxis, a equipe passou a orientar sua prática no pressuposto de que todos eram educadores, trabalhando de forma integrada, planejando em conjunto estratégias de intervenção a fim de concretizar o princípio basilar definido pelo grupo de “Identificar, valorizar e respeitar as experiências e condições de cada sujeito e auxiliá-lo a refletir a partir da sua realidade.”

2.2 Acolhimento

Partindo da concepção de que os adolescentes precisam ter um espaço para *estar* e não somente *passar*, a equipe pensou em estratégias para que o espaço do SMSE/MA fosse acolhedor ao ponto dos socioeducandos se sentirem pertencentes e seguros, permitindo que suas demandas fossem percebidas e cuidadas por meio do diálogo e ações bem direcionadas.

A ideia do espaço acolhedor permeava as conversas do grupo reiteradamente, e a partir do amadurecimento da equipe, foi possível dar significado a esse espaço e torná-lo realidade dentro da possibilidade para o momento.

A partir de diálogos com os usuários o espaço do SMSME/MA se modificou. Retirou-se parede, os ambientes

ganham colorido e móveis com aspecto juvenil, ações que foram possíveis devido a doação financeira realizada por outra instituição parceira.

Igualmente se modificaram atitudes, como a realização da abordagem dialógica desde o início dos atendimentos, aspecto considerado essencial para que o processo de cumprimento da medida aplicada tivesse continuidade. Os usuários eram recebidos com afeto. Ao adentrar ao espaço do serviço recebiam um sorriso, o convite para que se sentassem, a oferta de um café para os responsáveis, de um suco para os adolescentes, pois “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação com uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos...” (Freire, 1997, p. 164-165).

Considero que o empenho da equipe em pensar o acolhimento humanizado, relacionado a um espaço acolhedor é significativo, não só no contexto vivenciado naquele momento, já que a medida socioeducativa, visando uma nova relação do educando com a sociedade, com protagonismo e autonomia, claramente não favorece essa educação em seus espaços físicos, que, em maioria, oferecem atividades programadas, em ambientes nem sempre adequados, no qual a pessoa chega, come um lanche, recebe um atendimento, faz uma oficina, um currículo, sempre tutelado, sem oportunidade, muitas vezes, de dizer sobre a ineficiência das ações.

2.3 Um rastro de coletivo

No dia-a-dia da medida, não raro, ao contatar outros profissionais, integrantes do SGD à criança e ao adolescente, percebia-se o desconhecimento quanto ao SMSE/MA o que gerava resistência na garantia de direitos fundamentais, por exemplo, negando-se vagas nas escolas para os que diziam ser “bandidos, que não estão a fim de nada”.

Por meio das reflexões realizadas para pensar o desenvolvimento do PPP, a equipe do SMSME/MA se dedicou a visitar e orientar as demais instituições do SGD quanto aos objetivos do atendimento que realizava em busca da efetivação da socioeducação pela intersetorialidade, assim como, organizou encontros com atores deste sistema em seu espaço, desmistificando estereótipos, pois muitos acreditavam que os socioeducandos eram moradores do SMSE/MA e que os educadores eram seus tutores.

Esses encontros permitiram outra e melhor relação com o SGD e qualidade de atendimento aos usuários.

Outra ação disparada pelo desenvolvimento do PPP foi significar e qualificar a escuta dos usuários, pensando o SMSE/MA como um espaço de escuta, revelador da inteligibilidade do mundo (conforme Freire, 1997), de modo a “... com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (Freire, 1997, p.138).

Esta escuta levou a equipe a organizar o espaço, como já colocado, assim como modificar a mediação com os usuários, traçando ações com eles e para eles, o que proporcionou maior adesão e participação dos adolescentes, jovens e de seus familiares no processo de cumprimento da medida socioeducativa aplicada.

Eram oportunidades nas quais os socioeducandos mostravam o que haviam interiorizado relativo a valores estabelecidos socialmente, traziam suas cooperações para solucionar dificuldades e melhorar os encontros, “E, realmente, nós frequentemente não sabíamos como prosseguir. E as crianças ajudaram” (Pistrak, 2013, p.158). Essas ações, mostravam o que parece um rastro de trabalho exercido pelo coletivo de adolescentes e jovens, usuários do serviço.

Considerando-se as fragilidades do SMSE/MA, acredito que o trabalho no coletivo possa ser um caminho para as medidas socioeducativas, não só no âmbito aberto, comunitário, mas também no cotidiano do processo de execução das medidas socioeducativas aplicadas.

Metodologia

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque socio-histórico. Quanto ao objetivo, a pesquisa é exploratória porque procura esclarecer um fenômeno vivenciado no exercício profissional. Quanto aos procedimentos, adotou-se o estudo de caso.

A pesquisa analisou um processo que aconteceu entre os anos 2013 e 2016, tendo como foco refletir sobre uma mediação realizada pela pesquisadora.

Os dados foram coletados por meio de dois recursos:

1. Entrevista semiestruturada, com quatro profissionais do SMSE/MA. Trata-se de um serviço localizado na cidade de São Paulo, com quadro de recurso humano composto por um gerente de serviço, quatro técnicos, um auxiliar administrativo e um agente operacional. Realizei as entrevistas com dois técnicos, a coordenadora e o funcionário administrativo que atuavam no SMSE/MA no período que contempla a pesquisa; entrevista com a técnica supervisora do SMSE/MA estudado no mesmo período; entrevista com o presidente da organização que desenvolve o serviço.
2. Documentos: atas das reuniões da equipe técnica do SMSE/MA, das reuniões de estudo de caso e supervisão institucional; relatórios mensais que referem ao CRAS as ações executadas no SMSE/MA; o instrumental de avaliação do atendimento realizado preenchido por adolescentes/jovens e seus familiares atendidos; relatórios sociais anuais com fragilidades e potencialidades da ONG executora do serviço.

Ao consultar os documentos do SMSE/MA e ouvir as narrativas dos participantes da pesquisa evidenciou-se que o material colhido trazia evidências concretas das descobertas oportunizadas pela teoria, revelando sentidos elaborados pela práxis, nos profissionais entrevistados.

Neste texto apresento parte desta análise, que reflete os sentidos construídos.

Resultados

Planejar é ter perspectiva futura, e como ensinou Makarenko, “O homem que pauta o seu comportamento pela perspectiva mais imediata, o almoço de hoje, precisamente o de hoje, é o homem mais fraco.” (Makarenko, 2012, p. 569), assim como o serviço socioeducativo que apaga incêndios, sem planejamento, é o mais fraco.

Desenvolver um PPP no âmbito do SMSME/MA significa realizar um planejamento que agrega em si múltiplos aspectos nascidos da relação com outras instâncias do SGD como sistema judiciário, educação, assistência social, saúde, trabalho, esporte e cultura. Observar essas relações, refletir sobre como acontecem, sentir o momento correto de interagir com os profissionais dessas instâncias e como abordá-los, em constante diálogo com as necessidades internas do SMSE/MA, pode promover a articulação do SGD possibilitando ao adolescente e jovem que cumpre uma medida socioeducativa ler sua história e construir sentidos sobre essa leitura, com perspectivas para escolher, viver, novas e melhores experiências em sua vida.

Discussão e conclusão

Pensar a socioeducação com foco na educação do ser humano para que desenvolva melhor qualidade de vida no contexto em que vive, possibilitando oportunidade de escolha e de relação com esse contexto, me levou a entender a socioeducação como base de uma política pública a ser desenvolvida e aperfeiçoada no sentido de evitar situações de privação de direitos.

Nesse sentido, parece relevante buscar formas de organizar essa socioeducação e, o PPP, como fundamentado nesta pesquisa, pode ser um orientador a ser considerado.

Essa prática toca a todos que se envolvem no processo de viver a socioeducação no contínuo processo de práxis que o PPP proporciona. Portanto, um processo de desenvolvimento que se mantém aberto, em busca das melhores ações mediadoras. Nesse sentido, o PPP apresentou sua potencialidade enquanto um articulador dos diversos setores que se encontram na ação para garantia de direitos no espaço das medidas socioeducativas em meio aberto

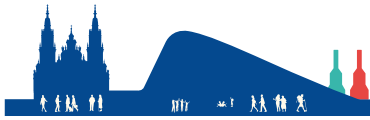
Para os integrantes da equipe estudada, o movimento de ação-reflexão-ação ocasionado pelo desenvolvimento do PPP proporcionou aprendizado, fortalecimento, vinculação e um fazer socioeducativo com sentido.

Creio que favorecer no espaço do SMSE/MA que os adolescentes e jovens possam auxiliar com seus saberes e experiências a organização do fazer socioeducativo, em comunhão com os educadores, seja a possibilidade para se efetivar outras ações que tornem realidade que essas pessoas tenham uma vida sem privação de direitos. Nesse sentido, o projeto político pedagógico surge como uma alavanca do processo de observação, reflexão, avaliação e ações renovadoras do SMSME/MA.

Finalizando, a análise do processo aqui apresentado revelou as potencialidades do PPP, contudo, é de significativa relevância que se desenvolvam pesquisas no sentido de pensar como as políticas públicas possibilitam esse instrumental, permitindo que na prática cotidiana do SMSE/MA se desenvolvam projetos que verdadeiramente considerem o contexto de vida dos adolescentes e suas famílias, os territórios onde se desenvolvem, assim como dialogue com a legislação norteadora desse serviço.

Referências

- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- Makarenko, A. (2010). A perspectiva próxima. In G. N. Filonov, C. Bauer, & E. Buffa, *Anton Makarenko* (pp. 77-80). Recife: Editora Massangana.
- Makarenko, A. (2012). *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34.
- Ministério da Cidadania. (2018). *Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no SUAS*. Brasília: Autor.
- Ministério Público do Estado de São Paulo. (2018). *Panorama Geral dos Serviços de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto no Município de São Paulo*. São Paulo: Autor.
- Pistrak, M. M. (2013). *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., & Graciani, M. S. S. (2017). *Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M., & Caro, S. P. (2011). *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Souza Neto, J. C., Silva, R., & Moura, R. (2009). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Vasconcellos, C. S. (2014). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.



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

ESPIÑEIRA-BELLÓN, EVA MARÍA

MUÑOZ-CANTERO, JESÚS MIGUEL

*Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidade da Coruña (España)*

PÉREZ-CREGO, MARÍA CRISTINA

Universidade da Coruña (España)

Resumen

Se pretende conocer la comisión de prácticas deshonestas a través del plagio del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidade da Coruña y su magnitud, a través de un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia y respondiendo al Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez, 2019). Las respuestas facilitadas en la dimensión del cuestionario destinada a conocer las conductas fraudulentas que ha desarrollado el alumnado en sus trabajos académicos universitarios, se han analizado a través de estadísticos descriptivos. Los resultados muestran que la deshonestidad académica prevalece, sobre todo en la copia de pequeños fragmentos, apreciándose algunas variaciones en función de las titulaciones que cursa. Se hace necesario fomentar valores sociales en contra de estos fraudes, ayudando al estudiantado a resolver el dilema que le produce la integridad/deshonestidad académica, tomando para ello, mejores decisiones.

Palabras clave: deshonestidad académica; plagio; alumnado universitario; Ciencias Sociales y Jurídicas; prevalencia.

Prevalence of academic dishonesty of university students in knowledge area of Social and Legal Sciences

Abstract

It is intended to know the dishonest practices commission through the plagiarism of the university students of the area of Social and Legal Sciences of the University of Coruña and its magnitude, through an intentional non-probability sampling for convenience and responding to the Questionnaire of Attributions for the Coincidence Detection in Academic Works (QUDECO) (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez, 2019). The answers provided in the dimension of the questionnaire intended to know the fraudulent behaviors that the students have developed in their university academic work, have been analyzed through descriptive statistics.

The results show that academic dishonesty prevails, especially in the copying of small fragments, showing some variations depending on the degrees being studied. It is necessary to promote social values against these frauds, helping students to solve the dilemma that academic integrity / dishonesty produces, making better decisions.

Keywords: academic dishonesty; plagiarism; university students; Social and Legal Sciences; prevalence.

Introducción

Los estudios sobre integridad académica, dada la relevancia y actualidad del tema, ha sufrido un aumento en los últimos años. En este sentido, desde las universidades gallegas (Universidade da 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 (Comas, Sureda, Casero, & Morey, 2011) 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 (Cevallos, Guijarro, & López, 2016).

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?

Marco teórico

Conceptualmente, cada vez se aportan más definiciones sobre la deshonestidad académica. A lo largo del presente estudio, este término se centrará en el plagio, ya que esta investigación estudia las acciones que comete el estudiante universitario en el ámbito académico, durante la realización de sus trabajos/actividades (Akbulut, Sendag, Birinci, Kilicer, Sahim, & Odabasi, 2007).

En el ámbito de la investigación, los resultados de los principales estudios publicados, revelan igualmente que, en la actualidad, las instituciones educativas se preocupan por la deshonestidad académica y el plagio, determinando la prevalencia y la severidad de los comportamientos académicos deshonestos atendiendo a las experiencias y percepciones del alumnado universitario, demostrándose que existe evidencia de la creciente prevalencia (Balbuena & Lamela, 2015).

De acuerdo a lo señalado por Guerrero, Mercado & Ibarra (2017), la deshonestidad expresada en prácticas cada vez más comunes como el plagio, se incorpora a la propia cultura de la organización, transmitiéndose en forma de valores y hábitos. Incluso, como señala Miranda (2013), algunos/as estudiantes ya llegan a la universidad con la práctica de copiar y pegar convertida en hábito.

Este plagio, ya sea consciente o inconsciente, afecta al proceso de citación pero también a otros tipos de actividades que realiza el alumnado. De esta forma, la elaboración de trabajos, teóricos, prácticos, voluntarios, obligatorios, individuales o colectivos, constituye una de las tareas más frecuentes durante la vida académica del alumnado. En ellos, el/la estudiante reflexiona sobre sus ideas y expresa sus opiniones, basándose en la fundamentación teórica aprendida tanto en el aula como a través de otras fuentes documentales (Cordero, como se citó en Caldevilla, 2010).

La gran disponibilidad de información en Internet, de acuerdo a lo señalado por Fernando & Lucia (2004) puede ser la causante de la posibilidad de cometer plagio copiando y pegando.

Multitud de autores/as señalan en qué consisten las prácticas deshonestas basadas en el plagio. Algunos/as identifican fraudes generales que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como copiar en los exámenes, emplear tecnologías no permitidas, suplantar identidades, ayudar a otros/as a hacer trampas, colaborar en trabajos individuales, comprar las tareas/preguntas, falsificar firmas, leer versiones abreviadas de libros, entregar certificados médicos falsos,... (Balbuena & Lamela, 2015; Díez-Martínez, 2015; Fernando & Lucía, 2004; Guerrero et al., 2017; Vaamonde & Omar, 2008). Otros/as concretan las acciones deshonestas a la hora de entregar un trabajo/actividad por la cual el alumnado será evaluado, entre las cuales señalan, descargar directamente de Internet trabajos para ser presentados, entregar un trabajo previamente presentado por el propio alumnado o por alguien de su grupo de iguales, hacer trabajos completos a partir de fragmentos, realizar el trabajo en base a fragmentos de webs, textos, apuntes,... (Balbuena & Lamela, 2015; Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna, & Sarmiento-Campos, 2018; Díez-Martínez, 2015; Fernando & Lucía, 2004; Sureda, Comas, & Morey, 2009). Estas segundas acciones serán las tenidas en cuenta en el análisis del presente trabajo.

Metodología

Se describen y analizan estadísticamente las acciones de deshonestidad académicas cometidas por el alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidade da Coruña a lo largo de sus estudios universitarios, identificando los principales fraudes que se han cometido.

Se cuenta, como se muestra en la tabla 1, con un total de 1985 alumnos/as: 1699 estudiantes de grado y 286 de máster; en mayor medida (54.7%) de los primeros cursos de grado (primero y segundo).

Tabla 1. Estudiantes por curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje Válido
Primero (grado)	573	28.9%
Segundo (grado)	513	25.8%
Tercero (grado)	332	16.7%
Cuarto (grado)	281	14.2%
Primero (máster)	286	14.4%

Fuente. Elaboración propia

Como se presenta en la tabla 2, el alumnado participante pertenece a un total de 26 titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas: 11 de grado y 15 de máster, que se imparten en un total de nueve Facultades o Escuelas Universitarias (EU).

Tabla 2. Estudiantes por centro y titulación

Centro universitario	Titulación	Frecuencia	Porcentaje válido
EU Relaciones Laborales	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Coruña)	86	4.3%
EU Turismo	Grado en Turismo	77	3.9%
EU Turismo Facultad Economía y Empresa	Programa de simultaneidad del Grado en Turismo y el Grado en Ciencias Empresariales	52	2.6%

Prevalencia de la deshonestidad académica del alumnado universitario de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas
Espiñeira-Bellón, Muñoz-Cantero, y Pérez-Crego

Facultad Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil	292	14.7%
	Grado en Educación Primaria	250	12.6%
	Grado en Educación Social	199	10.0%
	Máster Universitario en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones Escolares y Socioeducativas	3	0.2%
	Máster Universitario en Investigación e Innovación en Didácticas Específicas	11	0.6%
	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria... (especialidad en Ciencias Experimentales: Tecnología)	35	1.8%
	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria... (especialidad en Formación y Orientación Laboral)	19	1.0%
	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria... (especialidad en Lenguas Extranjeras)	26	1.3%
	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria... (especialidad en Lenguas y Literaturas)	21	1.1%
	Máster Universitario en Psicopedagogía	17	0.9%
Facultad Ciencias del Deporte y la Educación Física	Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	291	14.7%
Facultad Ciencias del Trabajo	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Ferrol)	74	3.7%
	Máster Universitario en Dirección y Gestión de Personas	16	0.8%
	Máster Universitario en Gestión y Dirección Laboral	31	1.6%
	Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales y Riesgos Comunes	28	1.4%
Facultad Derecho	Grado en Derecho	213	10.7%
	Máster Universitario en Abogacía	50	2.5%
Facultad Derecho Facultad Economía y Empresa	Programa de simultaneidad del Grado en Administración y Dirección de Empresas y el Grado en Derecho	33	1.7%
Facultad Economía y Empresa	Grado en Administración y Dirección de Empresas	62	3.1%
	Máster Universitario en Contabilidad Superior y Auditoría de Cuentas	15	0.8%
	Máster Universitario en Dirección y Administración de Empresas	14	0.7%
Facultad Humanidades y Documentación	Grado en Gestión Industrial de la Moda	45	2.3%
Facultad Sociología	Grado en Sociología	25	1.3%

Fuente. Elaboración propia

A estos/as estudiantes, se les ha administrado el Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero et al., 2019), que han respondido voluntariamente

durante los periodos lectivos. Dicho cuestionario ha sido diseñado expresamente para dicho proyecto, fundamentándolo en el análisis bibliográfico, a través de la adaptación de diversos ítems de cuestionarios previos (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2016; Sureda, Comas, & Morey, 2009; Roig, 1997) y de los resultados obtenidos en el estudio piloto previo llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón, & Muñoz-Cantero, 2017).

A efectos de esta comunicación, se tomaron sólo las preguntas vinculadas a las prácticas deshonestas y la integridad académica, correspondientes a la dimensión denominada “Durante la carrera...” que se interpreta como las conductas consideradas fraudulentas que ha desarrollado el alumnado durante sus estudios universitarios en sus trabajos académicos. En contraposición con otros estudios, éste no se centra en los exámenes o pruebas finales sino en los trabajos que el alumnado desarrolla durante el curso como parte de la evaluación de las asignaturas.

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). Para organizar los datos extraídos del cuestionario, se construyeron bases de datos, a partir de las cuales se pudieron efectuar diversos tipos de análisis estadísticos.

Resultados

Teniendo en cuenta la escala Likert mencionada, los resultados se muestran, por una parte, en la tabla 3, a través de un análisis de frecuencias expresadas en porcentajes, para facilitar su comparación; por otra, en la tabla 4, a través de un análisis de los siguientes descriptivos: media, mediana, moda y desviación típica; y, por último, en la tabla 5, a través del análisis descriptivo de la media en función de diferentes áreas de conocimiento de la rama estudiada.

Tomando como referencia que las valoraciones negativas de la escala se centren en los valores 1, 2 y 3 y las positivas en 5, 6 y 7, los resultados de la tabla 3 muestran que de todas las acciones de deshonestidad académica enumeradas, no existe ninguna que no se haya producido por parte del estudiantado universitario; es decir, al menos entre un 5.1% y un 29.9% admite haber cometido plagio en mayor o menor medida.

No obstante, es de resaltar que las mayores valoraciones del alumnado se centran en no poner en marcha dichas acciones deshonestas (entre un 56.0% y un 93%).

Tabla 3. Análisis de frecuencias (porcentajes)

Dimensión “A lo largo de la carrera...”	Porcentaje de respuestas a la escala Likert						
	1 TD	2	3	4	5	6	7 TA
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	66.9%	9.2%	5.6%	5.2%	4.8%	3.4%	5.0%
	81.7%				13.2%		
He copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	26.7%	17.6%	14.5%	12.2%	10.2%	10.0%	8.6%
	58.8%				28.8%		
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo	32.8%	17.4%	13.4%	11.7%	10.6%	7.6%	6.5%
	63.6%				24.7%		
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	85.3%	5.0%	2.7%	1.9%	1.5%	1.4%	2.2%
	93.0%				5.1%		
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	57.8%	15.7%	8.4%	6.1%	4.6%	3.7%	3.8%
	81.9%				12.1%		

He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/las autores/as	58.5%	15.0%	8.6%	6.8%	5.0%	3.4%	2.6%
	82.1%				11.0%		
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	27.0%	13.9%	15.1%	14.1%	11.9%	9.7%	8.3%
	56.0%				29.9%		

Fuente. Elaboración propia

Los resultados de la tabla 4 muestran que la deshonestidad académica sigue prevaleciendo en las aulas universitarias con cierta frecuencia, aunque no de manera generalizada, ya que, como puede observarse, ninguno de los valores es superior a la media de la escala ($M=3.5$).

Como se puede observar en la tabla 4, los valores más bajos se centran, en orden ascendente, en la entrega de trabajos completos descargados de Internet, realizados por otros/as compañeros/as en cursos anteriores o a partir de fuentes impresas sin poner autores/as de referencia; y los valores superiores se centran, en orden ascendente, en emplear fragmentos de Internet, de fuentes impresas, de textos y de los apuntes del profesorado, para incorporarlos a sus trabajos.

Tabla 4. Análisis descriptivo de resultados (media, mediana, moda y desviación típica)

Dimensión “A lo largo de la carrera...”	N Válidos	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	1955	2.02	1.00	1	1.776
He copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	1972	3.26	3.00	1	1.998
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo	1972	2.99	2.00	1	1.936
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	1967	1.42	1.00	1	1.235
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	1963	2.10	1.00	1	1.685
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/las autores/as	1972	2.05	1.00	1	1.610
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	1973	3.32	3.00	1	1.983

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 5 se muestran los resultados en función de tres de las áreas que componen las diferentes titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas participantes en el estudio (el 62% de la muestra) con el fin de poder realizar comparaciones con estudios precedentes.

Como puede observarse en la tabla 5, los valores más altos se evidencian en los estudios del área de conocimiento de Derecho (existen dos valores superiores a la media y uno muy próximo a ella); todos los valores se refieren a copias parciales de trabajo, al igual que lo indicado con anterioridad.

Tabla 5. Análisis descriptivo de resultados por titulaciones (media)

Dimensión “A lo largo de la carrera...”	Educación	Derecho	Economía
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	1.81	2.00	2.14
He copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	2.76	3.59	3.18
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo	2.58	3.56	2.93
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	1.35	1.38	1.44
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	1.78	2.44	1.81
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/las autores/as	1.78	2.38	1.86
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	3.07	3.47	2.98

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el número de estudiantes que han respondido, puede admitirse que la deshonestidad académica sigue prevaleciendo en las facultades y centros universitarios estudiados, tal y como se señala en diferentes críticas literarias (Balbuena & Lamela, 2015; Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2016; Fernando & Lucia, 2004; Sureda et al., 2009; Sureda-Negre, Comas-Forgas, & Oliver-Trobat, 2015) aunque, como señalan Guerrero et al. (2017), no de manera generalizada.

No obstante, este trabajo presenta resultados menos esperanzadores que otros en cuanto a que ninguno de los ítems ha sido calificado por el estudiantado, en su totalidad, como en totalmente desacuerdo. De acuerdo a lo manifestado por Cebrián-Robles et al. (2018), sería recomendable atajar las concepciones que llevan al alumnado a efectuar dichas conductas.

Así, mientras que en otros estudios existen porcentajes que evidencian que el alumnado no comete plagio (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2016), en este estudio no se constata dicha evidencia y se parte de valores mínimos en torno a un 5% de comisión.

Mediante esta investigación, 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 (Comas-Forgas, & Sureda-Negre, 2016; Sureda-Negre et al., 2015).

La información obtenida muestra que las actuaciones desarrolladas por el alumnado pueden estar ligadas a aspectos personales, a la ausencia de valores sociales o a la débil formación a la hora de elaborar los trabajos académicos, cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en los diferentes centros con el objeto de reducir este tipo de prácticas.

Con respecto a la ausencia de valores sociales, existen estudios como el de Vaamonde y Omar (2008) que señalan que la desvinculación moral podría ser explicada “por una cultura que favorece dicho fenómeno” (p.14).

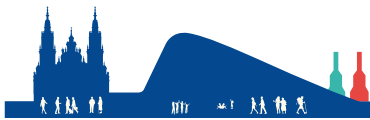
Finalmente, en relación con las diferentes titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, los resultados muestran valores inferiores a la media, tanto en el caso de los estudios relacionados con el área de conocimiento de la Educación como con la de Economía, mientras que los estudios relacionados con el área de conocimiento del Derecho, obtienen resultados por encima de la media en algunos casos. Estos estudios son casi coincidentes con otros precedentes. Así Comas-Forgas y Sureda-Negre (2016) señalaban que las prácticas más extendidas en estudiantes de Economía eran las referidas a la copia de fragmentos y las menos extendidas a la copia total de trabajos.

Los resultados de Fernando y Lucia (2004) también demuestran que los porcentajes en los demás estudios de Ciencias Sociales están por debajo pero muy cerca de los promedios.

No obstante, estudios como los de Fernando y Lucia (2004) indican, en contraposición con el estudio actual, que en estudios de Economía se encuentren porcentajes por encima del promedio en casi todas las conductas de fraude, sobre todo en el caso de copiar el trabajo de un/a compañero/a, así como en los estudios de Derecho sobre todo en la admisión de haber copiado y pegado texto de Internet.

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.
- 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. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI, 21*(2), 105-129.
- 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, T., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), 207-225.
- 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.
- Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 44*, 1-17.
- Fernando, J., & Lucia, C. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales, 18*, 13-25.
- 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.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho, 40*(2), 711-726.
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-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. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 25*(1), art. 4.
- Rebollo-Quintela, N., Espíñeira-Bellón, E. M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(6), 192-196.
- Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarised? *Psychological Record, 47*(1), 113-122.
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*, 197-220.
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar, 44* (22), 103-111.
- Vaamonde, J. D., & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 38*(3-4), 7-27.



Acciones y principios para el arraigo de redes que fomentan la incorporación del Aprendizaje-Servicio en un territorio

RUBIO SERRANO, LAURA

BÄR KWAST, BRENDA

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Grupo de Investigación en Educación Moral
Universidad de Barcelona (España)*

CAMPO CANO, LAURA

Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (España)

Resumen

Repensando el modelo educativo se vuelve la mirada hacia prácticas que incorporan el entorno como actor relevante. Entre estas se encuentra el aprendizaje-servicio, como propuesta donde el aprendizaje se vincula a necesidades de la comunidad y con la participación de más agentes de la misma. Una propuesta que en los últimos años ha crecido en diferentes contextos, incluso yendo más allá del desarrollo de experiencias concretas y siendo la base de la construcción de apuestas educativas de entorno. En este texto se explican brevemente los procesos de arraigo de redes para la incorporación del aprendizaje-servicio acompañados en tres municipios catalanes (Barcelona, Sant Cugat y Puig-Reig); presentándose las actuaciones principales, acciones y principios para llevarlas a la práctica. Además de las reflexiones que este proceso ha permitido realizar, a partir de la interacción del aprendizaje-servicio con el territorio: entendiendo cómo los actores y el territorio construyen su agencia educativa.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación local; Educación en valores; Ciudad educadora; Desarrollo Comunitario.

Principles and actions for the rooting of networks that promote the incorporation of service-learning in a territory

Abstract

Rethinking the educational model turns back towards practices that incorporate the environment as a relevant actor. Among these, we found service-learning as a proposal that joins together education, community's needs, and engagement of community agents. A proposal that in recent years has grown in different contexts, going even beyond the development of concrete experiences to become the building blocks of environmental educational bets. This text briefly illustrates the support rooting networks processes of three Catalan municipalities (Barcelona, Sant

Cugat, and Puig-Reig) in the incorporation of service-learning; presenting the leading activities, actions, and principles to implement them. In addition, this text introduces too, the reflections that this process has allowed to carry out thanks to the interaction of service-learning with the territory, such as the understanding of how the actors and the territory, build their educational agency.

Keywords: Service-Learning; Local Education; Ethical Values Education; Educating City; Community Development.

Introducción

Vivimos y convivimos en comunidad, nos organizamos y compartimos recursos que nos son comunes en ellas. Nos formamos como ciudadanos en comunidad y, seguramente también para ella; para que sea sostenible y nos permita vivir mejor: más libres y con el mayor bienestar posible para todos y todas. Por eso, en un mundo donde ese bienestar no está garantizado, al menos si lo pensamos como una realidad para todas las personas en su conjunto, es un imperativo ético indagar en formas de educar para una ciudadanía que sea capaz de caminar hacia su mejora. Educar por el compromiso social se vuelve indispensable ante una realidad social, económica y medio ambiental que se presenta insostenible. Por ello nos decantamos por propuestas educativas como la del aprendizaje-servicio, que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, 2009).

Encontramos propuestas de aprendizaje-servicio muy diversas: desde alumnado de secundaria que mientras se forma en ciencias naturales impulsa una campaña sobre la denuncia de la contaminación del medio por determinadas empresas o se organiza para limpiar los espacios próximos a un río; chicos y chicas que desde una entidad de tiempo libre organizan en una plaza talleres y actividades para formar a otras personas en prevenir las violencias de género o dan apoyo a una entidad de cultura popular para hacer crecer la fiesta del barrio; estudiantes de universidad de arquitectura que sumados a entidades sociales y comercios preparan planes de adaptación de locales comerciales para personas con movilidad reducida. En todas estas acciones, quien participa de ellas aprende de manera práctica y situada, a la vez que se participa en dar respuesta a una necesidad social de manera altruista. Son prácticas de ciudadanía, de compromiso social y de trabajo por el bien común; donde se unen la voluntad de integrar en un mismo proyecto intencionalidad pedagógica y social.

El aprendizaje-servicio, en los últimos años, ha experimentado un crecimiento en diferentes contextos, tanto a nivel nacional como internacional; en distintos ámbitos, desde la educación formal hasta la no formal; y en etapas educativas diversas, que pasan por la educación primaria hasta la propia universidad (Tapia, 2001 y 2006; Furco y Billig, 2002; Martínez, 2008; Puig, 2009). Incluso convirtiéndose en una apuesta que ha ido más allá del desarrollo de experiencias concretas, sino que ha sido la base de la construcción de apuestas educativas de entorno, avanzando en la construcción de la idea de una ciudad educadora. Es una propuesta pedagógica interesante para pueblos y ciudades, porque invita a conectar las instituciones educativas con el entorno, con sus necesidades, sus oportunidades de aprendizaje y posibilidades de acción en forma de servicio. Según Maroto (2018) si bien puede haber experiencias intracentro, los principios pedagógicos del aprendizaje-servicio, su vinculación a necesidades reales y su intención de transformación social, hace que necesite de una mirada al entorno para poder ser, lo que hace que sea una propuesta directamente conectada con el territorio.

Contextualización

Esta comunicación presenta aprendizajes sobre cómo se puede profundizar en la relación del aprendizaje-servicio y el territorio trabajando para la construcción de redes educativas a partir de esta propuesta educativa 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 de Barcelona. 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 a largo plazo.

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 y Subirats, 2016). Todos los agentes y espacios son necesarios para educar con éxito y esto exige generar entre ellos vínculos mutuos de responsabilidad 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 y Subirats, 2016).

Para lograr nuestros objetivos nos hemos planteado un diseño del estudio de casos cualitativo desde un enfoque interpretativo. Buscaremos, en la línea que sugieren Maykut y Morenhouse (1999), descubrir proposiciones sin la voluntad única de generalización, sino la búsqueda de su comprensión considerando la realidad temporal y espacial que las rodea. Como las realidades están interconectadas, esto no nos limitará para poder identificar los elementos claves, sistematizar aprendizajes y convertirlos en propuesta adaptables para otros contextos.

Por un lado, hemos utilizado la bibliografía basada en la sistematización de casos de experiencias ya consolidadas de diferentes contextos que hayan iniciado prácticas educativas de entorno para tejer una red educativa comunitaria a nivel local en el sentido antes explicado. Por otro, hemos nutrido estas recomendaciones con la observación participante en cada uno de los casos, entendida como la investigación que involucra la interacción social entre investigador e informantes en el seno de estos últimos, y durante la que se recogen datos de manera sistemática y no intrusiva (Taylor y Bogdan, 1987).

Se ha aprovechado la oportunidad de seguir las tres experiencias antes explicadas durante su proceso de construcción, gracias a la coyuntura en la que se daba esta investigación de participación en estos despliegues territoriales del aprendizaje-servicio. Se han podido recoger notas de campo, actas de los encuentros y se ha tenido acceso a los documentos elaborados en los territorios. Hemos podido acompañarlas y a la vez mantener con una mirada desde la investigación, que posibilitaba la sistematización, reflexión y la construcción teórica. Además de compartir espacios de revisión y discusión con el equipo técnico de cada territorio, también han sido posibles espacios de reflexión y contraste con otras profesionales del grupo de investigación.

Descripción de la experiencia

Para esta necesidad que hemos expresado, el aprendizaje-servicio es 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, y 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.

Se ha 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 et al., 2013) y adaptándose a las realidades de cada territorio, se generó un nuevo plan de trabajo. En todos ellos se llevaron a cabo las diferentes actuaciones que se resumen en este proceso:

1. *Definir un acuerdo y plan de trabajo.* Concertar con el personal técnico del territorio las posibilidades de la apuesta territorial del aprendizaje-servicio y el alcance de acciones a desarrollar.
2. *Realizar un primer análisis de las necesidades del territorio.* Explorar con los agentes identificados y mediante revisión de bibliografía e informes disponibles las posibles necesidades principales del contexto en el cual se trabajará.
3. *Mapeo de experiencias, centros educativos y entidades.* Búsqueda y recogida en algún elemento práctico que ayude a visibilizar: las acciones activas en el territorio de aprendizaje-servicio y similares, los centros educativos y las entidades con las que se cuenta en el entorno. Valorar y analizar la tipología, los ámbitos y posibilidades para activar nuevas acciones de aprendizaje-servicio.
4. *Definición y contacto con los agentes a considerar.* Revisión e identificación de las personas implicadas que podrían ser aliadas para generar dinámicas estables que potencien la aparición de proyectos de aprendizaje-servicio vinculados al territorio. Revisión de agentes a nivel técnico local o supramunicipal, cargos políticos, entidades de promoción educativa, etc.
5. *Revisión y ejecución de las principales tareas y funciones que supone promover el aprendizaje-servicio.* Definición de objetivos y las posibles acciones necesarias para asumirlos: formaciones o seminarios, 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.* Análisis de posibles espacios susceptibles de aprovechar para el proceso de articulación local del aprendizaje-servicio así como valoración de la creación de nuevos espacios. En ellos se recomienda generar una comisión impulsora que defina posibles circuitos para vehicular propuestas.
7. *Espacios de celebración y reconocimiento de la apuesta global y las experiencias de aprendizaje-servicio iniciadas.* Dotarnos de acciones que reconozcan la implicación de los agentes y visibilicen la apuesta conjunta de territorio.

De este proceso se han desprendido diferentes acciones, ejecutadas de manera adaptada a la realidad y el momento de cada territorio. En la Figura 1 presentamos una recopilación de las principales propuestas, también presentes en el programa elaborado por la experiencia de Barcelona (Bär, Campo, Monzó, Rifà y Rubio, 2018).



Figura 1. Acciones para la implementación territorial del Aprendizaje-Servicio. **Fuente.** Elaboración propia

Durante los procesos y en la activación de las diversas acciones, ha destacado una manera de enfocarlas y llevarlas a la práctica común en todos los territorios. A partir de la reflexión y el trabajo con los equipos que acompañaban las experiencias, se destacaron una serie de principios que se consideraban relevantes para los resultados obtenidos en estos procesos territoriales. Toda actuación ha sido motivada o marcada por la voluntad de:

- *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.
- *Situar en el territorio.* Todas las acciones tienen lugar en una realidad y tienen que integrarse a este entorno y velar por generar pertenencia al mismo.
- *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.

La activación de estos procesos en cada territorio, con sus particularidades y adaptaciones, ha dado lugar a diferentes proyectos de aprendizaje-servicio y acciones de impulso que se mantienen en el territorio. En la ciudad de Barcelona y los distritos donde la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional ha podido desplegar estrategias territoriales se han impulsado diversos proyectos de esta temática. Por comentar algunos resultados, a nivel de ciudad desde el año 2014 existe una convocatoria específica que ya ha subvencionado 47 propuestas de este tipo y se mantiene un seminario anual en el cual participan desde 2014 entre 25 y 30 entidades cada curso. A nivel de distrito se han potenciado las vinculaciones territoriales en los proyectos y en algunos territorios se han generado grupos de impulso territoriales con técnicos del área y responsables educativos de la zona que continúan activos.

En Sant Cugat, un territorio rico en experiencias de aprendizaje-servicio, pero poco articuladas entre ellas y con los agentes del territorio, se ha conseguido el objetivo de consolidar la apropiación de la apuesta educativa por parte del ayuntamiento, entendiéndola como un proyecto transversal que requiere la participación de diferentes técnicos y áreas. Además, se ordenaron las actuaciones y visibilizaron en su conjunto, para poder pensar actuaciones que les den apoyo y las mejoren. Ahora existe más vinculación con el Centro de Recursos Pedagógicos, vinculado al *Departament d'Educació*, y se realizan actuaciones conjuntas formativas y de vinculación de entidades, proyectos municipales y centros educativos para potenciar proyectos de aprendizaje-servicio vinculados a necesidades del territorio.

En el caso de Puig-Reig, siendo un pueblo de menor población, se apostó por un modelo diferente que vehiculaba a toda la comunidad educativa y parte del tejido asociativo en una acción anual conjunta de aprendizaje-servicio que se ha mantenido durante dos cursos. También existe un grupo de impulso activo que se coordina para identificar necesidades y poner en contacto los actores para la articulación de estas propuestas. Aunque debido a cambios en los cargos electos municipales, el último curso se haya visto paralizada la propuesta a espera de poderse reactivar.

Conclusiones

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. Concretamente, ofreciendo las ideas presentadas sobre los procesos necesarios y las maneras de activarlos para arraigar redes que fomentan la incorporación del aprendizaje-servicio en un territorio.

Asimismo, las experiencias que hemos acompañado de arraigo del aprendizaje-servicio para la construcción de entornos educadores, nos han invitado a realizar diversas reflexiones. Gracias a este proceso observamos 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 así un pueblo o ciudad educadora con acciones más ricas y participadas.

En este sentido además de los procesos explicados, queremos destacar dos últimas ideas en la interacción del aprendizaje-servicio con el mundo local: su capacidad para reconocer la agencia educativa de un número mayor de agentes del territorio más allá de los centros educativos y el fortalecimiento del trabajo en red para generar territorios más educadores.

Relacionado con el primer aspecto, el aprendizaje-servicio siempre ha sido una propuesta que ha potenciado el partenariado como elemento central. En los proyectos de aprendizaje-servicio, los centros educativos y las entidades sociales deben colaborar en el desarrollo de propuestas con sentido en el territorio. Durante este proceso que arraiga las acciones a nivel territorial crecen las posibilidades de colaboración y el empoderamiento de las entidades sociales, que descubren que comparten con los centros educativos objetivos de transformación social y a la vez que les permite reconocer y ser reconocidas, desde su rol educativo en el entorno en el que se insertan. Muchas de ellas, en ocasiones ya participaban con acciones puntuales, como charlas o talleres, pero mediante los proyectos de aprendizaje-servicio descubren un rol más activo y compartido con los centros. Les permite visibilizarse como agentes educativos significativos de la comunidad con diferentes roles en los proyectos, comprobando que su participación activa es una oportunidad para que las experiencias sean más ricas y contextualizadas en la realidad social. Además

no sólo impulsan acciones concretas, sino que se sienten parte de una apuesta de territorio que va más allá de ellas.

La segunda, es la capacidad del aprendizaje-servicio de fortalecer el trabajo en red en su dimensión territorial. Esta metodología invita de manera natural a establecer diferentes tipos de relaciones: trabajar de manera conjunta entre grupos clase, visitar una entidad cercana, salir al barrio a buscar una necesidad o realizar un servicio, o invitar a las familias a colaborar. Se trata de dinámicas que rompen los muros de los centros educativos y convierten al barrio en parte de la comunidad educativa. Lo que implica abrirse a otros agentes y organizarse con ellos porque surge la necesidad de coordinación y el trabajo en red. El territorio acaba siendo un territorio natural que mejora las acciones. Les brinda un contexto natural de necesidad, de agentes que aportan desde el rol que les es propio a cada uno de ellos, donde se potencia el capital social de los alumnos y donde se nutren las relaciones. Se cimientan relaciones que hacen que al papel de la escuela, de las entidades de tiempo libre u otros agentes clásicamente educativos, se le sumen otros agentes que se reconocen como educativos y con roles activos; y que todos ellos en su conjunto construyan una verdadera ciudad educadora. Se trata de una propuesta que potencia de manera natural que el territorio se comprometa con la educación, se fortalezca el sentimiento de pertenencia a la comunidad y una manera de entender la ciudadanía. Convirtiendo así, en una realidad más tangible la propuesta de Trilla (2005) donde las ciudades educadoras, permiten aprender “la” ciudad, “en” la ciudad, “de la” ciudad. Propuesta a la cual podríamos sumar incluso el aprender “para la” ciudad, ya que se trata de propuestas educativas que responden a necesidades de la sociedad misma.

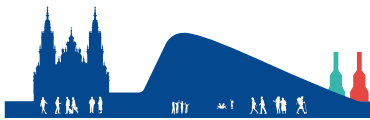
Para acabar también queremos destacar que durante estos procesos también se generan dinámicas territoriales que van más allá del aprendizaje-servicio y que en un futuro sería interesante analizar: surgen mesas de impulso donde los agentes rompen dinámicas de trabajo aisladas hacia otras más colaborativas, se generan otras colaboraciones que no son de aprendizaje-servicio, se detectan necesidades no atendidas del entorno, entre otras. En definitiva, todos los agentes se movilizan para la construcción de entornos sociales más educativos y cohesionados más allá del aprendizaje-servicio.

En conclusión, observamos como el aprendizaje-servicio en su interacción con el territorio hace que esta potencie objetivos imprescindibles: educa para el bien común construyendo más comunidad, responde a transformaciones sociales necesarias y genera una ciudadanía comprometida y democrática.

Referencias bibliográficas

- Bär, B., Campo, L., Monzó, M., Rifa, J., y Rubio, L. (2018). *Educació per a la Justícia Global i aprenentatge servei. Una proposta de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Disponible en línea: https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/educacio_justicia_global_i_canvi_social_20200128.pdf
- Campo, L., López, A., y Puig, J. (2013). *La implementació territorial de l'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.
- Collet, J. y Subirats, J. 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, 532.
- Furco, A., y Billing, S. H. (2002) *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Maroto, S. (2018). La educación se mueve en el territorio. Estrategias locales de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 19-32. doi: 10.1344/RIDAS2018.6.4
- Martínez, M. (Coord). (2008) *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosòfica*. Madrid: Hurtado.
- Puig, J. (Coord.) (2009) *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

- Tapia, N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2005). La Ciudad educadora: Municipio y educación. En S. Peiró (Coord): *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. Alicante: Club Universitario.
- Tort, A. y Collet, J. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.



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

REGUEIRA, UXÍA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

ALONSO FERREIRO, ALMUDENA

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
Universidade de Vigo (España)*

ZAPICO BARBEITO, HELENA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

Este artículo indaga, desde una perspectiva de género, sinergias y divergencias en los conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas digitales de niñas y niños de 6º de Primaria. Para ello, se diseña un estudio con método mixto secuencial exploratorio en dos fases: la primera, un estudio de casos con perspectiva etnográfica; y la segunda, cuantitativa, la aplicación de la prueba ECODIES. Los resultados advierten diferencias en función del género, tanto en conocimientos y actitudes como en las prácticas que desarrollan en contextos naturales. Ellas obtienen puntuaciones sensiblemente más altas, mientras ellos evidencian una mayor libertad para explorar las posibilidades de la tecnología y los videojuegos. La formación materna se revela como un elemento distintivo, mientras que se cuestiona la capacidad de la escuela para cerrar brechas digitales.

Palabras clave: competencia digital; género; educación primaria.

Digital competence from gender perspective: knowledge, attitudes and practices

Abstract

This article analyses synergies and divergences in the knowledge, skills, attitudes and digital practices of girls and boys in Grade 6 from a gender perspective. It is a mixed sequential exploratory study in two phases: the first one, a case study with an ethnographic perspective; and the second one, quantitative, the application of the ECODIES test. The results show differences according to gender, both in knowledge, attitudes and in the practices they

develop in natural contexts. Girls get significantly higher scores, while boys show greater freedom to explore the possibilities of technology and videogames. Maternal education is revealed as a distinctive element, while the school's ability to close digital gaps is questioned.

Keywords: digital competence; gender; Primary education.

Introducción

La competencia digital (CD) se presenta actualmente como uno de los aprendizajes fundamentales del siglo XXI. Relevancia que se hace hoy más evidente que nunca en el contexto internacional, donde la crisis del COVID-19 nos obliga a refugiarnos en las nuevas tecnologías. Circunstancias que nos llevan a reparar en la brecha digital que la investigación viene señalando desde hace tiempo, en especial la brecha digital de género (Comisión Europea, 2018), que propicia riesgos tales como: marginación institucional, pérdida de nichos de socialización, infoxicación o alarma social (Gewerc y Fraga-Varela, 2019); ante los que las mujeres y las jóvenes están más expuestas.

Si bien la falta de acceso a dispositivos electrónicos y la conectividad se hacen eco entre las instituciones educativas y políticas, la urgencia de las medidas desbanca del centro de debate las competencias que poseen las/os jóvenes para hacer un uso inteligente, crítico y reflexivo de las TIC. Es precisamente en lo relativo a la CD donde se evidencia una brecha mayor en función del género, que persiste mientras la brecha de acceso a dispositivos se reduce (Martínez-Cantos, 2020). Poner fin a esta brecha, uno de los objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2015), es indispensable para garantizar la igualdad de oportunidades.

La situación actual propicia una oportunidad para repensar la educación y por ello es necesario conocer las implicaciones del género en la CD. En torno a esta cuestión, han proliferado multitud de investigaciones en los últimos años, en cambio todavía encontramos ciertas lagunas acerca de los diferentes usos, vivencias, experiencias y actitudes de las/os jóvenes ante los espacios y herramientas tecnológicas (Mhlana y Krauss, 2017). El interés de este estudio, enmarcado en el Proyecto CDEPI, "Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria. Entornos sociofamiliares, procesos de apropiación y propuestas de e- inclusión" (EDU2015-67975-C3-1-P), busca: conocer, identificar, analizar y evaluar el grado de CD de preadolescentes de Galicia. A cuenta de identificar sinergias y divergencias entre competencias, conocimientos y actitudes sobre el ámbito digital, 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 las prácticas que requieren poner en juego su CD?

Marco teórico

Las nuevas formas culturales, de difusión, comunicación y acceso a la información requieren la formación en nuevas competencias imprescindibles para una ciudadanía digital plena y crítica. En este contexto, emergen múltiples terminologías para su denominación; todas ellas, aunque con matices, apuntan al cambio que supone estar alfabetizado en la era digital. Con el fin de lograr un entendimiento común europeo emerge el Proyecto DigComp (Ferrari, 2013) que define la CD como "un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son requeridos cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas" (Ferrari, 2012, p. 30) y contempla cinco dimensiones y 21 subcompetencias (Carretero et al., 2017; Ferrari, 2013).

Las políticas europeas e internacionales se han hecho eco de la relevancia de la CD y organismos como la OCDE y la UNESCO la introducen en sus textos. En la última década, se ha convertido en un aprendizaje de gran interés (Carretero et al., 2017). Lo cual ha llevado a la proliferación de la investigación relativa a la CD del alumnado en diferentes contextos y escenarios; principalmente desde dos enfoques: a) por un lado, se trata de medir la CD de estudiantes de diferentes niveles y etapas educativas en múltiples contextos (carácter cuantitativo). Estos estudios presentan, a su vez, dos enfoques diferenciados: los que buscan indagar en la autoevaluación y percepción de la propia CD; y los que tienen como objetivo evaluar dicha competencia o algunos aspectos de la misma. Entre ellas, se encuentra el trabajo de González-Martínez et al. (2018) que mide la autopercepción del alumnado universitario

y destaca un alto nivel de CD percibida, especialmente en cuestiones técnicas. Atendiendo a las investigaciones que buscan evaluar la CD destaca la herramienta iSkills (Katz, 2007) centrada en la resolución de problemas, que señala dificultades del alumnado en la gestión de su alfabetización informacional. En la Educación Secundaria, Calvani et al. (2012) desarrollan el cuestionario Instant DCA que evalúa cuestiones tecnológicas, cognitivas y éticas; y manifiesta una CD pobre de los jóvenes. Ante los resultados opuestos entre un tipo de enfoque y el otro, emergen investigaciones que indagan en la comparación entre la percepción y evaluación de la CD; como la licencia ECDL (European Computer Driving License) que concluye que los individuos tienden a sobrevalorar sus capacidades, mientras sus niveles de competencia son insuficientes.

Por otro lado, b) se encuentran las investigaciones de carácter cualitativo, con un enfoque etnográfico, que estudian las prácticas del alumnado con tecnologías digitales en contexto reales. Entre ellas se encuentra el trabajo de Erstad et al. (2013), que apunta al contexto, trayectorias e identidad como cuestiones con influencia en las prácticas; o la investigación de Miño-Puigcercós et al. (2019) que señala las comunidades virtuales como uno de los contextos cotidianos de las/os jóvenes que ofrecen oportunidades de aprendizaje. En el contexto escolar, destaca la investigación de Alonso-Ferreiro (2016) que concluye que la CD en la escuela se desarrolla en un nivel básico, especialmente centrada en el tratamiento de la información.

Las investigaciones centradas en la autopercepción revelan una alta confianza en el desempeño de su CD; sin embargo, las investigaciones con pruebas que evalúan la CD y aquellas que observan el fenómeno desde un enfoque etnográfico coinciden en el bajo nivel de CD de las/os jóvenes. Ante esta realidad, la escuela se presenta como un entorno de gran importancia para el desarrollo equitativo de la CD (Fernández-Mellizo y Manzano, 2018).

1.1 La CD y la brecha digital de género

Toda persona con acceso a las TIC se circunscribe en un contexto social, cultural, económico y político; se ha socializado y accedido a bienes, acciones y derechos diferentes (Ficoseco, 2016), del mismo modo que la tecnología no es ajena al entramado social. Por ende, el modo en el cual se relacionan con y apropian de las tecnologías también lo es, generando diferentes oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la CD. Tal y como señala Remedios-Zafra (2008), las nuevas tecnologías conectan los cuartos propios, donde habitamos el ciberespacio habitando simultáneamente la casa (con sus posibilidades, hándicaps y herencias). Y del mismo modo, la escuela conectada, con sus limitaciones, recursos y capacidad transformadora. Por ello, la brecha digital excede la dicotomía del acceso al dispositivo, que impide discernir la complejidad de la apropiación tecnológica; y alude, de acuerdo con Van Dijk (2006), a las oportunidades de acceso: inmaterial, material, social y educativo.

A pesar de que en el contexto español la brecha digital de género se ha reducido en lo relativo al acceso a dispositivos (Martínez-Cantos, 2020), numerosas investigaciones señalan diferencias notorias en lo que respecta a gustos y preferencias (ESSIE, 2013), usos, habilidades (Martínez-Cantos, 2020) y competencias digitales (Van Deursen y Van Dijk, 2009). Y estudios como el EU Kids Online (Smahel et al., 2020) concluyen que, si bien las/os adolescentes navegaban de un modo generalizadamente intenso, se producen diferencias sensibles en el tipo de uso que chicas y chicos realizan de la red. Mostrando diferencias en los modos específicos en que buscan información, se comunican, crean contenidos, resuelven problemas o adoptan medidas de seguridad en entornos digitales (Hatlevik y Christophersen, 2013).

Estas variaciones entre los gustos, preferencias, sensaciones, empoderamiento y usos durante la infancia y adolescencia no son producto del azar; de hecho, si atendemos al contexto familiar en el que se circunscriben las/os jóvenes, las investigaciones revelan los factores familiares y socioeconómicos como principales condicionantes en el desarrollo de la CD. En este sentido, la investigación de Fernández-Mellizo y Manzano (2018) apunta la importancia de la madre en las posibilidades de desarrollo de la CD de las hijas/os, influyendo su nivel educativo y su presencia en el hogar.

Por lo que, tal y como señala Toft-Nielsen (2016), se manifiestan complejas conexiones entre género, tecnología e identidad, que se entrecruzan, construyen y negocian en diferentes contextos sociales, demostrando que los juegos digitales se integran en un marco cultural en modo alguno neutral en cuanto al género.

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas se plantea un estudio mixto secuencial exploratorio (Creswell y Plano Clark, 2007). La primera fase, cualitativa, realizada en 2016/2017, se presenta desde un estudio de caso múltiple con enfoque etnográfico. La segunda fase, cuantitativa, evalúa a través de la prueba ECODIES la CD del alumnado de 6.º de Primaria de Galicia durante el curso 2018-2019.

Para este trabajo se toman cinco de los casos, con características heterogéneas (Tabla 1). Como estrategias de investigación para profundizar en las prácticas con tecnologías de estos jóvenes se emplea observación participante y entrevistas en profundidad a informantes clave (familias, profesorado y niñas/niños). Los datos se analizan en Atlas.ti (v.7).

Tabla 1. Caracterización casos de la fase cualitativa

Caso	Código/ Referencia		Nivel socioeconómico	Dispositivos propios	Zona de residencia
Elisa	Pro. (Madre /Padre)	El	Medio	Móvil	Urbanización
Catalina		Cat	Alto		
Lucía		Lu	Alto		
Antón		An	Medio	Tablet PC_escuela	Rural
Alfonso		Al	Medio	Tablet PC_escuela	

Fuente. Elaboración propia

La prueba ECODIES, empleada en la segunda fase, recoge cuestiones relativas a las cinco dimensiones de la CD del marco DigComp. Cada dimensión tiene una puntuación máxima de 20 puntos, siendo 100 el total de la prueba. Se obtienen 764 respuestas de escolares de 6º de Primaria, de los cuales, atendiendo a los valores perdidos en la variable género, contamos con n=544 sujetos. Los datos de la prueba se analizaron con SPSS.

Resultados

El análisis de los casos revela tres escenarios claros, que se cruzan entre sí, donde las/os jóvenes se relacionan y apropian de diferente modo de la tecnología: las/os pares, el hogar y la escuela. Al considerar la variable “género” en los tres escenarios, se detectan diferencias sustanciales en los usos, intereses, significados y competencias; la influencia del contexto familiar, tanto al considerar el género atribuido al caso como al considerar la formación y competencias de la madre; y el desempeño en la escuela. De acuerdo con este planteamiento se estructuran los resultados, donde se cruzan datos cuantitativos relativos a la prueba ECODIES, que da cuenta de los conocimientos y actitudes en torno a la CD de los niños/as, y datos cualitativos de los casos que revelan las prácticas del alumnado en contextos reales.

A. CD de niñas y niños

La puntuación media de las niñas en la prueba es de 66,44 sobre 100; mientras que ellos obtienen de media 62,58. Existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las puntuaciones totales de 4 de las 5 áreas (información y alfabetización informacional -10,35 vs. 10,83 sobre 20-, comunicación y colaboración -14,33 vs. 15,44-, creación de contenidos digitales -11,71 vs. 12,45- y seguridad -13,77 vs. 14,81-) en favor de las niñas. En consonancia, al discernir entre conocimientos, habilidades y actitudes en la prueba ECODIES, se observa que las dos primeras son semejantes en ambos géneros; y muestran diferencias estadísticamente significativas únicamente en las puntuaciones de conocimientos referidos a las áreas de comunicación (9,41 vs. 10,16 sobre 14) y creación de contenidos (7,15 vs. 7,63). Si se repara en los usos de las TIC que hacen los casos, se observa que, si bien Elisa y los gemelos muestran habilidades instrumentales semejantes, la experiencia con las tecnologías es muy diferente, propiciando oportunidades de aprendizaje diversas. Elisa emplea las TIC fundamentalmente para comunicarse a través

de WhatsApp e Instagram, sin compartir contenido propio. Alfonso y Antón hacen girar su actividad en torno al juego, donde convergen las redes sociales y YouTube. En cambio, Catarina y Lucía muestran un bajo desempeño, y solo les está permitido el uso estrictamente académico, con acceso esporádico a minijuegos y videollamadas con la familia extensa.

En lo que respecta a las actitudes, las pruebas de contraste de hipótesis manifiestan diferencias significativas en las áreas informacional (4,54 vs. 4,90 sobre 6), comunicación (4,87 vs. 5,34) y seguridad (4,89 vs. 5,21) en favor de las niñas. En lo relativo a la seguridad en los casos, destaca la gestión de contraseñas en el plano actitudinal. Los gemelos cambian frecuentemente las contraseñas como una cuestión logística, más que de seguridad, “*teño unha contraseña e como non [a] sei, doulle aí debaixo para cambiar[la], como nunca me acordo, sempre lle teño que dar aí*” (Al-3). Mientras tanto, Elisa y las gemelas muestran actitudes favorables, pero presentan contradicciones en su práctica: Elisa configura contraseñas complejas, pero las anota en un papel que lleva en la carcasa del móvil; y Lucía afirma que las/os compañeros de clase no saben su contraseña, mientras su hermana confiesa que la comparten con sus amigas. Sucede del mismo modo en lo relativo a la comunicación, los gemelos gozan las posibilidades de conectar con desconocidos de intereses afines; mientras que Elisa antepone los riesgos a las posibilidades, en cambio las estrategias que emplea para discernir el riesgo no contemplan una posible simulación de la identidad “me tienen que poner, por ejemplo: «Soy ta-ta-ta, de [cita como ejemplo el nombre de contextos familiares]... íbamos juntos a la guardería». Si me dicen eso aún me lo creo” (El-1).

El juego es un elemento distintivo, siendo los niños los que disponen en mayor medida de una consola que emplean 2/3 días a la semana, a la que dedican una media de 90 minutos, mientras ellas apenas la usan un día a la semana, durante menos de 1 hora. También los casos evidencian al juego como elemento diferenciador, mientras ellos participan activamente en comunidades virtuales sobre juegos, desarrollan jergas, buscan información y trucos en Google y se relacionan con personas desconocidas con intereses comunes; ellas acceden a juegos basados en la repetición (Just Dance) y el juego simbólico basado en los cuidados (Imagina Ser...), que no requieren la articulación de estrategias y la resolución de problemas. En el caso de Elisa, su padre manifiesta que esta llega a adaptar juegos como el GTA para adecuarlo al estereotipo de género y ella misma se refiere a juegos “de las niñas” (El-1) en el que “maquillaba, ponía el pintauñas y todo eso” (El-1). Estereotipo que se traslada al contenido que consumen en YouTube y el uso de las redes sociales “las niñas siempre ven a Paula Gonu” (El-4).

B. La formación de la Madre en el desarrollo de la CD

El nivel de estudios de la madre es un factor determinante para el desarrollo de la CD de niñas/niños. En este sentido la prueba ANOVA revela diferencias estadísticamente significativas en el área 1 (7,33 sobre 20 - hijas/os de madres sin estudios –vs. 10,92– hijas/os de madres universitarias-) y en la competencia total (49,50 sobre 100 vs. 66,44). Aquellas/os que puntúan más alto tienen madres con estudios universitarios; mientras que las/os que tienen una puntuación más baja son hijas/os de madres sin estudios. En cambio, la formación del padre no interfiere, de acuerdo con los datos, en el desarrollo competencial de las/os jóvenes. Se evidencia, por una parte, el papel de la mujer en la crianza; y por otra, la relación existente entre el capital sociocultural de las familias y el desarrollo competencial de las/los jóvenes.

En los casos, la figura del “referente tecnológico” se distribuye de forma dispar: en la familia de Elisa, su madre manifiesta que no tiene “casi ni idea” (Pro_El-1), es al padre (jugador) a quien recurre para solucionar problemas con las tecnologías; en el caso de Antón y Alfonso se recurre a la madre para estas cuestiones. En cambio, en ambos casos es la madre quien manifiesta una mayor preocupación por el uso que hacen las/os jóvenes y su seguridad. Esta preocupación presenta también un sesgo de género, ya que se percibe un mayor riesgo potencial para las niñas que para los niños; en el discurso parental que se dirige hacia ellas está presente la sexualización “por ejemplo, le dices: «A ver dónde grabas,(...) Mira la ropa que te pones, (...)las posturas»” (Pro_El-1) o el trato con desconocidos como peligro.

C. La escuela en el desarrollo de la CD

Los resultados en la prueba ECODIES apuntan que no existen diferencias entre géneros en las preguntas relativas a cuestiones escolares (presentes en las áreas 1, 2, 3 y 5). En el área de comunicación y colaboración, con cuestiones referidas a la exposición, realización y envío de trabajos cooperativos no ofrece diferencias significativas en las puntuaciones de niñas y niños (\bar{x} =4,3 y \bar{x} =4 sobre 10, respectivamente). La dimensión Información, con

cuestiones referidas a las búsquedas para realizar los trabajos de clase y a contrastar, guardar y organizar información; Creación de contenidos (videos, mapas conceptuales y consideración de derechos de autor); y Resolución de problemas, orientada la búsqueda de soluciones referidas a trabajos de clase, ofrecen puntuaciones semejantes excepto en cuatro cuestiones que aluden a: contrastar la información para los trabajos (7,6 vs. 8,3), realizar mapas conceptuales (4 vs. 4,9), emplear nuevas formas en los trabajos de clase (8 vs. 8,7) y la elección de dispositivo para realizar tareas académicas (8,1 vs. 9), donde las niñas puntúan significativamente más alto.

A un tiempo, los casos manifiestan un uso limitado de las TIC en el contexto escolar que no favorece el desarrollo de la CD “Pa: yo creo que, con el ordenador, ya que tienen un ordenador, podrían hacer más cosas con él. Y la verdad es que se limitan prácticamente a usarlo como...Ma: Como un libro” (Pro_EL-1). Y se registra, entre los usos y actividades mencionadas, la ausencia de trabajo de la CD en las áreas de comunicación y seguridad (valores más altos en ECODIES) en la escuela: no se hace alusión a propuestas donde se trabaje la comunicación y las herramientas de comunicación más presentes (correo electrónico y drive). Con respecto a la seguridad, no hay alusiones explícitas a su trabajo: las prácticas relativas a la protección de dispositivos e información personal en el contexto escolar incentivan malos hábitos, se les proporcionan contraseñas obvias (wifi y usuarios) y no se incide en la necesidad de cambiarlas; además, de acuerdo con el testimonio de la tutora de Catarina y Lucía, la protección de la identidad digital y uso seguro de redes se trabaja a través de charlas impartidas por cuerpos de seguridad, desde la perspectiva legalista. Existiendo una disonancia entre las áreas donde las/os jóvenes obtienen puntuaciones más altas y aquellas que se trabajan en la escuela.

Conclusiones

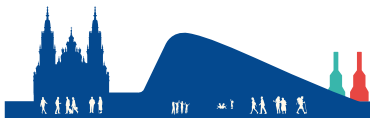
En una primera lectura los datos ECODIES revelan resultados más positivos para las niñas que para los niños. En cambio, al profundizar en estos valores, se observan diferencias entre actitudes, habilidades y conocimientos, que revelan una mayor predisposición de las niñas que competencias reales. Lo cual se evidencia en los casos a través de fuertes contradicciones entre la información de la que disponen y su práctica. A partir de este análisis, se extraen las siguientes conclusiones, que sugieren nuevas interrogantes:

- Los niños muestran una mayor predisposición y acceso a entornos virtuales en los que las niñas están fuera de juego; y donde de acuerdo con la investigación de Miño- Puigercós et al. (2019) se generan oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la CD.
- El uso de las niñas es más controlado y pautado, cuentan con menos oportunidades de negociación autónoma entre riesgos y oportunidades ¿Tienen competencias para establecer este diálogo?
- La madre es el principal referente en la crianza y la mayor influencia en el desarrollo competencial. Se evidencia la relevancia del capital sociocultural materno en el desarrollo competencial de las/os jóvenes.
- ¿Qué capacidad tiene la escuela para incidir en la desigualdad?

Referencias bibliográficas

- Alonso-Ferreiro, A. (2016). *Competencia Digital y Escuela. Estudio de Caso Etnográfico en dos CEIP de Galicia [USC]*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do#>
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use* (EUR 28558 EN). Joint Research Centre. Recuperado de [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., y Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797-807.
- 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. <http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses>

- Erstad, O., Gilje, Ø., y Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 20(40), 89-98.
- ESSIE. (2013). *Survey of schools. ICT in Education. Benchmarking Acces, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Study Report*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/Spain%20country%20profile.pdf>
- Fernández-Mellizo, M., & Manzano, D. (2018). Anàlisi de les diferències en la competència digital dels alumnes espanyols. *Papers: revista de sociologia*, 103(2), 175-198.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Publications Office of the European Union.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Ficoseco, V. S. (2016). Mujeres y tecnologías digitales. Antecedentes del campo de los estudios de género para el análisis de esta confluencia. *Revista Extraprensa*, 9(2), 87- 98.
- Gewerc, A., y Fraga-Varela, F. (2019). Competencia digital e inclusión social: cuando las condiciones socioculturales se imponen. En A. Gewerc y E. Martínez-Piñeiro (Eds.). *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión* (pp. 21-42). Madrid: Editorial Síntesis.
- González-Martínez, J., Esteve-Mon, F.M., Larraz, V., Espuny-Vidal, C., y Gisbert-Cervera, M. (2018). *INCOTIC 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario*. doi: 10.30827/profesorado.v22i4.8401
- Hatlevik, O. E., y Christophersen, K. A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240-247.
- Katz, I. R. (2007). Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills assessment. *Information technology and Libraries*, 26(3), 3-12.
- Martínez-Cantos (2020). *Nuestras vidas digitales: barómetro de la e-igualdad en España. Mujeres, tecnología y Sociedad Digital*. Recuperado de <https://www.ontsi.red.es/sites/ontsi/files/2020-04/NuestrasVidasDigitalesEdicAbril2020.pdf>
- Mhlana, S., y 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)* (1-5). Dubai: IEEE.
- Miño-Puigcercós, R., Vargas, P.R., y Alonso, C. (2019). Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes. *Education in the knowledge society (EKS)*, 20, 22.
- ONU (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. Recuperado de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-10Feb2020.pdf>
- Toft-Nielsen, C. (2016). Gaming Expertise Doing Gender and Maintaining Social Relationships in the Context of Gamers' Daily Lives. *Nordicom Review*, 37(S1), 71-83.
- Van Deursen, A., y Van Dijk J. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340.
- Van Dijk, J. (2006) Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34, 221-235.
- Zafra, R. (2008). Lo que decimos fue, lo que no quiso ser y lo que queremos del ciberfeminismo. *Mujer y cultura visual*. Recuperado de <https://personal.us.es/rzafra/textos.html>



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

VICHÉ GONZÁLEZ, MARIO

*Departamento de Didáctica General
Universitat de València (España)*

Resumen

El ciberespacio se nos presenta como un nuevo espacio virtual superpuesto a otros lugares analógico 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. Desde la perspectiva de la educación integral 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 practicas escolares como aquellas alternativas educativas que se plantean desde la educación no formal y la acción sociocultural.

Palabras clave: ciberespacio; cultura digital; aprendizaje; sabiduría digital; ciberanimación.

Virtual spaces for a Solidarity and sustainable education in conviviality networks

Abstract

Cyberspace is presented as a new virtual space superimposed on other analog spaces that is configured as the reference context for cultural creation, identity creation, permannete learning, knowledge creation, digital wisdom understood as the capacity of human being to use digital technologies to respond to situations and problems of everyday life. From the perspective of integral education, cyberspace has established itself as an essential place for the structuring of the values that shape a solidarity society as well as to establish and develop new forms of citizen participation and democracy. This reality not only conditions the future of educational practice but also forces us to review and adapt both the school system and practices and those educational alternatives that arise from non-formal education and socio-cultural action.

Keywords: cyberspace; digital culture; learning; digital wisdom; cyberranimation.

Introducción

La revolución digital (Castells, 2002) 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, 2009), 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 practicas 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, 1974) se hacen indispensables desde la perspectiva de la cultura digital.

Marco teórico

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.

1.1 Ciberespacio y cultura digital

La aparición de un espacio digital interactivo ha llevado consigo la generalización de una cultura digital transmedia que se desarrolla y realimenta de forma exponencial a través de un entramado de redes y aplicaciones que dan forma a una cultura digital globalizada que ha transformado desde nuestra forma de comunicarnos hasta dinámicas más radicales para el devenir humano como las representaciones de la realidad, los estilos de vida, las narrativas identitarias, las formas de convivencialidad y, de una manera clara, las formas de acceso a los datos, el aprendizaje, las competencias sociales más básicas y su aplicación a las situaciones más cotidianas.

Como afirma Castells (2009) la generalización de una cultura digital interactiva supone para la humanidad una revolución tan radical como la que supuso, en su momento histórico, la aparición de la imprenta y el libro impreso o la misma Revolución industrial. Del mismo modo Castells, al referirse al ciberespacio incide en que el ciberespacio es una proyección de la vida humana, el espacio digital, según este autor, proyecta, amplifica, dinamiza y optimiza fenómenos sociales que se generan y desarrollan en el mundo virtual de las interacciones de los diversos agentes que actúan en el entramado sociocultural.

De esta manera, en el ciberespacio vamos a poder contrastar las tesis planteadas por Pierre Furter (1983) cuando al postular sus tesis de la Educogenia define el contexto sociocultural como el espacio comunitario necesario y

determinante para el fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, la creación de redes de solidaridad, el desarrollo cultural y la creación de conocimiento aplicado.

En este sentido Furter (1983) al formular las dimensiones espaciales de la calidad de la formación en su segunda tesis afirma “La calidad de una educación es una noción relativa porque depende de la interacción entre un servicio de formación y la participación efectiva, activa y pasiva, de las poblaciones” (1983, p. 13). Del mismo modo en su quinta tesis, al referirse específicamente a la Educogenia especifica que “...la calidad puede ser evaluada no solo en términos de adquisiciones, sino sobre todo como de los procesos de autoformación practicados por la población de un territorio dado” (1983, p. 14).

Así, al hacer el ejercicio teórico práctico de actualizar las tesis de la Educogenia del profesor Furter en la Sociedad Digital, vemos como efectivamente el ciberespacio se nos presenta como un territorio concreto, territorio de interacción de significados, pero también de interactividad, de participación, de gestión de identidades, de acceso e intercambio de datos y de generación de conocimiento. Unas dinámicas culturales y socioeducativas cuya calidad, en términos de convivencialidad (Illich, 1974) y desarrollo humano van a estar en función, más que de la existencia y los modelos de gestión de las instituciones educativas, en una relación directa con aspectos identitarios, participativos, comunitarios y de autoformación de una identidad colectiva que posibilita las dinámicas individuales y sociales necesarias para el desarrollo de la sensibilidad, la solidaridad, las inquietudes personales, el aprendizaje y los proyectos individuales y sociales que condicionan el crecimiento personal, el bienestar subjetivo y la sostenibilidad comunitaria.

1.2 El Ciberespacio como entorno socioeducativo

El ciberespacio, en la sociedad digital globalizada, se nos presenta como un espacio virtual para la relación, la creación de representaciones, la gestión del conocimiento y la estructuración del tejido social. El ciberespacio es ante todo un espacio para la conectividad de individuos y colectivos sociales, mucho más allá que la pura conexión de máquinas en un espacio virtual supone una conexión interactiva de vivencias, sensaciones, representaciones de la realidad, conocimientos y narrativas identitarias que se entrecruzan de forma dialógica y colaborativa.

Como proclama Perry Barlow en la Declaración de la Independencia del ciberespacio (en Aparici, 2010, p. 14): “El ciberespacio está formado por transacciones, relaciones y pensamientos en sí mismo, que se extiende como una quieta ola en la telaraña de nuestras comunicaciones. Nuestro mundo está a la vez en todas partes y en ninguna parte, pero no está donde viven los cuerpos”.

Este juego de relaciones dialógicas e interactivas que se desarrollan en el ciberespacio constituye el entorno comunitario e identitario necesario para que se produzca las dinámicas socioeducativas de toma de conciencia, autoestima, transformación narrativa, creación de conocimientos, ideación y cohesión social que lleva implícita toda práctica educativa y que reafirma, una vez más, las tesis de la Educogenia.

Sobre las bases de la Educogenia, en la sociedad digital, surge una educación expandida como confluencia de la educación formal, la no formal y la cibereducación. Un concepto educativo en el que el ciberespacio aglutina y proyecta vivencias e inquietudes personales con aspectos territoriales, culturales y comunitarios dando lugar a redes digitales de interactividad, identificación colectiva, cooperación y creación de conocimiento, representaciones sociales, actitudes y formas de vida individuales y comunitarias.

Un modelo educativo en el que se desarrollan prácticas educativas tales como las narrativas transmedia críticas, la comunicación interactiva, la ciudadanía digital o la ciberanimación junto a modelos de aprendizaje expandidos, cooperativos, ubicuos, “*youtubers*”, permanentes (Cobo & Moravec, 2011) que dan lugar a un nuevo concepto de sabiduría digital como forma de acceso a un conocimiento social aplicado.

Y es así porque el ciberespacio, desde la perspectiva de la educación expandida, se nos presenta como un lugar de significación para la exploración de un entorno que es real y virtual al mismo tiempo, un lugar para la interactividad que supone empatía, apoyo mutuo y análisis dialógico de la realidad, un espacio para la construcción cooperativa de conocimiento aplicado y para la sabiduría digital, así como para la práctica de una ciudadanía digital activa y corresponsable.

1.3 Lugar para la exploración del entorno vital

El ser humano experimenta y aprende a través de la exploración del medio en el que vive. A través del reconocimiento del entorno se encuentra con los otros, aprende a convivir y a resolver creativamente los interrogantes y dificultades que el medio le plantea.

A partir de la experimentación crea representaciones particulares de la realidad que se concretan en narrativas radicales con las que dar sentido a sus decisiones y su trayectoria vital. A través de la indagación accede a múltiples informaciones y datos que va a poder analizar dotándolos de sentido y generando así nuevas narrativas de crecimiento y convivencia.

Complementando y multiplicando nuestra experiencia analógica el ciberespacio se convierte en el lugar privilegiado para el acceso a los datos y la información. Un universo informativo que se ha demostrado sobresaturado en el que el flujo de información y datos va mucho más aprisa que la capacidad de análisis por parte del cerebro humano. Igualmente, este incesante flujo de información y datos hace más necesario que nunca una educación práctica en el análisis crítico de datos y en la decodificación de estereotipos sociales.

Si en el universo analógico transmedia la práctica social de autodefensa a través del estereotipo se había visto incrementada en la sociedad digital el ciberespacio ha multiplicado las posibilidades de distorsión, invisibilidad y exclusión de los grupos sociales más desfavorecidos económica social y culturalmente.

Es por ello que el ciberespacio se convierte en un escenario privilegiado para el reconocimiento del mundo en el que vivimos a través del acceso a múltiples informaciones. Un escenario preferente no solo para el acceso a los datos sino también para una lectura dialógica crítica que permita no solo la selección de la información y el desenmascaramiento de las llamadas “fake news”, sino una lectura crítica de la realidad que posibilite la toma de conciencia y la consecuente toma de decisión individual y comunitaria. Una lectura crítica del entorno que posibilite, a su vez, la decodificación de estereotipos facilitando la visibilidad social, el entendimiento, la multiculturalidad y la convivencia.

Por otra parte, el ciberespacio y la interconexión en red que facilita la Internet global ha posibilitado una convergencia de lenguajes y medios que ha dado lugar a una narrativa digital transmedia (Scolari, 2013) a través de la cual el mundo es representado a partir de contextos de significación que son seguidos a través de medios diversos por una serie de seguidores mediante el fenómeno “fans” (Jenkins, 2009).

De esta manera y, a través de estas dinámicas crítico dialógicas, el ciberespacio permite no solo la difusión y el acceso a las narrativas transmedia sino la capacidad de analizarlas no solo desde su estructura lineal analógica sino sobre todo desde la decodificación de contextos de significación, universo de valores o componentes ideológicos y sociales. Así el ciberespacio se nos presenta como un lugar privilegiado no solo para la lectura transmedia sino, a través de múltiples aplicaciones interactivas, la expresión y comunicación a través de este tipo de contenidos transmedia configurando, de esta forma, unas representaciones sociales tridimensionales que configuran tanto narrativas radicales como estilos de vida y pautas de convivencia dando sentido a una cibereducación transmedia que pone el acento tanto en la capacidad de lectura crítica del universo narrativo transmedia como en la capacidad de comunicación interactiva y creación de significados identitarios.

1.4 Estableciendo relaciones de interactividad

Las personas somos seres en relación. La vida en comunidad no es un constructo social sino una de las necesidades humanas básicas. Pero también la capacidad de expresarse, ser escuchado, la aprobación, la empatía, el intercambio y la identificación con el otro son necesidades básicas del ser humano sin las cuales no se le puede entender.

Pero un desarrollo armónico de estas capacidades necesita de unas actitudes básicas de comunicación y escucha que están en la base de las habilidades sociales necesarias para desarrollar una comunicación no violenta, la escucha, la tolerancia, la empatía o la aceptación del otro, habilidades sociales necesarias para fundamentar la autoestima y la sociabilidad.

En este sentido el ciberespacio se convierte en un entorno real para la comunicación humana. El ciberespacio no solo asegura el contacto a través del acceso a las redes, sino que permite un flujo incesante de textos multimedia de intercambio de experiencias, ideas, ironías, vivencias, emociones y sentimientos que poco a poco van configurando nuestro ser en el mundo y en relación.

El ciberespacio se ha convertido en un lugar para la expresión de emociones básicas del ser humano, así como de sentimientos más o menos elaborados. A través de textos personalizados, imágenes, memes, reenvíos, emoticones o a través de la comunicación persona a persona a utilizando el texto escrito o la imagen la expresión y la comunicación de emociones y sentimientos se ve facilitada en un espacio digital ilimitado. Pese a las contradicciones que, desde la perspectiva de una cultura analógica, tiene este modo de comunicación, las posibilidades de desahogo

emocional, expresión de sentimientos, comunicación identitaria se han multiplicado posibilitando un espacio comunitario para la expresión emocional.

Así el ciberespacio es ya el espacio prioritario para la interacción a través de las funciones fáticas básicas de la comunicación humana asegurando el contacto de millones de seres humanos en todo el planeta, facilitando la interacción y la acción cooperativa y, desde un punto de vista individual, facilitando una comunicación personal interactiva que facilita el equilibrio emocional, el desarrollo de la autoestima y las relaciones interpersonales.

Todo ello nos coloca en un escenario adecuado para una comunicación interactiva, un modelo que para Silva (2005) supone un “plus comunicacional”, una comunicación horizontal en la que las personas se encuentran cara a cara en un proceso dialógico vivencial en el cual ninguna de las partes pretende hacer cambiar a la otra persona, pero en el que ambas van a experimentar la empatía, la escucha y el crecimiento como persona. Se trata, como afirma Aparici (2010, p. 28) de “una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continua”.

1.5 Espacio para el aprendizaje y la construcción de conocimiento

El aprendizaje es un fenómeno complejo, en muchas ocasiones causal y, en todo caso, siempre supeditado a inquietudes e intereses de la persona en proceso de aprendizaje. Pese a que históricamente las dinámicas y los métodos de enseñanza/aprendizaje han sido útiles para asegurar procesos básicos para el ser humano como la alfabetización o el desarrollo mientras que teorías como el conductismo o el constructivismo nos han sido útiles para comprender las dinámicas de aprendizaje y construir herramientas didácticas, la generalización del ciberespacio como contexto de aprendizaje nos obliga a reflexionar sobre las dinámicas y las teorías que mueven e interpretan los procesos de un aprendizaje vivencial y aplicado. La utilización de tutoriales a través de las redes sociales, la ayuda mutua, el cooperativismo en la red como fórmula de autoaprendizaje han cuestionado los modelos clásicos de enseñanza/aprendizaje y nos obligan a analizar de una manera más rigurosa estos fenómenos de construcción del conocimiento.

Surgen nuevas teorías para interpretar las dinámicas de la génesis y adquisición del conocimiento. El conectivismo (Siemens, 2005) se presenta como una teoría superadora de conductismo y constructivismo. A partir de un análisis del efecto de las tecnologías y la comunicación digital sobre las dinámicas del aprendizaje el conectivismo plantea que el aprendizaje es fruto de la conexión de nodos y fuentes de información, que el aprendizaje puede estar en dispositivos no humanos, que la conexión entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave para desarrollar aprendizajes, así como que la toma de decisión ya es en sí un proceso de aprendizaje (Siemens, 2010).

Esta capacidad del ser humano de generar conocimiento de forma cooperativa a través de la interconexión de redes, la selección de datos e informaciones, los análisis críticos de los mismos junto a la capacidad de decisión para adaptarla a las distintas situaciones de la vida cotidiana constituye la base de una teoría del aprendizaje y la generación de conocimiento en la sociedad digital en la que el ciberespacio se convierte, de esta manera, en un contexto cotidiano para el aprendizaje.

Por su parte Cobo y Moravec (2011) al analizar el fenómeno del aprendizaje en el mundo digital nos hablan de un aprendizaje invisible que radica en las personas y sus prácticas, un fenómeno cooperativo, accidental y, en todos los casos, generado por los intereses e inquietudes de las personas que aprenden.

Estos autores identifican seis tipos de aprendizajes en el contexto de la cultura digital:

- Un aprendizaje permanente “...a través de un proceso continuo que estimula a los individuos a adquirir de manera constante los conocimientos, valores y habilidades que requieren a lo largo de su vida...”
- Una educación expandida: “es un concepto que engloba las nuevas formas de educación, que incorporan los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado internet...”
- Edupunk: “...prácticas de enseñanza y aprendizaje que resultan de una actitud tipo hazlo tú mismo...”
- Edupop: Fundamenta un aprendizaje colaborativo a partir del principio de que: “La tecnología y el conocimiento deben ser libres de compartir, vender o utilizar a fin de dar ideas, innovaciones y visiones”
- Aprendizaje serendipico accidental incidental como modelo de aprendizaje no planificado que “...no se basa en los resultados, sino más bien en el proceso”
- Aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010), un modelo que se basa en el principio de que: “... cualquier persona pueda producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y espacio.”

Por otra parte, el aprendizaje clásicamente ha tenido como objetivo el acceso a la sabiduría en cuanto capacidad de obtener y utilizar los conocimientos necesarios para resolver las diferentes situaciones de la vida individual y social. En la sociedad digital y en el contexto de un aprendizaje ubicuo la sabiduría deviene sabiduría digital (Prensky, 2010). Para este autor la sabiduría digital “Es la capacidad para encontrar soluciones prácticas, creativas y de contenido apropiado y la satisfacción que implica dar solución a los problemas humanos” (Prensky, 2010, p. 96).

No obstante, en ningún caso debemos confundir los términos inteligencia artificial con el de sabiduría digital. La inteligencia artificial es la capacidad que tiene las máquinas de realizar trabajos que anteriormente solo hacía el ser humano. La inteligencia artificial se basa en la capacidad de la máquina para procesar y almacenar a grandes velocidades una gran cantidad de datos. La inteligencia artificial es el aprovechamiento del “*big data*” que tras ser procesado por sistemas digitales expertos realizar un trabajo mecánico o mejorar la percepción del cerebro humano más allá de la información que le proporcionan los sentidos. La inteligencia digital mejora el acceso del ser humano a otras perspectivas y experiencias facilitando de esta manera el aprendizaje.

Pero la construcción del conocimiento es un fenómeno humano, en todo caso de una personalidad “*ciborg*” capaz de comprender, analizar y tomar decisiones “*sabias*” a partir del procesamiento que realiza la máquina a través de la inteligencia artificial, En esta capacidad de análisis y toma de decisión consiste la sabiduría digital, una capacidad adaptativa que como afirma Prensky supone potenciar la capacidad humana de resolución analítica y crítica de las situaciones de la vida cotidiana.

1.6 Espacio para una ciudadanía activa

Por otra parte, los objetivos de la educación pasan por la creación de actitudes solidarias, conductas colaborativas, inclusivas y distributivas que están en la base de la gestión del tejido social y la convivencialidad. Unas actitudes y unos valores que configuran un estilo de vida comunitario basado en la identificación con los proyectos colectivos de desarrollo y sostenibilidad, en el interés y la sensibilidad por el devenir de la comunidad y en la participación y gestión colectiva de las dinámicas socioculturales.

Una ciudadanía activa, corresponsable, participativa y solidaria es el resultado de todo proceso de aculturación y socialización.

En este sentido el ciberespacio deviene, igualmente, un lugar idóneo para la práctica de una ciudadanía digital activa. El ciberespacio como lugar de expresión de las inquietudes colectivas, como foro de debate comunitario, como lugar para el posicionamiento crítico individual y colectivo, así como espacio para el empoderamiento y la toma de decisión responsable forman parte de las dinámicas socioeducativas de la comunidad. Una actitud cívica de participación social y compromiso con el devenir de la comunidad. En este último sentido Cremades (2007) hace referencia a los ciudadanos Internet en cuanto ciudadanos que asumen de forma activa el rol cívico en el ciberespacio participando así en los procesos de debate y estructuración de las redes sociales. Cremades explica como la acción de los ciudadanos internet provoca la creación de micro poderes que se convierten en estructuras de empoderamiento y participación de los ciudadanos en el debate sociocultural. Cremades (2007) define el micro poder como la capacidad que tienen las nuevas tecnologías de crear un verdadero diálogo social entre los ciudadanos y los poderes públicos. Tal y como afirma este autor: “... el micro poder es una de las más importantes consecuencias del cambio de paradigma provocado por las nuevas tecnologías, porque transforma, entre otras cosas, las relaciones sociales y políticas”.

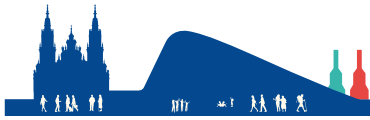
Esta actitud cívica y participativa en el espacio digital se concreta a través de la práctica de la ciberanimación. La ciberanimación es una praxis sociocultural de carácter pedagógico que tiene como objetivo la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos a través de la creación de redes y comunidades sociales de carácter solidario con la finalidad de asegurar la sostenibilidad de esas colectividades humanas. La ciberanimación genera y optimiza las dinámicas socioculturales que se hacen presentes tanto en los espacios virtuales interconectados en red como en los espacios vivenciales para generar proyectos cooperativos de estructuración de un tejido social solidario, participativo e intercultural que desarrollen modelos de organización social sostenibles e inclusivos. La ciberanimación pone en contacto a los individuos y los colectivos sociales para generar dinámicas comunicativas interactivas que, a partir de identidades múltiples coincidentes, desarrollen nuevas identidades colectivas colaborativas capaces de estructurar modelos de organización social solidarios y sostenibles.

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 locales 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

- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, R., Escaño, C., y García Marín, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Barcelona. FUOC e ICUB Disponible en <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. UBE: Barcelona.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous Learning*. Illinois: University of Illinois.
- Cremades, J. (2007). *Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital*. Madrid: Espasa.
- Díaz, R. (2012). *La Educación Expandida*. Sevilla: Editorial ZEMOS98.
- Freire, P., Illich, I., y Furter, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Presses Polytechniques Romandes: Lausanne.
- Illich, I. (1974). *La Convivencialidad*. Barcelona: Seix Barral.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Prensky, M. (2010). Homo sapiens digital. De los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital. En R. Aparici, (Coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 93-106). Madrid: UNED.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Recuperado de http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2010). Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparici, (Coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-90). Madrid: UNED.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Viché González, M. (2017). Recuperando espacios para la convivencialidad. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 26. Recuperado de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiseis/index_htm_files/Recuperando%20espacios.pdf



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

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

El paradigma alfabetizador parece no ser una solución educativa adecuada para responder al mayor reto al que se ha enfrentado la humanidad, el cambio climático. Sus conceptualizaciones y resultados, después de más de 60 años, parecen no responder a los acelerados tiempos y a la emergencia social y ambiental que plantea la crisis climática. Se presenta un estudio de casos en el que han participado 623 estudiantes de educación ocupacional de España, Portugal e Italia. A través de un cuestionario de respuesta cerrada se pretende explorar en los niveles de conocimiento sobre el cambio climático y la percepción de riesgo para explorar las posibles relaciones entre estas variables y el país de origen. Los resultados sugieren que los conocimientos no están relacionados ni con el origen de los participantes, ni con las diferentes percepciones medidas. Sin embargo, si existen relaciones significativas entre origen y percepciones.

Palabras clave: cambio climático; percepción de riesgo; estudiantes; educación ambiental; formación ocupacional.

Knowledge on climate change and risk perception of occupational training students in Spain, Portugal and Italy

Abstract

Literacy approaches do not seem to be an adequate educational solution to respond to the greatest challenge humanity has faced, climate change. Their conceptualizations and outcomes, after more than 60 years, seem not to respond the accelerated time and the social and environmental emergence of this climate crisis. A case study is presented in which 623 occupational training students from Spain, Portugal and Italy have participated. A closed-end questionnaire was conducted to explore levels of climate change knowledge and risk perception in order to explore possible relationships between these variables and the country of origin. Outcomes suggest that knowledge

is not related either to the origin of the participants or to the different perceptions measured. However, there are significant relationships between origin and risk perception.

Keywords: climate change; risk perception; students; environmental education; occupational training.

Introducción

Aún dista mucho para que el cambio climático (CC, en adelante) se convierta en uno de los tópicos más relevantes en el ámbito de la investigación en ciencias sociales, en general, y en el de la investigación educativa, en particular. De igual forma su inclusión en los currículos educativos no refleja la urgencia que el problema socioambiental representa (IPCC, 2014). En este ámbito curricular y en su proyección en la educación reglada, los enfoques pedagógicos que se reflejan en los documentos oficiales (USGWRP, 2009; OCDE, s.f.) y en los libros de texto (Serantes y Meira-Cartea, 2016) suelen orientarse a enfoques alfabetizadores que desatienden los aspectos económicos, sociales y políticos, otorgando especial relevancia a los conocimientos puramente científicos con el objetivo de que este conocimiento, creado en la esfera científica y transmitido a la esfera educativa, sea el promotor de los cambios necesarios para afrontar la crisis climática.

El CC como objeto científico, abstracto e hipercomplejo, se ha transmitido a la sociedad en general desde el enfoque de la alfabetización científica a través de un nuevo término denominado alfabetización climática (Dupigny-Giroux, 2010). Este nuevo constructo, al igual que su germen, ha evolucionado hacia una visión competencial en la que se refuerza el carácter práctico del conocimiento, un conocimiento aplicado que, si bien puede ser útil y eficaz para afrontar problemas enmarcados en lo que podemos denominar “ciencias puras”, resulta limitado para afrontar el reto climático que sobrepasa las fronteras de las ciencias naturales. El CC es un problema social, económico, ambiental y global, enraizado y originado en una sociedad establecida en una visión ambientalista de la naturaleza (Caride y Meira, 2001) que pretende desligarse de su dependencia y dar respuestas a la crisis ambiental a través de la tecnología, la lógica de mercado, la sobreexplotación de los recursos naturales y la (in)justicia social.

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 y en el comunitario; 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.

El estudio de casos que se presenta se centra en la población estudiantil que cursa ciclos de formación ocupacional (utilizamos este término para unificar las equivalencias de la Educación Profesional en los sistemas educativos de los tres países), 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 existen diferencias entre los tres contextos.

Marco teórico

El marco interpretativo de la Teoría de las Representaciones Sociales, enmarcada en la psicología social, permite integrar diversos resultados, que la literatura existente ofrece, en un mismo marco referencial, ya que se fundamenta en la naturaleza dinámica de las representaciones sociales, en tanto que fenómenos que “se presentan bajo formas, más o menos complejas” (Jodelet, 2008, p. 472) como un conjunto de imágenes, sistemas de referencia, categorías y/o teorías, “que tienen entre sus funciones, orientar pragmáticamente las acciones de las personas” (Bello-Benavides, Meira-Cartea, y González-Gaudiano, 2017, p. 506). De este modo, el estudio pretende indagar en la representación social del CC de los estudiantes de formación ocupacional de tres países, España, Italia y Portugal, para comprobar si existen diferencias en función de su origen. Con esta aproximación se indaga fundamentalmente en la 1ª dimensión de la representación social que se refiere a la información y su procesamiento cognitivo, es decir, a la información que nutre la representación. A su vez se pretende comprobar si existe relación entre los niveles de

conocimientos declarados y otros elementos que conforman la 2ª dimensión de la representación del CC, como es la percepción sobre de riesgo (PR en adelante) del fenómeno a nivel nacional y personal.

Realizar un estado de la cuestión sobre los conocimientos del CC en estudiantes de formación ocupacional no es una tarea sencilla considerando que al realizar una búsqueda en la base de datos *Scopus* con la estrategia de búsqueda “climate change” AND “vocational training” y “climate change” AND “occupational training” se obtienen solamente 10 artículos los cuales no profundizan en nuestro tópico. Por ello se plantea un acercamiento a esta realidad desde los estudios existentes con adolescentes de entre 16 y 19 años de enseñanzas secundarias no obligatorias y estudios con población universitaria. Para ello la revisión de García-Vinuesa y Meira-Cartea (2019) permite este acercamiento al ofrecer un compendio de 84 artículos en los que se indaga en distintas dimensiones del conocimiento y representación del CC en estudiantes de Educación Secundaria. Estos estudios sugieren que la comprensión del CC presenta algunas limitaciones entre las que se encuentran la presencia de concepciones alternativas (Chang & Pascua, 2016). Adicionalmente, identifican una representación del CC lineal frente a la necesidad de una visión sistémica del fenómeno (Sephardson et al., 2014) donde los conocimientos se centran en las causas (Barros y Pinheiro, 2013) con pocas referencias a sus consecuencias y una limitada información sobre posibles soluciones. El hecho de que el conocimiento esté centrado en las causas científico-técnicas del fenómeno limita por otro lado la percepción de riesgo del problema, que se presenta como algo abstracto, alejado e inevitable desde una posición personal, convirtiéndose en una amenaza lejana en el tiempo que sufrirán otras personas más desprotegidas y la naturaleza (Bello-Benavides, Meira-Cartea y González-Gaudiano, 2017).

En este sentido, Mead et al. (2012) define PR como “la creencia de que uno es vulnerable a una enfermedad o factor de riesgo [por lo que es] un predictor significativo de un comportamiento de autoprotección” (Mead et al., 2012, p. 33). En este mismo sentido, Smith y Mayer (2018) sugieren que “de forma general, la percepción de riesgo [...] tiene un efecto positivo sobre los comportamientos climáticos y el apoyo a políticas climáticas a nivel individual” (2018, p. 149). Los estudios consultados indican que los impactos del CC no presentan una evidente conexión en la propia vida personal y social, por lo que el riesgo se percibe alejado en el tiempo y en el espacio, relacionando las consecuencias con situaciones como el deshielo de los polos o la pérdida de biodiversidad (Besel, Burke, y Christos, 2017) obviando los impactos que puedan existir en otros ámbitos de la vida cotidiana como las infraestructuras, la salud o la economía entre otros. Esta importancia de una PR coherente con la realidad climática se plasma en estudios que intentan establecer variables para predecirla. En este sentido, Kahan et al., (2012) sugieren como las visiones del mundo jerárquicas e individualistas tienden a predecir un menor riesgo frente a aquellas personas con cosmovisiones igualitarias y comunitaristas, y reclaman fortalecer las prácticas educativas sobre el CC en base a estas cosmovisiones. Por el contrario, Aksit et al. (2018) indican como en su estudio el conocimiento adquirido después de una intervención educativa centrada en CC sí que permitía predecir un mayor nivel de riesgo percibido en alumnado universitario.

Metodología

Se presenta un estudio de casos de carácter exploratorio con un diseño metodológico cuantitativo y descriptivo, en el que se ha empleado un cuestionario de respuesta cerrada, para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué niveles de conocimientos sobre el cambio climático y qué niveles de percepción de riesgo tienen los estudiantes de educación ocupacional de tres países?
2. ¿Existe relación entre la procedencia, los niveles de conocimientos sobre el cambio climático y la percepción de riesgo?

Muestreo y aplicación

623 estudiantes de cursos de formación ocupacional de tres países (198 de España, 218 de Portugal y 207 de Italia) participaron en el estudio. Los cuestionarios fueron aplicados en el curso 2017-2018 por miembros de la red de trabajo de tres universidades que atendieron a un protocolo único. Los participantes fueron informados de la finalidad del estudio, de su carácter voluntario y del tratamiento anónimo de los datos.

Instrumento

El instrumento es una adaptación del cuestionario empleado en otras fases del Proyecto Resclima: una demoscopia telefónica a nivel nacional en España (Meira et al., 2013); y diversos estudios con muestras de estudiantes universitarios (Meira et al. 2018). La validación de contenido fue realizada por profesorado de Educación Secundaria que colabora en el proyecto. Se valoran dos bloques del cuestionario: uno sobre conocimientos del CC formado por 32 ítems valorados de 1 (error) a 4 (acierto), obteniendo un Alfa de Cronbach superior a 0,61 en las tres muestras y que siguiendo a Hair, Black, Babin y Anderson (2010) consideramos aceptables siendo este un estudio exploratorio; y otro sobre PR ($\alpha=0,731$) con una escala de 1 a 10.

Análisis de los datos

Se han agrupado las respuestas en las siguientes categorías:

Escala de conocimientos. Suma total de las puntuaciones de los 32 ítems (puntuación máxima de 128). Se establecieron tres categorías atendiendo a sus cuartiles:

- Nivel bajo, $Q_1 = 80$.
- Nivel medio: $Q_2 = 85$.
- Nivel alto: $Q_3 = 89$.

Una escala de PR. Se establecieron las siguientes categorías (tabla 1).

Tabla 1. Categorías de la escala de percepción de riesgo

Nivel de percepción de riesgo	Valores agrupados
Muy bajo	[1, 2]
Bajo	[3, 4]
Medio	[5, 6]
Alto	[7, 8]
Muy alto	[9, 10]

Fuente. Elaboración propia

Para explorar las posibles relaciones entre el contexto cultural (país), el nivel de conocimientos y la PR se ha realizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson (X^2 , en adelante) con el software *SPSS 22* (se adjunta informe web).

Resultados

Conocimientos sobre el cambio climático

Se ofrecen a continuación los estadísticos descriptivos por país y por nivel de conocimiento (tabla 2) junto a los resultados de aplicar la prueba X^2 (tabla 3).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la puntuación total por país

	Media	Mediana	Varianza	Mínimo	Máximo	Q1	Q2	Q3
España	84,47	85,00	53,59	49,00	105,00	80,00	85,00	89,00
Italia	85,22	85,00	43,81	67,00	105,00	80,00	85,00	89,00
Portugal	84,72	85,00	37,04	64,00	104,00	81,00	85,00	89,00

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Resultados obtenidos al realizar la prueba X2 cruzando las variables *país* y *nivel de conocimiento*

		Bajo nivel de conocimiento	Medio nivel de conocimiento	Alto nivel de conocimiento
España	Recuento	54	106	38
	Recuento esperado	49,6	113,1	35,3
	% dentro de País	27,27%	53,53%	19,19%
Italia	Recuento	55	113	39
	Recuento esperado	51,8	118,3	36,9
	% dentro de País	26,57%	54,58%	18,84%
Portugal	Recuento	47	137	34
	Recuento esperado	54,6	124,6	38,8
	% dentro de País	21,55%	62,84%	15,59%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: valor = 4,505^a; gl = 4; sig.= 0,342.

Fuente. Elaboración propia

Percepción de riesgo (PR)

Al igual que en el apartado anterior, se ofrecen los resultados obtenidos en los ítems que indagan la PR que el CC supone a nivel nacional y personal. Las gráficas 3 y 4 presentan la distribución de las respuestas. Seguidamente, en las tablas 6 y 7 se ofrecen los resultados obtenidos de aplicar la prueba X2 a las variables PR y país.

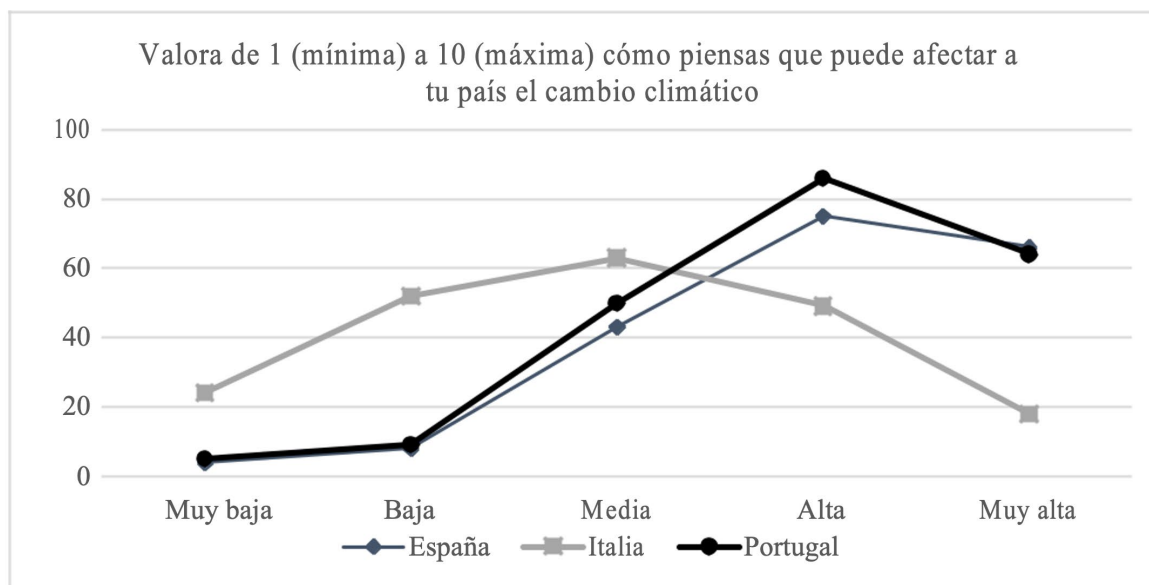


Figura 1. Distribución de las respuestas del ítem sobre la percepción del riesgo del cambio climático a nivel nacional

Fuente. Elaboración propia

Tabla 4. Resultados obtenidos al realizar la prueba X2 cruzando las variables *país* y *percepción de riesgo* que supone el cambio climático a nivel nacional.

		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
España	Recuento	4	8	43	75	66
	Recuento esperado	10,5	22,0	49,6	66,8	47,1
	% dentro de País	2,0%	4,1%	21,9%	38,3%	33,7%
Italia	Recuento	24	52	63	49	18
	Recuento esperado	11,0	23,1	52,2	70,2	49,5
	% dentro de País	11,7%	25,2%	30,6%	23,8%	8,7%
Portugal	Recuento	5	9	50	86	64
	Recuento esperado	11,5	24,0	54,2	73,0	51,4
	% dentro de País	2,3%	4,2%	23,4%	40,2%	29,9%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: valor = 121,302; gl = 8; sig.= 0,000.

Fuente. Elaboración propia

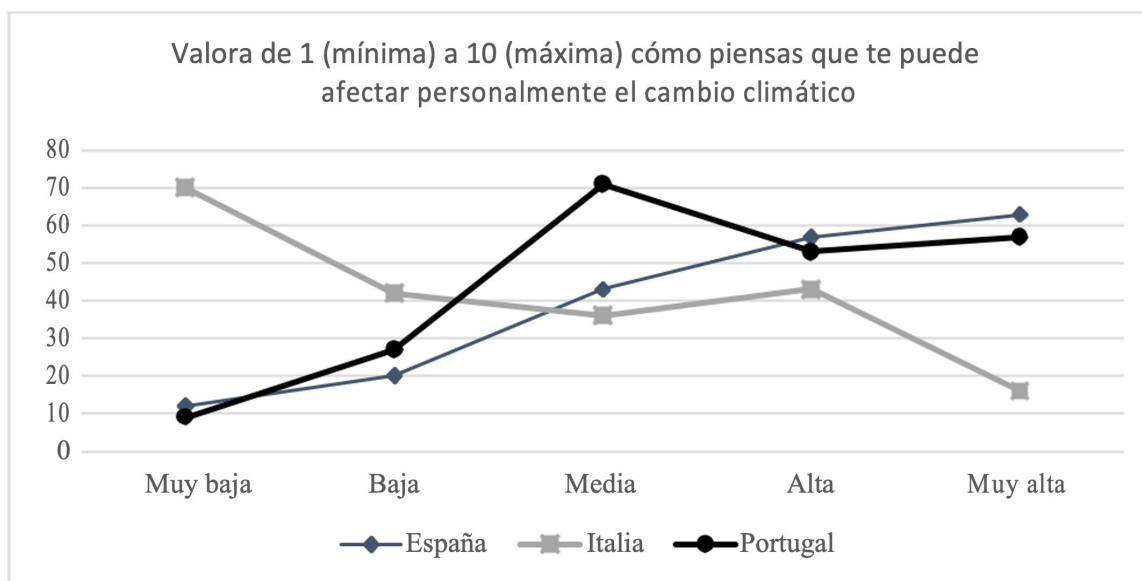


Figura 2. Distribución de las respuestas del ítem sobre percepción de riesgo a nivel personal

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5. Resultados obtenidos al realizar la prueba X2 cruzando las variables *país* y *percepción de riesgo*.

		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
España	Recuento	12	20	43	57	63
	Recuento esperado	28,7	28,0	47,3	48,2	42,8
	% dentro de País	6,2%	10,3%	22,1%	29,2%	32,3%
Italia	Recuento	70	42	36	43	16
	Recuento esperado	30,4	29,8	50,2	51,2	45,5
	% dentro de País	33,8%	20,3%	17,4%	20,8%	7,7%
Portugal	Recuento	9	27	71	53	57
	Recuento esperado	31,9	31,2	52,6	53,6	47,7
	% dentro de País	4,1%	12,4%	32,7%	24,4%	26,3%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: valor = 129,644; gl = 8; sig.= 0,000. **Fuente.** Elaboración propia

Influencia de los conocimientos sobre la percepción de riesgo del cambio climático

Para finalizar con el apartado se ofrecen a continuación los resultados de cruzar la variable nivel de conocimientos con la variable PR. Solo se ofrecen los resultados detallados del cruce con la variable PR a nivel nacional (table 6) ya que la prueba no ofrece significación a nivel personal.

Tabla 6. Resultados de la prueba X2 cruzando las variables nivel de conocimientos y percepción de riesgo a nivel nacional

		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Bajo nivel de conocimiento	Recuento	9	16	45	49	33
	Recuento esperado	8,1	17,0	38,5	51,8	36,5
	% dentro de Nivel de Conocimiento	5,9%	10,5%	29,6%	32,2%	21,7%
Medio nivel de conocimiento	Recuento	16	44	92	129	73
	Recuento esperado	19,0	39,7	89,6	120,7	85,1
	% dentro de Nivel de Conocimiento	4,5%	12,4%	26,0%	36,4%	20,6%
Alto nivel de conocimiento	Recuento	8	9	19	32	42
	Recuento esperado	5,9	12,3	27,9	37,5	26,4
	% dentro de Nivel de Conocimiento	7,3%	8,2%	17,3%	29,1%	38,2%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: valor = 19,473; gl = 8; sig.= 0,013.

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos por el alumnado de formación ocupacional en relación con los conocimientos declarados sobre el CC se distribuyen entre un 50% y un 60% en niveles medios (tabla 2) con porcentajes superiores al 20% en niveles bajos y porcentajes inferiores al 20% en niveles altos (tabla 3), sin que estos últimos sean elevados ya que el máximo valor se sitúa en 105 puntos sobre los 128 posibles. Estos resultados coinciden con otros estudios (Barros y Pinheiro, 2013) que indican un conocimiento genérico y superficial del CC por parte de los adolescentes. Los tres casos presentan una distribución similar, salvo en el caso portugués que obtuvo mayores porcentajes en los niveles medios (7-8 puntos) e inferiores en los niveles bajos y altos (5 – 6 puntos y 3 – 4 puntos, respectivamente). A pesar de estas diferencias, la prueba X2 no ofrece significación (tabla 3) por lo que no se puede establecer que existan relaciones entre los conocimientos y el país de origen.

En relación a los niveles de percepción de riesgo (PR), en todos los casos se atribuye un mayor riesgo al ámbito nacional que al personal, en consonancia con las conclusiones de otros estudios (Bello-Benavides, Meira-Cartea,

y González-Gaudiano, 2017), sin embargo, a pesar de esta tendencia común existen diferencias que cabe indicar:

A nivel nacional el caso español y el portugués ofrecen distribuciones muy similares (gráfica 1), declarando más del 20% de los participantes de ambos países un nivel de riesgo medio, y más de un 70% niveles altos o muy altos (tabla 4) frente al caso italiano donde el 30,6% declaró un nivel medio y menos del 35% indicaron niveles de riesgo altos o muy altos.

En la esfera personal los resultados difieren en los tres casos, aunque en todos disminuye el porcentaje de participantes que indicaron un nivel medio, alto o muy alto. En el caso español más del 60% de los participantes indican un riesgo alto o muy alto frente a un 28,5% del caso italiano y un 50,7% del caso portugués. Respecto a los que indicaron un riesgo bajo o muy bajo, un 16,5% de los estudiantes españoles y portugueses se sitúan en estos niveles frente a más del 50% en el caso italiano.

Las conclusiones de autores como Besel, Burke y Christos (2017) sugieren que los principales ejemplos sobre consecuencias del CC que los estudiantes poseen están relacionados con problemas ambientales lejanos, como el derretimiento de los casquetes polares o la extinción de especies exóticas, y que, por tanto, difícilmente pueden percibir un riesgo directo en sus vidas cotidianas, lo que podría explicar el caso italiano, pero no el español y el portugués. Sería necesario realizar futuros estudios que profundicen en otros elementos de la representación del CC para comprender mejor estos patrones de respuesta.

En relación a la influencia de los niveles de conocimientos sobre la percepción de riesgo, los resultados de la prueba X^2 reportan significación en la variable PR nacional (tabla 6), pero no a nivel personal. Las mayores diferencias entre los valores esperados y los observados se dan de la siguiente forma en función de los niveles de conocimientos:

- Nivel bajo de conocimiento: aumenta el nivel medio de PR y disminuyen los niveles altos y muy altos.
- Nivel medio de conocimiento: disminuye el nivel muy alto de PR y aumenta el nivel alto.
- Nivel alto de conocimientos: disminuyen los niveles de PR medios y altos y aumenta el nivel muy alto.

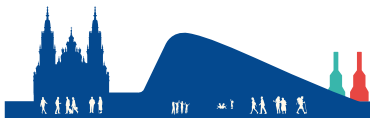
Estos resultados refuerzan los obtenidos por Aksit et al. (2018) en los que, a mayor nivel de conocimiento atribuyen una mayor percepción de riesgo. Sin embargo, esto sólo se cumple en nuestro estudio en la esfera nacional y no en la personal. Del mismo modo, según estos resultados, el nivel de conocimiento solo influye positivamente si es un alto nivel, ya que a niveles de conocimiento medios y bajos disminuyen principalmente los valores muy altos de percepción de riesgo.

Los elementos analizados en este estudio sugieren que la representación social del CC de los estudiantes españoles, portugueses e italianos se nutre de información, en parte superficial, sobre el fenómeno y común a los tres casos. Este primer elemento de la representación parece coherente considerando que, a pesar de tratarse de tres países, todos ellos se encuentran en un marco común dentro de la Unión Europea, y a su vez cursan niveles educativos similares. Sin embargo, a pesar de esta cercanía cultural, los resultados sugieren que ante un conocimiento genérico la variable país de procedencia tiene una mayor influencia en la percepción de riesgo a nivel nacional y personal, siendo los estudiantes italianos los que confieren un menor riesgo a nivel nacional, y mucho menor a nivel personal. Sin embargo, nuestros resultados parecen indicar que el nivel de conocimientos también es un elemento que influye en la percepción de riesgo, pero sólo en niveles altos de conocimientos donde se encuentran 2 de cada 10 estudiantes, en lo que podemos considerar un bajo porcentaje de éxito de los enfoques alfabetizadores.

Referencias bibliográficas

- Aksit, O., McNeal, K., Gold, A., Libarkin, J., y Harris, S. (2018). The influence of instruction, prior knowledge, and values on climate change risk perception among undergraduates. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(4), 550-572.
- Bello-Benavides, L., Meira-Cartea, P., y González-Gaudiano, É. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista mexicana de investigación educativa* 22(73), 505-532.

- Besel, R., Burke, K., y Christos, V. (2017). A life history approach to perceptions of global climate change risk: Young adults' experiences about impacts, causes, and solutions. *Journal of Risk Research* 20(1), 61-75.
- Caride, J. A., y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Chang, C. H., y Pascua, L. (2016). Singapore students' misconceptions of climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 84-96.
- Dupigny-Giroux, L. (2010). Exploring the challenges of climate science literacy: Lessons from students, teachers and lifelong learners. *Geography Compass*, 4(9), 1203-1217.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. NJ, USA: Prentice Hall.
- IPCC (2014). *Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Ginebra: Organización Meteorológica Mundial.
- Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II - Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Madrid: Paidós.
- Kahan, D., Peters, E., Wittlin, M., Slovic, P., Ouellette, L., Braman, D., y Mandel, G. (2012). The polarizing impact of science literacy and numeracy on perceived climate change risks. *Nature climate change*, 2(10), 732.
- Mead, E., Roser-Renouf, C., Rimal, R., Flora, J., Maibach, E., y Leiserowitz, A. (2012) Information seeking about global climate change among adolescents: The role of risk perceptions, efficacy beliefs, and parental influences. *Atlantic journal of communication*, 20(1), 31-52.
- Meira-Cartea, P., Gutiérrez-Pérez, J., Arto-Blanco, M., y Escobedo-Roldán, A. (2018). Influence of academic education vs. common culture on the climate literacy of university students. *Psycology*, 9(3), 301-340.
- Meira-Cartea, P., Arto, M., Hernández, F., Iglesias, L., y Castiñeiras, J. (2013). *La respuesta de la población española ante el cambio climático. 2013*. Madrid: Fundación Mapfre.
- OCDE (s.f.). *Scientific literacy*. Recuperado de <https://www.pisa.tum.de/en/domains/scientific-literacy/>
- Shepardson, D. P., Roychoudhury, A., Hirsch, A., Niyogi, D., y Top, S. M. (2014). When the atmosphere warms it rains and ice melts: Seventh grade students' conceptions of a climate system. *Environmental Education Research*, 20(3), 333-353.
- Serantes, A., y Meira-Cartea, P. M. (2016). Libros de texto, curriculum y docencia: cómo se aborda el cambio climático en la Secundaria Obligatoria. En C. Mesquita, M. Vara Pires y R. Pedro Lopes (Eds.), *1st International Conference on Teacher Education (INCTE)* (pp. 156-163). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Smith, E. y Mayer, A. (2018). A social trap for the climate? Collective action, trust and climate change risk perception in 35 countries. *Global Environmental Change*, 49, 140-153.
- USGWRP (2009). *Climate Literacy: The essential Principles of Climate Science, A guide for individuals and communities*. Recuperado de https://cpo.noaa.gov/sites/cpo/Documents/pdf/Conocimiento_Clim%C3%A1tico_8.5x1%201.pdf



La investigación sobre Flipped Classroom en España

CÍVICO ARIZA, ANDREA

Área de Educación

Universidad Internacional de Valencia (España)

COLOMO MAGAÑA, ERNESTO

Departamento de Teoría e Historia

Universidad de Málaga (España)

Resumen

El flipped classroom, dentro de las metodologías activas, permite reorganizar los tiempos de aprendizaje, trabajando los aspectos teóricos fuera de clase y dedicando el tiempo en el aula a la resolución de problemas. Partiendo del interés de conocer qué importancia tiene esta metodología para los investigadores de instituciones españolas, este trabajo pretende analizar bibliométricamente la producción científica sobre Flipped Classroom y universidad en Scopus. La muestra final la componen 100 artículos y se analizan 5 variables. Los resultados destacan un crecimiento de las publicaciones, principalmente en el área de ciencias sociales, destacando las universidades de Extremadura y la Politécnica de Madrid. Los artículos más citados se centran en la percepción del alumnado sobre el flipped y la aplicación de las tecnologías al mismo. Se concluye que analizar la producción científica sobre esta metodología permite conocer el interés investigador real, así como crear sinergias entre grupos de investigación españoles.

Palabras clave: Aula invertida; universidad; estudio bibliométrico.

The investigation on Flipped Classroom in Spain

Abstract

The flipped classroom, within the active methodologies, allows the reorganization of learning times, working on theoretical aspects outside of class and dedicating time in the classroom to solving problems. Starting from the interest of knowing how important are this methodology for researchers from Spanish institutions, this work aims to analyze the scientific production on Flipped Classroom in Scopus bibliometrically. The final sample was 100 publications and 5 variables are analyzed. The results highlight a growth in publications, mainly in the area of social sciences, highlighting the universities of Extremadura and the Polytechnic of Madrid. The most cited articles focus on students' perception of flipped and the application of technologies to it. It is concluded that analyzing the scientific production on this methodology allows us to know the real research interest, as well as creating synergies between Spanish research groups.

Keywords: Flipped classroom; university; bibliometric study.

Introducción

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 y 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 (Cuevas, Gabarda, Cívico, y Colomo, 2020). Se trata de una propuesta que transforma la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo trabajar las diferentes competencias con el alumnado de forma interactiva y motivadora (Angelini y García, 2015).

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.

Marco teórico

Para favorecer la adquisición de competencias y conocimientos por parte del alumnado, siguiendo a Colomo, Soto, Ruiz y Gómez (2020), es necesario que las estrategias pedagógicas respondan a las necesidades y demandas cambiantes de estos. Para ello, se torna especialmente interesante incorporar metodologías activas como el Flipped Classroom, permitiendo así a los discentes a sentirse los protagonistas de su propio aprendizaje (Mason, Shuman, y Cook, 2013). La implantación de esta promueve que se genere un nuevo contexto en el que se favorece la adaptación de los contenidos a los intereses y al ritmo de los aprendices, modificándose las tareas a realizar dentro y fuera del aula. Este hecho permite no solo reorganizar y optimizar el tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje (González y Huerta, 2019; Mason et al., 2013), sino también aumentar aspectos esenciales como son la motivación y el interés hacia la materia (Wanner y Palmer, 2015; Buckley y Doyle, 2014).

Concretamente, el modelo flipped consiste en facilitar el material y la información sobre los contenidos al alumnado, para que puedan trabajar de forma asíncrona antes de la sesión. Este hecho permite que el tiempo en clase se pueda dedicar a la resolución de las dudas y a trabajar de forma práctica sobre la materia, con la intención de que el alumnado pueda aprender haciendo (González, Jeong, Rodríguez, y Cañada, 2016; Abeysekera y Dawson, 2015; Santiago y Bergmann, 2018). Entre los múltiples efectos positivos que presenta el Flipped Classroom en el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos destacar, siguiendo a Hinojo, Aznar, Romero y Marín (2019) y González y Huerta (2019), un aumento de la motivación, una mayor participación y autorregulación por parte de los estudiantes, una mejora del rendimiento académico, y una mayor interacción entre el alumnado y el profesorado. Este hecho también permite al docente conocer las particularidades y las características de cada estudiante, pudiendo a partir de esta información ajustar los contenidos, los recursos, las actividades y el estilo de aprendizaje (Young y Jeong, 2020). Además, el docente podrá, durante el tiempo de la sesión, dispensar una atención más personalizada a los alumnos mientras trabajan en las actividades propuestas (Andía, Santiago, y Sota, 2020).

Siguiendo a Sánchez, Ruiz y Sánchez (2017) y Sánchez, Sánchez y Ruiz (2019) el Flipped Classroom se construye en torno a cuatro aspectos claves: flexibilidad, en relación al aprendizaje y a la labor del docente; cultura de aprendizaje, asumiendo el alumno un papel activo en lugar de pasivo en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje; contenido intencional, en cuanto a la selección y diseño de las actividades que se implementarán en las sesiones; rol docente, donde la labor pedagógica y didáctica que realiza el docente es clave para fomentar el proceso reflexivo y autocrítico en el alumnado.

Esta metodología se ha implementado en las diferentes etapas educativas con resultados positivos (Galindo y Bezanilla, 2019), permitiendo la utilización más eficiente del tiempo de trabajo síncrono y fomentando un aprendizaje activo (Guillén, Colomo, Sánchez, y Pérez, 2020). No obstante, es necesario que con el compromiso, el esfuerzo y la responsabilidad de del alumnado (Colomo et al., 2020).

Considerando su relevancia y aplicabilidad, queremos indagar en las publicaciones españolas sobre esta metodología. 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

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha realizado 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.

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, para representar visualmente dichos vínculos.

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.

Los términos que se utilizaron en los comandos de búsqueda fueron “Flipped Classroom”. La búsqueda inicial presentaba un total de 4098 publicaciones.

Las variables que se han tenido en cuenta en nuestro estudio han sido: año, incluyendo desde el 2015 hasta la actualidad, con la intención de conocer cómo se han distribuido temporalmente las publicaciones; afiliación, para averiguar las universidades que más trabajos han presentado sobre la temática en cuestión; área de conocimiento, permitiéndonos así identificar a qué áreas se vinculan los estudios realizados; artículos con mayor impacto, entendiéndose como los más relevante en la temática; y palabras claves, para identificar los principales descriptores que conforma habitualmente el contenido de los estudios que se han analizado.

Con el propósito de lograr una mayor precisión respecto al análisis de la temática de estudio, se estipularon criterios de inclusión/exclusión en las diferentes variables (tabla 1).

Tabla 1. Variables de estudio y criterios de inclusión/exclusión

Variables	Criterios de inclusión/exclusión
Año de publicación	Se han contemplado todas las publicaciones a partir del año 2015.
Área de conocimiento	Se han contemplado aquellas áreas con un mínimo de 7 publicaciones
Afiliación	Se deben tener 4 o más publicaciones indexadas en la base de dato estudiada
Publicaciones con más impacto	Se deben tener un mínimo de 27 citas
Palabras claves	Se han contemplado aquellas cuya frecuencia sea igual o superior a 7 en las publicaciones que componen la muestra

Fuente. Elaboración propia

Resultados

Tomando como punto de partida los 100 artículos que conforman la muestra, pasamos a analizar las diferentes variables consideradas para el estudio.

4.1 Publicaciones por año

Para analizar el año de publicación se fijó como criterio de exclusión todos los artículos publicados anteriormente a 2015. En este sentido, se observa un crecimiento importante del número de publicaciones en el periodo analizado, ya que el primer año se publicaron un total de 5 estudios sobre la temática, mientras que el último presenta 27.

Tabla 2. Publicaciones por año

Año	Número de publicaciones
2020	27
2019	34
2018	18
2017	10
2016	6
2015	5

Fuente. Elaboración propia

4.2 Área de conocimiento

En relación al área de conocimiento, se hace preciso indicar que muchas de las publicaciones analizadas pueden atender a un criterio de multi-clasificación, es decir, pertenecen a más de un área temática, siendo este el motivo que la suma de las publicaciones en las diferentes áreas sea superior a la muestra seleccionada (N=100).

Subrayar, también, que como criterio de inclusión deben registrar un mínimo de 7 publicaciones.

Tabla 3. Área de conocimiento

Área	Número de publicaciones
Social Sciences	85
Computer Science	28
Engineering	21
Arts and Humanities	11
Environmental Science	8
Energy	7
Psychology	7

Fuente. Elaboración propia

Podemos observar en la tabla una presencia predominante de las ciencias sociales con 85 publicaciones. En segundo lugar, aparece el área de las ciencias de la computación con 28 trabajos. Cerca se encuentra el área de ingeniería con 21 estudios. Las siguientes áreas (Artes y humanidades, Ciencias ambientales, Energía y Psicología) presentan un menor número de investigaciones sobre Flipped Classroom. No obstante, los datos reflejan cómo son múltiples las disciplinas que tienen interés por la temática.

4.3 Afiliación

Otro aspecto relevante para nuestro estudio es la afiliación de los investigadores. Este aspecto nos permite identificar las instituciones donde ha adquirido mayor importancia esta temática de investigación. En este sentido, se ha fijado como criterio de inclusión tener al menos 4 publicaciones sobre Flipped.

Tabla 5. Afiliación

Institución	Número de publicaciones
Universidad de Extremadura	13
Universidad Politécnica de Madrid	12
Universidad de Granada	7
Universidad Carlos III de Madrid	6
Universidad de Zaragoza	6
Universidad de Málaga	5
Universidad Complutense de Madrid	5
Universidad Politécnica de Catalunya	4
Universidad de Sevilla	4

Fuente. Elaboración propia

Los resultados destacan a la Universidad de Extremadura (N=13) como la organización que más publicaciones ha registrado, seguida muy de cerca por la Universidad Politécnica de Madrid (N=12). A continuación, se encuentra la Universidad de Granada (N=7), aunque el volumen de artículos es prácticamente es la mitad que la de su predecesora.

En los siguientes puestos, encontramos el resto de instituciones con una diferencia mucho menor entre ellas. En relación a las últimas posiciones empatan las Universidad Politécnica de Catalunya y la Universidad de Sevilla con el menor número de estudios (N=4) dentro del mínimo que fue considerado.

4.4 Publicaciones con más impacto

Respecto a las publicaciones con mayor impacto científico sobre la temática, estipulamos como criterio alcanzar un mínimo de 26 citas, incorporando todas las investigaciones que superan o igualan este número. Encontramos un total de 7 artículos que cumplían este criterio, tal como observamos en la tabla 6.

Analizando la producción científica, observamos que los dos primeros artículos presentan un número de citas muy superior a los cinco restantes. El primer artículo titulado “Augmented reality for STEM learning: A systematic review” cuenta con 105 citas y con una media de 50,8 citas por año, diferenciándose mucho del resto. En cuanto al segundo y tercer artículo con mayor impacto, podemos ver que comparten autoría, pero el número de citas difiere bastante de uno a otro. Así, mientras que el artículo “Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom” cuenta con 72 citas, “Students’ Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom” presenta menos de la mitad (33).

En relación al resto de investigaciones, el número de citas por año no dista mucho unos de otros, oscilando entre 26-32. Igual ocurre con la frecuencia de citas entre los últimos artículos, con diferencias de 13 a 6,8, respectivamente.

Tabla 6. Artículos con más impacto en Scopus

Autores	Año	Título	Revista	Citas	Número medio de citas por año
Ibáñez, M.-B., y Delgado-Kloos, C.	2018	Augmented reality for STEM learning: A systematic review	Computers and Education 123, 109-123	105	52.5
González, D., Jeong J. S., Airado, D., y Cañada, F.	2016	Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom	Journal of Science Education and Technology, 25(3), 450-459	72	18

Jeong, J. S., González, D., y Cañada, F.	2016	Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom	Journal of Science Education and Technology, 25(5), 747-758	33	8.3
Pérez, M., Hilliger, I., Alario, C., Kloos, C. D., y Rayyan, S.	2017	H-MOOC framework: reusing MOOCs for hybrid education	Journal of Computing in Higher Education, 29(1), 47-64	32	10.7
Bas, P., Fernández, M., Baena, M., y Romero, J. M.	2017	Efficacy of empathy training in nursing students: A quasi- experimental study	Nurse Education Today, 59, 59-65	31	10.3
Ferrer, J., Jiménez, M. Á., Torralba, J., Garzón, F., Pérez, M., y Fernández, N.	2016	Distance learning ects and flipped classroom in the anatomy learning: Comparative study of the use of augmented reality, video and notes	BMC Medical Education, 16(1), 230	27	6.8
Hinojoso, F. J., Míngorance, Á. C., Trujillo, J. M., Aznar, I., y Reche, M. P. C.	2018	Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts	Sustainability 10(5), 1334	26	13

Fuente. Elaboración propia

4.5 Frecuencia de las palabras claves

La última variable analizada ha sido las palabras claves, consideradas como descriptores de las investigaciones. Para ello hemos fijado como criterio de exclusión la frecuencia, incluyendo solo aquellas que han aparecido un mínimo de 7 veces (tabla 7). En este sentido, como era de esperar, destaca el término Flipped Classroom (58 veces) y la referencia a los estudiantes (Students, 24 veces), seguido de enseñanza (Teaching, 20 veces). Resaltar que otras de las palabras claves con mayor relevancia han sido las relacionadas con aprendizaje: Active learning (17 veces), Learning (11 veces) y Learning systems (9 veces). Esto coincide con el principal objeto de nuestro estudio.

Tabla 7. Palabras claves más frecuentes

Palabras claves	Frecuencia
Flipped Classroom	58
Students	24
Teaching	20
Active learning	17
Flipped Classrooms	9
Learning	11
Curricula	8
Human	8
Education	10
Learning systems	9
Spain	7
Motivation	7
Higher education	16
Blended learning	7

Fuente. Elaboración propia

Para obtener los nodos relacionales hemos utilizado el software VOSviewer, permitiendo mostrar la relación existente entre las palabras claves analizadas (Figura 1). Para su mejor comprensión es preciso indicar que el tamaño del nodo hace referencia a la frecuencia de aparición y al número de conexiones con otros descriptores de los artículos.

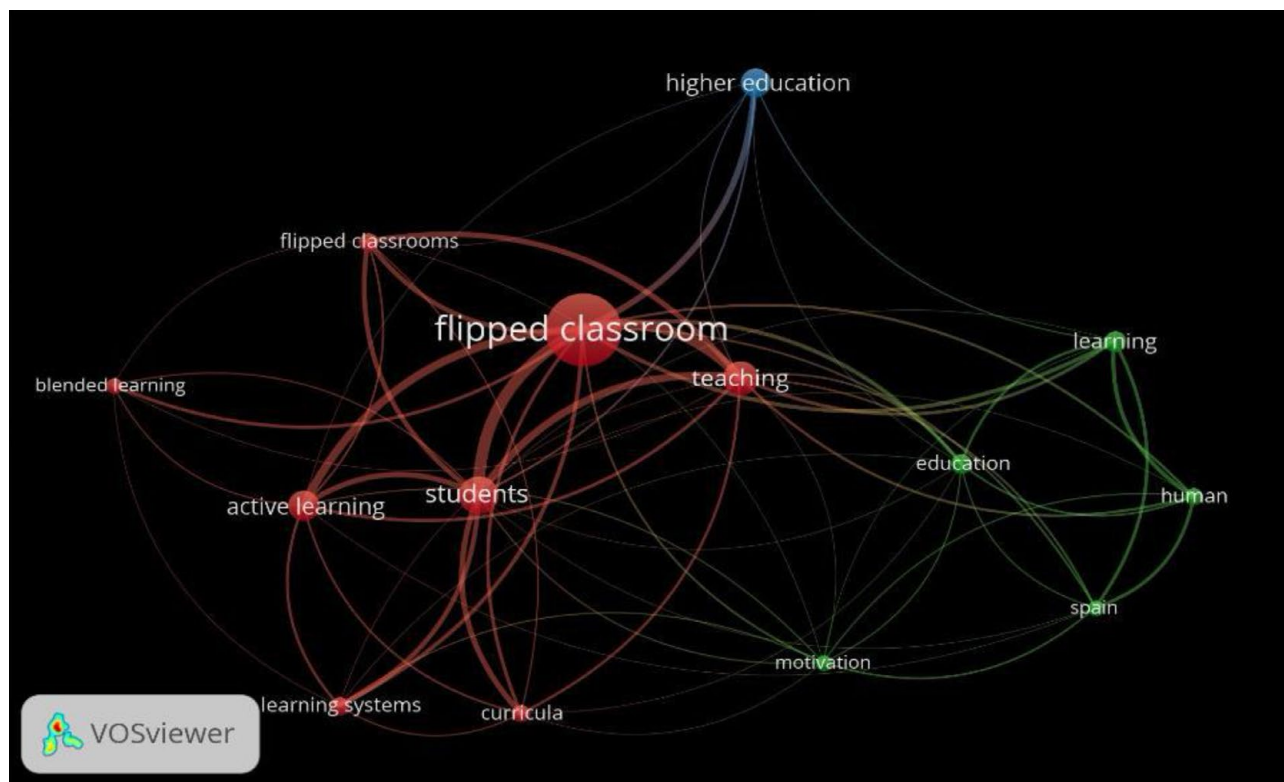


Figura 1. Concurrency de palabras claves en la producción científica. **Fuente.** Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El motivo de realizar este estudio surge del interés académico en obtener una visión general de la producción científica que se ha desarrollado desde el 2015 en España, en torno a esta temática. Este análisis nos ha permitido conocer las características de las publicaciones realizadas hasta el momento y fijar nuevas líneas de investigación y propuestas. En este sentido, como hemos podido comprobar en los resultados, el estudio de la metodología Flipped Classroom conforma un ámbito de conocimiento reciente cuyo análisis ha crecido exponencialmente en los últimos años, siendo bastante significativos el año 2019, ya que casi se dobló la producción científica del año anterior. Este hecho puede deberse a la valoración positiva de esta metodología al favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y motivadores en diferentes esferas del conocimiento, tal como reflejan varias investigaciones (Roach, 2014; Mohamed y Lamina, 2018).

En cuanto al área de conocimiento podemos encontrar que el Flipped Classroom se estudia desde diferentes enfoques (Tecnología, Medio ambiente, Ciencias Sociales, Psicología e Ingeniería). No obstante, destacan las ciencias sociales como el área que mayor producción científica presenta sobre la temática, muy por encima del resto. Respecto a la afiliación de los investigadores, se distinguen la Universidad de Extremadura y la Universidad Politécnica de Madrid, como las dos instituciones con un mayor número de publicaciones en la temática, entendiéndose con ello la pertenencia a ellas de grupos de investigación y autores referentes en esta metodología. En este sentido, dos de los artículos con mayor número de citas (González et al., 2016; Jeong et al., 2016) pertenecen a investigadores de la Universidad de Extremadura. Respecto a la temática abordada en las publicaciones de referencia (más citadas), encontramos el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje (Ibáñez y Delgado-Kloos, 2018; Pérez, Hilliger, Alario, Kloos, y Rayyan, 2017), así como analizar la percepción del alumnado sobre su

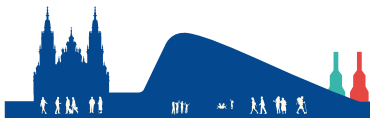
aprendizaje implementando esta metodología (González et al., 2016; Jeong et al., 2016; Hinojoso et al., 2018), junto a acciones para mejorar el proceso formativo del alumnado (Bas, Fernández, Baena, y Romero, 2016; Ferrer, Jiménez, Torralba, Garzón, Pérez, y Fernández, 2016). En lo que respecta a las palabras claves más habituales, se enmarcan dentro de las mismas temáticas de los artículos más referenciados.

Tomando en consideración todo lo comentado podemos concluir que el Flipped Classroom es una metodología que interesa a los investigadores españoles de distintas áreas cada vez más, esperando que las sinergias y el volumen de producción siga en crecimiento en los próximos años.

Referencias bibliográficas

- Abeyssekera, L. y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *High. Educ. Res. Dev.*, 34(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Andía, L. A., Santiago, R., y Sota, J. M. (2020). ¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España. *Contextos educativos*, 25, 275-311. <http://doi.org/10.18172/con.4218>
- Angelini, M. L., y García, 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 (EKS)*, 16(2), 16-30. <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>
- Bas, P., Fernández, M., Baena, M., y Romero, J. M. (2016). Efficacy of empathy training in nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 59, 59-65.
- Buckley, P., y Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interact. Learn. Environ.*, 24, 1162-1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Colomo, E., Soto, R., Ruíz-Palmero, J., y Gómez, M. (2020). University Students' Perception of the Usefulness of the Flipped Classroom Methodology. *Education Sciences*, 10(10), e275. <https://doi.org/10.3390/educsci10100275>
- Cuevas, N., Gabarda, V., Cívico, A., y Colomo, E. (2020). Flipped classroom in COVID-19 times: a cross-talking perspective. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 326-341. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5439>
- Ferrer, J., Jiménez, M. A., Torralba, J., Garzón, F., Pérez, M., y Fernández, N. (2016). Distance learning icts and flipped classroom in the anatomy learning: Comparative study of the use of augmented reality, video and notes. *BMC Medical Education*, 16(1), e230.
- Galindo, H., y Bezanilla, M. J. (2019). 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., y 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>
- González, D., Jeong, J. S., Rodríguez, D. A., y Cañada, F. (2016). Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*. 25(3), 450-459. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>
- Guillén, F., Colomo, E., Sánchez, E., y 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., y Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Hinojoso, F. J., Mingorance, Á. C., Trujillo, Aznar, I., y Reche, M. P. C. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability*, 10(5), e1334. <https://doi.org/10.3390/su10051334>

- Jeong, J. S., González, D., y Cañada, F. (2016). Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747-758. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9630-8>
- Mason, G. S., Shuman, T. R., y Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transit. Educ.*, 56(4), 430-435. <https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>
- Mohamed, H., y Lamina, M. (2018). Implementing flipped classroom that used an intelligent tutoring system into learning process. *Comput. Educ.*, 124, 62-76. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.011>
- Pérez, M., Hilliger, I., Alario, C., Kloos, C. D., y Rayyan, S. (2017). H-MOOC framework: reusing MOOCs for hybrid education. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 47-64. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9133-5>
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: new methods to increase interaction and active learning in economics. *Int. Rev. Econ. Educ.*, 17, 74-84. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003>
- Sánchez, J., Ruiz, J., y Sánchez, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *Edmetic*, 6(2), 336-358. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>
- Sánchez, C., Sánchez, M. T., y Ruiz, J. (2019). Experiencias reales de aula invertida como estrategia metodológica en la educación universitaria española. *Publicaciones*, 49(2), 39-58. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8270>
- Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Wanner, T., y Palmer, E. (2015). Personalizing learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Comput. Educ.*, 88, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Young, H., y Jeong, H. (2020). A Meta-Analysis of the Cognitive, Affective, and Interpersonal Outcomes of Flipped Classrooms in Higher Education. *Educ. Sci.*, 10(4), e115. <https://doi.org/10.3390/educsci10040115>
- Zubillaga, A., y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>



Construcción de Conocimiento mediante relaciones intergeneracionales

COMELLAS, MARÍA JESÚS

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

Se presenta un proyecto de la Universidad Autónoma de Barcelona que se realiza desde hace más de 5 años y, en estos momentos, se aplica en 21 centros de secundaria postobligatoria y 3 universidades, realizando mentorías de trabajos de investigación de bachillerato, grado, postgrado o máster por parte de personas de la generación senior liberadas del compromiso laboral. Los principales objetivos són: reconocer el saber y experiencia de la generación senior, eliminar los estereotipos vinculados a la edad (edadismo) y promover las relaciones entre generaciones (alumnado de 18-25 años; profesorado de 23-65 años y personas seniors + de 60 años) de forma interdependiente.

Palabras clave: conocimiento; mentoría; intergeneracional; investigación; experiencia.

Knowledge Construction through intergenerational relationships

Abstract

A project of the Autonomous University of Barcelona is presented that has been carried out for more than 5 years and, at the moment, is applied in 21 post-compulsory secondary schools and 3 universities, conducting mentoring of research work for baccalaureate, undergraduate, postgraduate or master's degree by senior generation people released from work commitment. The main objectives are to recognize the knowledge and experience of the senior generation, eliminate stereotypes linked to age (ageism) and promote relationships between generations (students aged 18-25; teachers aged 23-65 years and seniors + age 60) interdependently.

Keywords: knowledge; mentoring; intergenerational; research; experience.

Introducción

En la actualidad hay un 9 % de la población mundial que goza de una mayor longevidad a pesar de la influencia de las condiciones económicas, salud y otros factores que generan desigualdad de oportunidades a lo largo de la vida. Si se tiene una salud suficiente se tiene un sentimiento de éxito por haber llegado a esta edad y vivir los cambios que hay en la sociedad. Este cambio de escenario exige modificar la visión de los modelos atribuidos a esta etapa de la vida que han sido vigentes hasta ahora.

El propósito, pues, de esta aportación, es plantear algunas reflexiones en relación con las actitudes sociales actuales en las que abundan miradas anacrónicas, muy generalizadas, a fin de sensibilizar 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.

Contextualización

Este proyecto tiene como grupo diana a la generación llamada hasta hace poco como “de la tercera edad” con una mirada social de caducidad hacia las personas que vivían una etapa relativamente corta desde que habían dejado las obligaciones laborales hasta la muerte. Era una generación poco valorada por la sociedad al considerar que ya no podía aportar conocimientos de interés y que debía apartarse para dejar paso a la juventud.

En general actualmente se hacen muchos análisis de la vejez especialmente desde el punto de vista cuantitativo, (% de población, pirámide de edad, repercusiones económicas) 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 y análisis de los diferentes mensajes que la sociedad continúa atribuyendo a esta generación (Guérin, 2015) ya que se trata de proponer un nuevo paradigma para incidir en un cambio de actitudes y promover decisiones educativas, sociales y políticas.

Si nunca fue válida esta visión de la vejez, por las múltiples discriminaciones y estereotipos (Lippmann, 2003) en estos momentos, aún es más anacrónica considerando los cambios sociales tanto por los estilos de vida como por la formación, experiencia y saberes que tiene esta generación y la longevidad con expectativas de vida (aproximadamente entre 20-30 años después de la jubilación) lo que ha dado lugar al concepto de Edadismo.

Envejecer implica, como en todas las etapas de la vida, constantes renegociaciones entre generaciones para analizar las imágenes atribuidas históricamente, las imágenes que se reciben del entorno relacional y la autoimagen deseada. Este proceso y revisión incide, de manera sustancial, en las actitudes, oportunidades, dificultades de las personas, en este caso de las jubiladas y determinan, sobre todo, la manera de vivir esta etapa de manera positiva o negativa, el uso del espacio y la forma de organizarse y vivir en el contexto social al que se pertenece.

Este proyecto se centra, pues, en primera instancia en el contexto de la comunidad educativa, a fin de poner en evidencia la importancia de redefinir, con claridad, los múltiples roles que pueden atribuirse a cada generación en la dinámica social y en la toma de decisiones colectivas.

El segundo contexto al que se dirige es la comunidad no sólo la próxima, desde el punto de vista individual (microsistema) sino, también, la ciudadanía (mesosistema) para que se pueda revisar y valorar el capital cultural de las personas mayores, se promueva su participación como valor y se desestimen las actitudes y mensajes inapropiados.

Sólo planteando las acciones desde el paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1987) se podrán implicar las diferentes generaciones que conviven abriendo espacios de comunicación, colaboración e interdependencia que permitan reconocer a cada persona y cada generación como agentes de cambio de la sociedad (Comellas, 2019).

Las relaciones entre las tres generaciones permiten crear redes de construcción de conocimientos que favorecen, además de la cooperación entre generaciones, fortalecer el reconocimiento recíproco, promover el cambio de perspectiva de la sociedad en relación con la generación sénior, (Comellas, 2017), mostrar y denunciar el edadismo actual y posibilitar el cambio de las representaciones, estereotipos, así como la segregación por razones de edad.

Descripción de la experiencia

El proyecto que se presenta: XEC3-REC3 (Xarxa Experiència, Construcción de Coneixement Compartit a/Red de Experiencia, Construcción Compartida de Conocimiento) (<http://xec3-grode.org>), se realiza en el marco de los objetivos del grupo GRODE (Grup de Recerca Orientació i Desenvolupament Educatiu) de la Universidad Autónoma de Barcelona (www.grode.org) bajo la coordinación de la Dra. en psicología María Jesús Comellas Profesora emérita de la UAB.

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 e Investigaciones en contextos comunitarios y de centros de estudios.

Se trata de actuar, de forma coordinada, con el profesorado que tutoriza el trabajo para, básicamente, promover el cambio de perspectiva de la sociedad en relación con la generación sénior y fomentar la innovación de los centros educativos abriéndolos a la sociedad con la incorporación de las personas de la generación senior quienes aportan su capital cultural (generatividad) incidiendo en la cohesión social.

- 1.1. 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.
- 1.2. Hipótesis: Aplicando este proyecto se podrán reconocer los conocimientos y experiencias de la generación senior disminuyendo los estereotipos y edadismo presente en la sociedad.
- 1.3. Objetivo general: Construir el conocimiento con la mentorización, por personas seniors, de los trabajos de investigación del alumnado (secundaria, postobligatoria o universidad), y fortalecer las relaciones entre generaciones.
 - 1.3.1. Objetivos específicos para la sociedad. Reforzar la actitud positiva en las relaciones entre generaciones a través del conocimiento mutuo; Incidir en la comunicación entre generaciones y diferentes miembros de la comunidad como base para la cohesión social; Promover la ciudadanía con las relaciones interdependientes; Promover la inclusión de la generación senior en espacios educativos, de participación social y de construcción de conocimiento a fin de mejorar la cohesión social; Evitar los estereotipos y prejuicios recíprocos por razones de edad.
 - 1.3.2. Objetivos para los centros educativos (profesorado: generación intermedia y junior): Ser un estímulo para la innovación en los centros educativos; Ofrecer mayores oportunidades temáticas para los trabajos de investigación de la generación joven.; Favorecer el reconocimiento de la experiencia, conocimiento y capital cultural de la generación sénior evitando los guetos y exclusión; Promover las relaciones de cooperación entre las tres generaciones en el marco de las instituciones de formación.
 - 1.3.3. Objetivos para la generación senior; Incidir en el bienestar personal y social de las personas que han vivido y aportado conocimiento a la sociedad; Promover el aprendizaje durante toda la vida no desde la ignorancia sino desde los aprendizajes previos y la actualización de conocimientos para incrementar el capital social de forma colaborativa, en la construcción del conocimiento en el marco de la comunidad; Facilitar la Generatividad (retorno a la sociedad de los saberes y experiencias acumulados) y la participación social de la generación sénior, lo que incide en el bienestar individual y colectivo ofreciendo oportunidades de relación e implicación; Favorecer el envejecimiento activo y la jubilación satisfactoria.
2. Eje fundamental del proyecto: La mentoría proceso clave de la experiencia

Como se ha expuesto con anterioridad, en los objetivos específicos, se trata de la Mentorización, por parte de la generación sénior, colaborando con el profesorado y el alumnado que realiza el trabajo durante el proceso de elaboración del trabajo de investigación sea de bachillerato TR, grado TFG o maestría TFM.

3. Mentor (o Mentor) tiene como raíz la indoeuropea “men” cuyo significado es pensar. Con el tiempo, este sustantivo propio se convirtió en común para designar el concepto de consejero, guía, maestro.

Para la Real Academia Española el concepto se expresa como: “actuar dando consejo o guía”; La Enciclopedia Universal 2012 lo define como: “persona que aconseja, guía o inspira a otra, con respecto a ésta”. El Diccionario Mosby lo define en el ámbito de la Medicina como “persona de confianza que asesora, con experiencia, que ofrece una orientación valiosa a las personas más jóvenes que reciben la mentoría y se les llama “protegido, discípulo o aprendiz”.

También se considera mentor aquella persona que enseña a otra una habilidad, materia... y que luego lo apoya, de manera directa o indirecta, le abre las puertas de este conocimiento y con su presencia proporcionará a la persona mentorizada un abanico de oportunidades, fortaleza y posibilidad de consecución del objetivo.

Quien ejerce la función de mentor tiene, pues, autoridad por su conocimiento y experiencia y es reconocido como tal. Se le requiere una actitud favorable a fin de generar una interlocución basada en la confianza sin desvalorizar las posibles lagunas en el conocimiento de quien aprende por lo que debe saber intervenir, cuando sea oportuno, para favorecer una experiencia positiva.

3.1. Fundamentos y condiciones de la mentoría.

Entre las habilidades más distintivas que se deberían desplegar durante la mentoría se pueden citar: la capacidad de comunicación, la disposición hacia el asesoramiento, transmisión de conocimientos y experiencias de una manera clara y precisa y la habilidad de llegar a transmitir efectiva y afectivamente los consejos para que, quien los recibe, reconozca el rol de mentor.

Existen, por tanto, distintos tipos de relación de ayuda que deben ser considerados durante el proceso para que se alcancen los objetivos.



Figura 1. Tipos de relación de ayuda. **Fuente.** Elaboración propia

3.1.1. Acompañamiento. Descrito como un acto de: escuchar, aconsejar, orientar, animar, estimular, dinamizar, confrontar, interpelar... que permite que quien acompaña pueda modelar los comportamientos afectivos, cognitivos y comunicativos de la persona acompañada. Por tanto, el acompañamiento tiene diferentes vertientes: ética promovida por la empatía, teórica que favorece la comunicación, técnica a partir de la indivi-

dualización de las situaciones y efectiva con la personalización de los procesos según las necesidades individuales.

No es una relación condescendiente sino un andar conjunto basado en la comunicación estable, diálogo (escuchar la otra voz) y, sobre todo, entrar en una compañía cooperativa, basada en la confianza de manera que se deja impronta en la relación porque implica un reconocimiento, desde una perspectiva de confianza, porque se comparte una situación problema.

Se trata de favorecer que las personas sean autónomas, responsables y capaces de tomar decisiones (Maela, 2015) porque no es una forma de control o normativización sino un espacio relacional que responde a las necesidades. Por esto es fundamental que esta relación de ayuda, aunque se inicia con una relación asimétrica, pueda potenciar la emancipación de las personas por lo que la reciprocidad es fundamental de manera que la disparidad de experiencias y saberes no sea un estorbo para la paridad en la relación (Cornu, 2015).

3.1.2. Comunicación. Hablar de relación es hablar de comunicación en el sentido pleno de la palabra considerando la totalidad de lenguajes: corporal, actitudinal y verbal (oral y escrito). Ningún objetivo que se planea debe minimizar o no valorar, seriamente, la repercusión de la comunicación que va más allá de contenidos de aprendizaje para favorecer el marco en el que se construye la relación con una visión interdependiente que permite una comunicación equitativa, respetuosa y positiva para cada una de las personas que llevan a cabo el proyecto (Comellas, 2019).

Esta comunicación implica reconocer a la persona interlocutora por lo que exige reciprocidad y comporta un cierto riesgo porque construye vínculos, de un signo u otro, por lo que se asume la responsabilidad de las palabras utilizadas y de su interpretación. Por ello que debe haber una revisión constante para reconducir cualquier sesgo que pueda desviar tanto el entendimiento mutuo como, en este caso, el aprendizaje de errores.

Igualmente es fundamental considerar la fortaleza del lenguaje reflejo del pensamiento y de los procesos mentales que se realizan a fin de poder organizar y reflexionar compartiendo no sólo informaciones estructuradas sino abriendo nuevos campos para poder contrastar, revisar, comparar, sintetizar... funciones que van más allá de los aprendizajes de contenido para desarrollar la mente y adquirir nuevas competencias.

3.1.3. Una condición del acompañamiento es que permita compartir diferentes momentos en los que se conjugan el conocimiento sobre lo vivido de cada persona, los conocimientos previos, (experiencia personal y profesional) e informaciones teóricas relevantes a fin de dar cuerpo al trabajo.

A partir de este intercambio recíproco llegará el momento propicio para integrar, a partir de la reflexión, nuevos conocimientos y que el proyecto adquiera consistencia. Este acompañamiento se basa en la reciprocidad de tipo integrador (Gaulier & Pesce, 2015) de manera que hay un apoyo mutuo y pone en evidencia, además de las experiencias y el universo teórico, la reflexividad y plantea el lugar de cada participante, así como el hecho de que la vida es un viaje colectivo que aporta un interés global de crecimiento de todas las personas, a partir de la participación.

Se favorece un equilibrio y reciprocidad con un intercambio de sentimientos, obligaciones y "servicios" (Pineau, 1998, citado por Gaulier & Pesce, 2015) por lo que cada persona ocupa lugares diferentes: receptor y emisor porque la reciprocidad provoca una situación interlocutiva y las repercusiones se dan en ayuda lo que permite compartir, en un ambiente y clima de comunicación, la construcción de un camino que favorece el reconocimiento mutuo al margen del punto de partida y permite a todas las personas implicadas progresar.

3.1.4. Reflexión: es el hecho y efecto de considerar algo con detenimiento. Una reflexión es

también una advertencia, un comentario o un consejo que pretende influir. La reflexión debe ser organizada como cualquier otro tipo de ensayo. Incluye una introducción, que describa expectativas antes la experiencia. También resumir las conclusiones. De acuerdo con un estudio realizado por la Universidad de Harvard, dar a los estudiantes tiempo para reflexionar sobre su conocimiento es una práctica esencial para la formación.

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 y manifiestan 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 y para ampliar la formación del profesorado.

Igualmente se manifiesta, por parte de las personas senior, la satisfacción tanto en las relaciones entre generaciones, como la satisfacción por el hecho de ver la validez de su experiencia y conocimientos y las posibilidades de continuar avanzando en la actualización de saberes más allá del trabajo concreto realizado.

A medida que se va implementando el proyecto aumenta la demanda de las universidades, centros de secundaria postobligatoria y de personas seniors. Se evidencia la oportunidad de mentorizar trabajos en otros países ya que esta cooperación permite que la sociedad valore las relaciones intergeneracionales e interculturales y se promueva la interdependencia en el momento en que se realizan los trabajos de investigación con la participación de las tres generaciones en un proceso de aprendizaje compartido.

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.

A su vez el aprendizaje a lo largo de su vida favorece la disposición para articular oportunidades, valorizar el bagaje personal, incrementarlo y compartirlo con otras personas de manera dinámica favoreciendo que el proceso tenga mayor sentido porque se ponen en común diferentes puntos de vista y experiencias que cuando se da, sólo, entre personas de la misma generación.

Esta cooperación permite participar en el proceso de aprendizaje vinculado a los intereses y necesidades de las generaciones jóvenes, disponer del conocimiento de la generación intermedia y compartir y acceder a la experiencia de la generación senior (Comellas, 2017b).

En la sociedad del conocimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede limitarse a la edad escolar o al sistema educativo, y cada vez se reconocen más los diferentes escenarios y actores que influyen en el aprendizaje individual y colectivo a lo largo de la vida de las personas.

Con este proyecto se muestre a la generación junior tanto los saberes como las actitudes abiertas y activas más allá de la obligación profesional. Así mismo esta cooperación añade valor a los procesos de aprendizaje que se realizan más allá del marco de las instituciones.

Finalmente, los beneficios del proyecto está generado interés en las instituciones públicas para promover las relaciones intersectoriales, valorar el efecto que puede tener en la ciudadanía a la vez que se evidencia su incidencia en la salud, especialmente de la generación senior, porque favorece la participación en la vida colectiva, si se lleva a cabo cooperando con los miembros de otros grupos.

El objetivo final es que la sociedad ofrezca oportunidades a todas las personas con el objetivo de mejorar la calidad de vida, como concepto dinámico y permanente que mejora el bienestar individual que incide en el social contribuyendo a la mejora de la comunidad y a la creación de riqueza colectiva.

Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Comellas, M. J. (2017a). *Generación senior y mentoría*. Barcelona: Octaedro.
- Comellas, M. J. (2017b). El reconocimiento de la generación sénior. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, 34(104), 228-41.
- Comellas, M. J. (2019) *La interdependencia entre personas, generaciones i institucions*. Barcelona: Octaedro.
- Cornu, L. (2015). Accompagner: entrer en compagnie. *Éducation permanente*, 205, 41-52.
- Gaulier, S. & Pesce, S. (2015). Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle. *Education permanente*, 205, 121-131.
- Gil Calvo, E. (2004). El poder gris: consecuencias culturales y políticas del envejecimiento de la población. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, 815, 219-232.
- Guérin, S. (2015). *Silver Génération. 10 idées reçues à combattre sur les seniors*. Paris: Michalon
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. Madrid: Langre.
- Maela, P. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Éducation permanente*, 205. 21-31.
- OMS (2015). *Informe sobre envejecimiento y salud*. Ginebra: Autor. Recuperado de <https://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>



Educación para la ciudadanía global. Análisis de su significado en la literatura especializada y la legislación educativa de Cantabria (España)

PÉREZ ORTEGA, ISABEL
CALVO SALVADOR, ADELINA
CASTRO ZUBIZARRETA, ANA

*Departamento de Educación
Universidad de Cantabria (España)*

Resumen

Esta comunicación surge de un proyecto de investigación más amplio que persigue conocer e impulsar experiencias educativas que promueven la construcción de una Ciudadanía Global Crítica. La primera fase de nuestra 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 de Cantabria, dos acciones previas y necesarias para la realización de un mapeo de buenas prácticas en la comunidad (segunda fase del proyecto). De manera más concreta, en esta comunicación se presentan los 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.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global; pedagogía crítica; justicia social.

Global Citizenship Education. Analysis of its meaning in the specialised literature and education legislation of Cantabria (Spain)

Abstract

This communication has arisen from a broader research project which seeks to promote and learn about educational experiences that advance the construction of Global Citizenship Education. The first phase of our research aims to analyse the concept of Global Citizenship Education (GCE), both in the specialised literature and the regulatory framework of the education system in the autonomous community of Cantabria, two actions which are necessary before the mapping of good practices can be carried out (second phase of the project). More specifically, this communication presents the process results of the first phase of our research. The objectives are: 1) To learn about the

different meanings and practices that are attributed to GCE and 2) To analyse what possibilities the current legal framework offers for developing GCE experiences in this autonomous community.

Keywords: Global citizenship education; critical pedagogy; social justice.

Introducción

La ECG es un enfoque 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 este 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, conocido en otros países como *Global Learning* o *Global Education*, 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 a partir de la Declaración de Maastricht (2002): “La educación global comprende la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la 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).

La ciudadanía ya no se desarrolla exclusivamente en el ámbito local, comunitario o nacional, sino que también se despliega en el ámbito global, pues la globalización ha creado un sistema económico y social que se caracteriza por la interdependencia. En este escenario, diferentes teóricos e investigadores se han preguntado qué competencias necesita la ciudadanía en un mundo en el que el gobierno de lo común, propio de las democracias, se dibuja cada día con perfiles más difusos y amplios, toda vez que se reconoce que nuestras acciones en el ámbito más local y cercano tienen repercusiones y están conectadas con lo que ocurre en otros lugares del planeta.

Es precisamente la multiplicidad de respuestas a esta pregunta sobre qué educación requiere una ciudadanía global, la que ha dibujado un complejo escenario en el que dichas respuestas provienen de tradiciones de pensamiento muy diferentes que ponen el acento en cuestiones no sólo distintas, sino en ocasiones antagónicas.

Esta comunicación surge en el seno de un proyecto de investigación (Calvo, 2020) que se articula en dos fases. La primera de ellas está dirigida a comprender los significados que se atribuyen al concepto y enfoque de la ciudadanía global y a comprender las posibilidades que la actual legislación educativa proporciona para el desarrollo de dicho enfoque. Este análisis, focalizado en la comunidad de Cantabria (España), será el primer paso para poner en marcha la segunda fase del proyecto, dirigida a realizar un mapeo de buenas prácticas sobre ciudadanía global en la comunidad.

Las preguntas de investigación que guían esta comunicación son las siguientes:

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 la comunidad autónoma de Cantabria?

Marco teórico

La preocupación por cómo promover una educación para la ciudadanía que traspase las fronteras locales y nacionales ha generado múltiples perspectivas que se han sintetizado en términos como ciudadanía activa, digital, cosmopolita, o global (Engels, Fundalinski, y Cannon, 2016). La ECG ha tenido tal desarrollo en las últimas décadas, que los análisis realizados por diferentes teóricos señalan que, en ocasiones, el enfoque se ha utilizado para promover la agenda neoliberal, subrayando la importancia de promover la competitividad y aprender asuntos globales con el objetivo último de formar mejores trabajadores en un mercado cada vez más cambiante, interconectado y flexible (Torres, 2014). Al mismo tiempo y desde los enfoques más comprometidos con la transformación social, se subraya la necesidad de reconocer que la ECG debe ayudar a crear un sentido de comunidad global, donde el ejercicio de todos los derechos para todas las personas sea una realidad, traspasando las barreras de los estados. La solidaridad,

la equidad, la justicia social, el diálogo intercultural y la participación se ponen en el centro de un proceso educativo dirigido a favorecer la comprensión de una realidad donde lo local-global se articula de manera compleja y diferente en cada contexto y donde el funcionamiento del poder debe ser analizado y desestabilizado (Celorio, 2017).

Otros autores han señalado que el enfoque de la ciudadanía global es dependiente de cómo se entienda la globalización, lo que a su vez supone la presentación de diferentes agendas que entran en conflicto. Se plantea la existencia de una aproximación neoliberal, radical o transformacional (Shultz, 2007). En cada una de ellas se celebra la globalización o se analiza críticamente, se plantea una idea diferente de quién es el ciudadano global y de cuáles deberían ser los objetivos de la ECG: (a) proveer una experiencia global e internacional, sin analizar la existencia de jerarquías o en la necesidad de cambios estructurales (neoliberal), (b) comprender de las estructuras globales de opresión, de las relaciones norte-sur y de la relación que existe entre las actividades económicas de organizaciones globales y la opresión (radical) y (c) enseñar valores como la compasión, la solidaridad y el cuidado, poniendo en el centro a las personas y señalando la interconexión entre lo local y lo global, planteando un desafío a las fuerzas que perpetúan la pobreza, la marginación y la opresión (transformacional).

Las investigaciones con enfoque transcultural han señalado que el enfoque de la ECG presenta grandes diferencias en función de la geografía y de la historia del país o zona que se analice (Oxley y Morris, 2013). Por ejemplo, en países como China o Estados Unidos, los objetivos de la ciudadanía global están al servicio de la creación de una identidad y lealtad nacional, mientras que en Canadá el modelo está más influenciado por las políticas migratorias y por ser éste un país multinacional y multicultural, promoviéndose un modelo de ciudadanía dirigido a mantener la paz y a promocionar la cohesión social y nacional.

Por último, otras investigaciones se centran en discutir dónde poner el foco de análisis para comprender las diversas formas en las que se está desarrollando la ECG: (a) en los estudiantes, planteando la pregunta de qué programas son eficaces en el desarrollo de una ciudadanía global, (b) en los profesionales de la educación, subrayando las barreras y ayudas que pueden encontrarse en el desarrollo de la ECG y (c) en el currículo, discutiendo sobre la importancia de su estructura y enfoque (Goren y Yemini, 2017). Diversos autores han señalado la importancia de analizar en qué medida la legislación educativa a distintos niveles puede funcionar o no como un facilitador para el desarrollo de la ECG (González, 2012; Méndez, 2019).

Metodología

Para el análisis de la literatura especializada y de la legislación vigente se formularon 3 grandes categorías: 1) El enfoque o tendencias de la ECG, 2) Particularidades geográficas e históricas y 3) La dimensión pedagógica y curricular. Estos focos de interés se basaron en los trabajos previos de Andreotti (2006) y Engel (2014).

Estas categorías se aplicaron en el análisis de los trabajos académicos seleccionados según los siguientes criterios: se realizó 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 años diez años (2012-2020), 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 (Development Education Research Centre, 2018, 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.

Resultados

En la literatura europea sobre el campo se percibe la existencia de unas características comunes. Se hace mayor hincapié en aspectos como: a) promocionar los derechos humanos, el enfoque de género, el cuidado del medio ambiente y la educación intercultural; b) traspasar el modelo caritativo-asistencial (más propio de generaciones anteriores de la Educación para el Desarrollo) y promover un enfoque más crítico y político que ponga en el centro

de la discusión cómo afecta la globalización a nuestras vidas y la comprensión de que en todas las partes del mundo (tanto en el Norte como en el Sur global) es necesario avanzar hacia mayores cuotas de equidad y justicia social, c) poner en valor y contemplar los enfoques decoloniales que provienen del Sur global y que apuntan a reconocer el valor que supone la diversidad de formas de vida y de mundos, de saberes y conocimientos, desbancando la centralidad de los generados en el marco de la modernidad colonialista. En definitiva, es necesario acompañar un cambio que se ha definido como un movimiento desde un enfoque moral de la ECG a uno más político (Nesterova y Jackson, 2016) en el que deben dejar de analizarse historias aisladas e impactantes sobre la pobreza, la falta de ayuda económica o el hambre (lo que acaba desarrollando un sentido de culpa y vergüenza entre los estudiantes), creando una idea dividida entre lo que es el Norte (generoso y proveedor) y el Sur (receptor de ayudas). Desde un enfoque más político se anima a promover una visión alternativa de la ECG que tenga por objetivo que estudiantes de diferentes culturas puedan encontrar una base común donde se reconozcan como iguales, legítimos en el diálogo y puedan relacionarse de manera justa. Esto supone quebrar la idea del Sur como “lo otro” o como “víctima” y requiere valorar y respetar la diversidad de puntos de vista, comprender la inevitable existencia del conflicto de intereses y el derecho a decidir y aceptar que cada persona es un individuo autónomo. Es un enfoque que lleva al pluralismo y tiene el potencial de dar más oportunidades para crear un sistema alternativo que de verdad logre la justicia para todos los seres humanos. El objetivo fundamental de la ECG sería lograr que las personas puedan reflexionar críticamente sobre el legado de su cultura, imaginar otro futuro y sentirse responsables de sus decisiones y sus actos. Eso se logrará promoviendo el encuentro con problemáticas y perspectivas globales y una relación ética con la diferencia, abordando la complejidad y las relaciones de poder (Andreotti, 2006).

Con relación a las particularidades por cuestiones geográficas e históricas, en Europa la ECG parece percibirse como un instrumento válido para la creación, tanto de una identidad europea, como nacional y global, aunque cada país está desarrollando diferentes estrategias que suponen, en última instancia, dar prioridad a una de estas dimensiones. En este sentido, en nuestro país se percibe una mayor apuesta por subrayar la ECG como estrategia para crear una identidad nacional, pues se centra en el desarrollo de una responsabilidad cívica, de los derechos y obligaciones para una ciudadanía nacional. En este escenario, lo “global” parece entenderse como un concepto abstracto un tanto separado de la vida cotidiana de los jóvenes, pues las propuestas educativas parecen tener problemas para proponer una explicación sobre cómo la circulación global de ideas, capitales y personas impacta de forma muy desigual en diferentes personas y territorios y sobre cómo lo global y lo local están íntimamente interconectados (Engel, 2016). En este terreno, son las propuestas pedagógicas de organismos no gubernamentales los que están tratando de proponer una visión de la ECG que sea capaz de discutir y presentar las intersecciones entre la vida de los jóvenes a nivel local, nacional, europeo y global (Baraona, Gratacós, y Quintana, 2013).

En cuanto a la dimensión curricular y pedagógica de la ECG, las investigaciones analizadas señalan la necesidad de clarificar el enfoque pedagógico (que necesariamente ha de ser crítico) desde el que trabajar por una ECG comprometida con la justicia social. Se trata de un enfoque que debe combinar aspectos como: (a) el desarrollo de un pensamiento crítico (descubrir y analizar nuestras ideas previas, asunciones y tendencias, comprender que toda perspectiva es parcial e incompleta, comprender las relaciones de poder que están presentes en toda forma de creación de conocimiento, etc.); (b) promocionar el diálogo como herramienta para comprender y valorar la diversidad, para aprender de otros y con los otros; (c) la reflexión como aspecto que permite unir y crear conexiones entre el pensamiento, los sentimientos y las acciones y (d) ser y actuar de manera responsable, promover la transformación y el cambio social como resultado de la confluencia entre el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión (Blackmore, 2016). Este enfoque invita a tomar los contenidos educativos como un punto de partida a partir del cual lograr un currículum que promueva el aprendizaje de cuestiones o problemáticas globales, la comprensión de las desigualdades y el funcionamiento del poder en el mundo, la creencia en la justicia social (lo que supone no sólo promover políticas de redistribución de recursos, sino también de reconocimiento y representación política y cultural) y el aumento de la agencia de los participantes en los procesos educativos para lograr la transformación social. En coherencia con este enfoque, se promueven metodologías activas y participativas, así como la concepción del docente como un agente de cambio social (Bourn, 2016).

Por último y con relación al currículum y las reformas educativas de nuestro país, cabe señalar que algunas de las temáticas relacionadas con la Educación para el Desarrollo y la ECG han ido teniendo presencia en las diferentes leyes orgánicas y sus desarrollos curriculares posteriores. Es el caso de temáticas como la educación moral y cívica,

la lucha contra la desigualdad, discriminación y erradicación de estereotipos de género, la educación para la paz o el desarrollo de competencias de participación ciudadana. Al mismo tiempo, es necesario señalar que el enfoque curricular ha sido diferente, moviéndose desde una visión transversal (LOGSE) hasta el diseño de alguna asignatura concreta (LOE). De forma similar, las investigaciones han señalado que no todas las leyes son igualmente propicias para este enfoque educativo, considerándose algunas más progresistas que otras (Méndez, 2019). En este sentido, la LOMLOE (2020) se alinea con la Agenda de los ODS y plantea que el enfoque de la ciudadanía mundial debe “incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria” (preámbulo)

En la comunidad autónoma de Cantabria, su Ley Orgánica del 2008 ya señalaba como uno de sus cuatro principios fundamentales “la cooperación, respeto y entendimiento, para que puedan establecerse en el ámbito familiar, social y profesional interacciones satisfactorias, enriquecedoras y solidarias entre personas y grupos”. En esta misma ley, se recogen en su artículo 3 algunas líneas prioritarias de actuación como la atención a la diversidad y la potencialización de la perspectiva intercultural, la educación plurilingüe y pluricultural, el compromiso con la igualdad de sexos o la educación para la sostenibilidad y la igualdad de oportunidades. Tras la aprobación de esta ley, la comunidad autónoma ha ido dando pasos para que la Educación para el Desarrollo pueda constituirse como piedra angular del proyecto educativo de un centro, señalando la importancia de desarrollar acciones coordinadas y a largo plazo, más que acciones puntuales y externas al propio currículum. En este sentido, en el año 2012 se aprueba una orden para convocar a los centros educativos de la comunidad al diseño y desarrollo de planes de Educación para el Desarrollo y ese mismo año se crea la Red Cántabra de Escuelas Solidarias. Acompañando a la red se organizó un curso de Especialista en Educación para el Desarrollo (Universidad de Cantabria-Consejería de Educación) que cubría la demanda de formación permanente del profesorado en estas temáticas expresadas por los propios docentes vinculados a la Red. El impulso en la comunidad a la ECG se ha mantenido constante en el tiempo (aunque de forma irregular y con diferentes enfoques), de tal forma que en las propias instrucciones de principio de curso (2020-2021) la Consejería de Educación dedica un epígrafe a la Educación para el Desarrollo vinculada con los objetivos de la Agenda 2030 y anima a los centros docentes a relacionar todos sus planes de centro (fomento de la igualdad, salud, interculturalidad, escuelas solidarias, sostenibilidad, etc.) con la Agenda, buscando la coherencia de las acciones educativas en cada escuela. Al mismo tiempo, la Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social (2018) supone un nuevo impulso de este enfoque en la educación formal.

Discusión y 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, abordando 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 citado en Goren y Yemini, 2017).

En segundo lugar, se percibe que en nuestro país el enfoque de la ECG tiene una clara dimensión nacional frente a la global, de manera que muchos de los “grandes” temas que se plantean en los procesos educativos como derechos humanos, la ciudadanía nacional o la diversidad cultural se estudian desconectados de las realidades de los jóvenes y sin vinculación con las problemáticas locales. Es importante mejorar la relación entre lo local y lo global, comprendiendo sus interconexiones, así como subrayar la dimensión europea y global de la ECG.

Desde un punto de vista curricular, es importante seguir avanzando en clarificar el enfoque pedagógico que mejor se adapta a los objetivos emancipatorios de la ECG, lo que supondrá, necesariamente plantear procesos participativos donde los jóvenes puedan aumentar su agencia y su capacidad de acción como ciudadanos globales. A

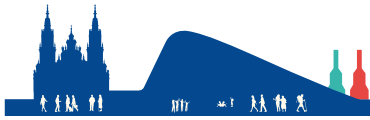
ello ayudará, sin duda, pensar qué peso debe tener la ECG en el currículum y bajo qué modelo, al mismo tiempo que se re-piensen los contenidos educativos desde esta nueva visión. Lo interesante sería traspasar un modelo moral de las problemáticas de la ECG hacia un modelo más comprometido, donde reconocemos cómo influye la globalización en nuestras vidas y las dinámicas de poder en las que cada grupo, zona o pueblo se ve envuelto en este nuevo escenario global.

Finalmente, la comunidad autónoma se encuentra en un momento propio para seguir avanzando en el enfoque de la ECG, toda vez que la nueva ley educativa nacional se alinea con la Agenda 2030 y parece aportar nuevas temáticas, más allá de las que tradicionalmente se venían trabajando (desigualdades, interculturalidad o diversidad).

Referencias bibliográficas

- ANGEL. (2020). *Global Education Digest 2020*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice - A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Baraona, R., Gratacós, J., y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Madrid: Oxfam Intermón.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.
- 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.
- Calvo, A. (Coord.). (2020). *Investigación en escuelas que promueven la construcción de una ciudadanía global crítica. Convergencia entre escenarios presenciales y virtuales en el desarrollo del compromiso cívico*. Universidad de Cantabria: Convocatoria de Proyecto Puente (11. VP38.64662).
- Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformador. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. Barcelona: VSF Justicia Alimentaria Global.
- Development Education Research Centre. (2018). *Global Education Digest 2015-2017*. London: DERC, UCL Institute of Education.
- Development Education Research Centre. (2019). *Global Education Digest 2018*. London: DERC, 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.
- Engel, L. C., Fundalinski, J., y Cannon, T. (2016). Global Citizenship education at a local level: a comparative analysis of our US urban districts. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 23-51.
- Gobierno de Cantabria (2018). *Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social*. Madrid: Autor.
- González, N. (Coord.). (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículum*. 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.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Méndez, R. M. (2019). La política educativa española y la educación para el desarrollo: una revisión de las últimas leyes de educación. En R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 67-81). Barcelona: Graó.
- Nesterova, Y., y Jackson, L. (2016). Transforming service learning for global citizenship education: moving from affective-moral to social-political. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 73-90.

- Torres, C. A. (2014). Solidarity and competitiveness in a global context: Comparable concepts in global citizenship education? *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(2), 22-29.
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.



La pobreza (in)visible: una mirada desde los derechos de la infancia

FORMOSO SILVA, MARÍA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

La presente comunicación muestra los resultados de una revisión teórica acerca de los factores que inciden en la pobreza y las repercusiones que tiene sobre la infancia en clave de derechos. Con tal finalidad, se realiza un análisis de la información proporcionada por instituciones y organismos vinculados al estudio de la pobreza, así como de las publicaciones científicas que estudian la temática desde una perspectiva multidimensional. El trabajo remarca la necesidad de generar un mayor conocimiento acerca de las situaciones de vulnerabilidad que afectan a la infancia, concluyendo que eso puede contribuir al diseño de medidas específicas más adecuadas de lucha contra la pobreza infantil.

Palabras clave: pobreza infantil; derechos del niño; vulnerabilidad social; necesidades.

(In)visible poverty: a children's rights perspective

Abstract

This paper presents the results of a theoretical review about the factors that influence poverty and its impact on children in terms of rights. To this end, it performs an analysis of the information provided by institutions and organizations linked to the study of poverty, as well as scientific publications that study the issue from a multidimensional perspective. The work highlights the need to generate greater knowledge about the situations of vulnerability affecting children. It concludes that this can help to design of more appropriate specific measures to combat child poverty.

Keywords: child poverty; children's rights; social vulnerability; needs.

Introducción

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 de manera significativa la desigualdad, poniendo en evidencia la fragilidad de nuestro Estado de Bienestar. Un informe de Oxfam Intermón (2020) determina que el número de personas en situación de pobreza podría aumentar en más de 700.000 como consecuencia de la crisis económica por la COVID-19, hasta alcanzar los 10,8 millones en el año 2020. En el caso concreto de la pobreza infantil, Save the Children (2020) estima que el porcentaje de niñas y niños en riesgo de pobreza podría llegar al 33%.

Para comprender la pobreza infantil en todas sus dimensiones resulta 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 este fenómeno, incluyendo los múltiples factores que conforman la vida cotidiana de las niñas/os. Por tanto, en este trabajo de revisión teórica¹ se analizarán los factores interrelacionados que inciden en la pobreza y las repercusiones que tiene en este colectivo, visibilizando la importancia de considerar las condiciones de vida de la infancia atendiendo a sus necesidades y derechos.

Marco teórico

1. La relación entre la pobreza y los derechos de la infancia

La pobreza se mide en España y en el resto de los países europeos en términos relativos, determinando que una persona se encuentra en riesgo de pobreza cuando los ingresos de su hogar están por debajo del umbral del 60% de la renta mediana de la población del país. Los datos más recientes de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) muestran que el 27,4% de la infancia está en riesgo de pobreza; un porcentaje mayor si atendemos a la tasa de pobreza y exclusión social (AROPE), que alcanza el 30,3% (INE, 2019). La escasa inversión pública en protección social a familias e infancia se refleja en la baja capacidad que tiene España para reducir las tasas de riesgo de pobreza infantil a partir de transferencias sociales, con sólo un 17,7%, muy alejada de la UE-28 con un 38,2% y de países como Finlandia, Dinamarca o Polonia, que logran reducciones superiores al 50% (Eurostat, 2017).

A pesar de que en la medición de la pobreza predominan los aspectos monetarios, existe consenso en la literatura científica acerca de considerar la pobreza como un fenómeno multidimensional que va más allá de la desigualdad económica (Minujin, Capuano, y Llobet, 2013; Picornell-Lucas, 2016). Una premisa que ya fue destacada por Amartya Sen con el enfoque de capacidades al situar el debate sobre la pobreza lejos del bienestar económico y hacia otro tipo de indicadores relacionados con el bienestar social y la calidad de vida (Redmond, 2014). En este sentido, no se trata de descartar estos componentes cuantitativos sino complementarlos con una perspectiva conceptual y metodológica más precisa, que aborde la naturaleza de este fenómeno y todos aquellos factores multidimensionales que lo generan. Así, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 reflejan un cambio de paradigma al señalar que todos los países deben medir la pobreza de manera multidimensional y “reducir al menos la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza” para el año 2030 (ONU, 2015, p. 4). Con este fin, se han desarrollado medidas alternativas, como el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) para 101 países en desarrollo (UNDP y OPHI, 2019), que incorpora dimensiones como la salud, la educación o el estándar de vida para medir la pobreza a nivel individual y familiar.

Por otra parte, algunos estudios advierten que todavía existen grandes retos en materia de pobreza infantil debido a que se utiliza la información proporcionada por el hogar para medir las privaciones infantiles sin atender a variables fundamentales asociadas al riesgo de pobreza, tales como la composición de los hogares, la distribución de recursos dentro de las familias o el género y la edad de sus integrantes (Minujin, Capuano, y Llobet, 2013). Además,

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto de tesis doctoral en curso que estudia el impacto de la pobreza en los tiempos educativos y sociales de la infancia (FPU18/00494).

cabe resaltar que la pobreza en la infancia presenta particularidades específicas, entre las que se encuentra su carácter acumulativo, que genera una mayor probabilidad de experimentar la pobreza en la adultez entre las personas que lo hicieron en la infancia (Flores, 2016). También, las diferencias que existen entre las necesidades de las niñas/os y las de los adultos (Save the Children, 2016) o las distintas formas de experimentar las privaciones entre los integrantes de un hogar, que, en el caso de la infancia, la pobreza no se vincula necesariamente con la carencia de recursos económicos, sino con sus consecuencias (Espíndola, Sunkel, Murden, y Milosavljevic, 2017).

Las limitaciones señaladas en lo que respecta a la concepción y medición del enfoque monetario han propiciado el desarrollo de estudios más amplios centrados en el análisis del bienestar infantil (González Bueno, von Bredow, y Becedóniz, 2010; Martorano, Natali, de Neubourg, y Bradshaw, 2014; Main, 2019), que abordan de forma global las condiciones de vida de la infancia, dando cuenta de la complejidad de los aspectos multidimensionales de la pobreza.

En este contexto, los aspectos monetarios no reflejan cómo la pobreza afecta a la realidad cotidiana de las niñas/os; conforman el bienestar material y pueden influir en otros ámbitos como el educativo, el sanitario o el familiar, pero no los representa. De ahí que resulte fundamental valorar todos los factores que inciden en el bienestar de la infancia, abordándolos desde una perspectiva amplia basada en sus necesidades y derechos.

El marco internacional de referencia en el que se fundamentan estos derechos es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por España en 1990 (ONU, 1989). En ella se reconoce que las niñas/os tienen necesidades específicas, por lo que ya no son meros “objetos” de protección, sino “sujetos de derechos” (Gaitán, 2018). El contenido central de la CDN se sitúa en la primera parte (del artículo 1 al 41) con los principios y derechos generales que recogen algunos de los aspectos de vida ligados al bienestar de la infancia, como son la salud, la educación, la participación social o el ocio. En este sentido, la CDN proporciona un marco normativo y teórico para abordar la multiplicidad de los factores que inciden en la pobreza, ya que establecen las condiciones mínimas para un nivel de vida adecuado en todas las sociedades (Save the Children, 2016; Espíndola, Sunkel, Murden, y Milosavljevic, 2017).

Siguiendo a González, León y Moreno (2019), la pobreza infantil está ligada al fracaso escolar, al abandono educativo, a la obesidad, a la imposibilidad de ir de vacaciones o asistir a actividades organizadas por el colegio; privaciones que pueden parecer poco relevantes si se comparan con las experimentadas en países en desarrollo, pero en nuestro país representan el camino hacia la exclusión social y la falta de oportunidades futuras. Desde esta perspectiva, la pobreza adquiere múltiples formas y está condicionada por diversas circunstancias como el entorno familiar, las condiciones de salud, las relaciones sociales, el acceso a una educación de calidad, a una vivienda adecuada, a servicios públicos o a las oportunidades de ocio y tiempo libre (Save the Children, 2016); factores que se interrelacionan y refuerzan mutuamente (Marí-Klose, 2019). Se entiende, por tanto, que la pobreza infantil constituye una negación y vulneración de los derechos fundamentales de las niñas y los niños.

2. Factores que inciden en la pobreza y repercusiones sobre la infancia

Tomando como referencia la complejidad de la pobreza, se realizará una aproximación a los principales factores que inciden en ella en clave de derechos y atendiendo a cuatro ámbitos de bienestar infantil propuestos por Lázaro (2014), pues responden a una visión más integral del fenómeno.

2.1. Ámbito económico

Está representado por los indicadores monetarios mencionados anteriormente, la tasa de pobreza relativa y la de pobreza y exclusión social (AROPE). La CDN reconoce el derecho de toda niña/o a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, teniendo los padres la responsabilidad de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para su desarrollo (art. 27).

Así, las condiciones laborales de las familias y la privación material de la infancia afectan al cumplimiento de este derecho. Los hogares con baja intensidad de empleo tienen más probabilidades de estar en riesgo de pobreza (Marí-Klose, 2019). Pese a esto, la precarización del empleo en nuestro país traducida en bajas remuneraciones, empleos temporales y empleos a tiempo parcial provoca que aquellas familias con menos recursos tengan más dificultades para salir del círculo de

la pobreza. De hecho, el 16,1% de los hogares con niñas/os y personas adultas ocupadas están en riesgo de pobreza (Giamello y de Castro, 2017). Esta situación desencadena que el 6% de la infancia en España sufra privación material severa (INE, 2019). Otro de los factores a tener en cuenta en este ámbito es la desprotección social. La CDN establece que los Estados Parte deben adoptar las medidas necesarias hasta el máximo de los recursos de que dispongan para hacer efectivos los derechos económicos, sociales y culturales de las niñas/os (art. 4). Lo cierto es que nuestro país solo tiene una única prestación a nivel estatal dirigida a la infancia, la prestación por hija/o a cargo, sin carácter universal y supeditada a los requisitos de renta. Una medida que no tiene un impacto significativo en la reducción de la pobreza infantil debido principalmente a su reducida cuantía, que se corresponde con solo 291 euros anuales, muy alejada de la media europea con 987 euros (González et al., 2019). En este sentido, resulta fundamental no solo establecer medidas económicas y de empleo, sino que estas también estén respaldadas por una mayor inversión en protección social (Save the Children, 2016).

2.2. Ámbito sanitario

Este ámbito hace referencia a las desigualdades en las condiciones de salud y en el acceso a los servicios sanitarios. En concreto, el artículo 6 de la CDN reconoce el derecho intrínseco de toda niña/o a la vida y el compromiso de los Estados Parte para garantizar su supervivencia y desarrollo, así como el derecho a la seguridad social (art. 26) y al disfrute del más alto nivel posible de salud (art. 24). La infancia en situación de pobreza tiene un mayor riesgo de sufrir enfermedades crónicas, llevar una peor alimentación o vivir en condiciones más perjudiciales para su salud; circunstancias que pueden conllevar a la transmisión de la pobreza (Uroz, 2014; Save the Children, 2016). En esta línea, las niñas y los niños destacan la privación alimentaria como una de las principales consecuencias de la pobreza y su repercusión en la aparición de enfermedades respiratorias o cardiovasculares o en el mayor riesgo de sufrir accidentes, situaciones de estrés o depresión (Rodríguez García de Cortázar, 2020). Según los datos que aportan González et al., 2019, la infancia que vive en hogares con menos recursos económicos hace menos ejercicio, lleva una peor alimentación y tiene mayores tasas de obesidad, en comparación con la que vive en hogares situados en el quintil más rico en la distribución de la renta. Con todo, el nivel socioeconómico de las familias genera desigualdades en el acceso a los servicios y recursos sanitarios, ya que dependen en muchos casos de la provisión privada, por lo que se encuentran con muchas dificultades para hacer frente al pago de terapias o tratamientos especializados (Rodríguez García de Cortázar, 2020).

2.3. Ámbito socioeducativo

Con el fin de tener una radiografía lo más completa posible, se vincula esta área con las desigualdades existentes en materia educativa y en el ámbito del ocio y tiempo libre. El derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades se recoge en el artículo 28 de la CDN, haciendo constar: el acceso a una enseñanza primaria obligatoria y gratuita; la promoción de la enseñanza secundaria; la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; y el compromiso de adoptar medidas para fomentar la asistencia regular al centro educativo, reduciendo las tasas de abandono escolar. Esta educación debe estar orientada, principalmente, a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de la niña/o hasta el máximo de sus posibilidades” (art. 29). La brecha educativa existente en cuanto al nivel de estudios e ingresos de los progenitores es uno de los principales factores que inciden en la pobreza infantil. Las niñas/os procedentes de entornos socioeconómicos más desfavorables tienen mayores probabilidades de asistir al colegio con menor regularidad y de abandonar la escuela prematuramente (Flores, 2016). También, un mayor riesgo de sufrir discriminación o acoso escolar y no contar con el apoyo académico por parte de sus padres (Save the Children, 2014). A esto se le añade la brecha digital, que ya era una realidad en nuestro país y se ha evidenciado aún más durante el período de confinamiento con motivo de la pandemia del COVID-19. Junto a estos componentes, el Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil (2020) destaca la educación infantil, el abandono educativo temprano, la segregación escolar y el gasto educativo de los hogares como ámbitos que impactan de forma directa en la

pobreza infantil. En concreto, el alumnado que vive en hogares con menor poder adquisitivo tiene mayores tasas de abandono educativo y repetición escolar y experimentan altos niveles de segregación escolar. A su vez, disponen de menos oportunidades para acceder al primer ciclo de educación infantil debido a los costes que suponen para las familias. De hecho, estas tienen un gasto en educación por hija/o siete veces inferior que el de los hogares situados en el quintil más alto de renta, por lo que se encuentran con enormes dificultades para dar cobertura a las necesidades educativas de sus hijas e hijos.

Por otro lado, el derecho de la infancia al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas debe estar garantizado, promoviendo su participación en la vida cultural, artística y recreativa (art. 31). Sin embargo, el ocio solo es accesible para quien dispone de los recursos necesarios (económicos, sociales, culturales...); un modelo que vulnera los derechos de la infancia y perpetúa la exclusión social, ya que las niñas/os más vulnerables no tienen las mismas oportunidades de participar en actividades de ocio de las que disfrutaban otras niñas/os de su edad. De este modo, quienes viven en riesgo de pobreza tienen más probabilidad de perderse viajes y actividades escolares complementarias que aquellos que no están en esa situación (González et al., 2019). Así lo expresan también las niñas y los niños al señalar que solo pueden ir de excursión o realizar salidas organizadas por los centros educativos cuando estas son gratuitas o muy baratas. Además, advierten de la falta de gasto público en actividades culturales, artísticas o deportivas e identifican dificultades económicas para poder salir o mantener los hábitos de ocio de sus amigas/os, como asistir a un concierto o ir al cine, lo que afecta negativamente a sus relaciones sociales (Rodríguez García de Cortázar, 2020).

2.4. Ámbito sociofamiliar

En cuanto al ámbito sociofamiliar, es necesario valorar aspectos como la estructura familiar, la vivienda de residencia y las relaciones familiares y sociales. Refiriéndonos de nuevo a la CDN, los progenitores tienen la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño (art. 18), proporcionando, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida necesarias para su desarrollo (art. 27). Con todo, el origen y la situación de los progenitores (la composición del hogar, su nivel de estudios o situación laboral) incide en la pobreza infantil y, consecuentemente, en la aplicación de estos derechos. En esta línea, son los hogares monoparentales y los hogares de familias numerosas los más vulnerables frente al riesgo de la pobreza y exclusión (Uroz, 2014), al mismo tiempo que la infancia de origen inmigrante o perteneciente a grupos étnicos minoritarios, que sufren en mayor medida estigmas sociales y discriminación. Cabe destacar también a las niñas/os no acompañadas que viven sin el cuidado familiar (art. 20) y son invisibles en las estadísticas de medición de la pobreza monetaria. Dadas las circunstancias en las que se encuentran pueden enfrentar graves peligros como la trata de personas, el abuso, la delincuencia, la violación o la adicción (Save the Children, 2016); situaciones que deben ser protegidas por medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas (art. 19).

Por otra parte, la infancia en riesgo de pobreza reside en viviendas precarias o en condiciones de infravivienda con peores equipamientos y mayores problemas de aislamiento y accesibilidad (Uroz, 2014), lo que origina problemas de salud y alimentación, viéndose gravemente afectado su bienestar físico y/o psicológico. También señalar el fenómeno de los desahucios por impago de vivienda (Lázaro, 2014), que afectan a los hogares más vulnerables. En este sentido, es deber de los Estados proporcionar a las familias asistencia material y programas de apoyo con respecto a la vivienda para garantizar el derecho de la infancia a un nivel de vida adecuado (art. 27).

Las dificultades económicas y la tensión originada por esa situación inciden directamente en el desarrollo personal y educativo de la infancia y obstaculizan las relaciones familiares, debilitando las expectativas personales y profesionales de las niñas/os y de su familia. Asimismo, la pobreza afecta a sus relaciones sociales y genera sentimientos de vergüenza e inferioridad al no poder acceder a los servicios de consumo habituales, no tener dinero para salir con sus amigos o no poder invitarlos a casa, llegando incluso a soportar la burla de algunos compañeros por la ropa u otras

pertenencias, o por la carencia de ellas (González Bueno, 2014). Es lo que Giamello y de Castro (2017) califican como el impacto relacional de la pobreza en la infancia. En esta línea, es preciso destacar la discriminación que sufren por su condición económica (art. 2), generando entre las niñas/os sentimientos de tristeza, rabia, frustración o falta de autoestima e incluso sentimientos de inferioridad y culpa, sintiéndose responsables de su situación (Save the Children, 2016; Rodríguez García de Cortázar, 2020).

Conclusiones

En esta comunicación se han analizado los factores que inciden en la pobreza desde el marco de los derechos de la infancia. Los resultados de la revisión teórica revelan que este enfoque permite abordar la complejidad de la pobreza desde una mirada multidimensional. Es cierto que cada vez son más los trabajos que analizan las condiciones de vida de las niñas y los niños más allá del bienestar económico o material, pero aún existen enormes desafíos, entre los que se encuentran: evaluar de manera directa las privaciones infantiles tomando como unidad de análisis a las niñas/os, en vez de al hogar; ampliar la información estadística sobre la infancia y en particular, de la más vulnerable; e incorporar la voz de las niñas/os en los estudios sobre pobreza, teniendo en cuenta las percepciones que tienen respecto a sus propias vidas. Del mismo modo, resulta necesario implementar políticas públicas contra la pobreza infantil y eso implica no solo articular estrategias amplias e integrales de lucha contra la desigualdad social, sino también medidas específicas que respondan a las necesidades y los derechos de la infancia.

Referencias bibliográficas

- Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. Recuperado de <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/pobreza-infantil-y-desigualdad-educativa-en-espa%C3%B1a>
- Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., y Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil. Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago: CEPAL y UNICEF. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41214/4/S1700352_es.pdf
- Eurostat. (2017). *Population and social conditions*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Flores, R. (Coord.). (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e infancias*, 2, 17-37.
- Giamello, C., y de Castro, G. (2017). *En busca de los niños de la llave. Una mirada indiscreta a la España que emerge de la Gran Recesión*. Barcelona: Educo.
- González, A., León, S., y Moreno, F. J. (2019). Combatir la pobreza infantil en España y en Europa. En E. Granados (Dir.) y F. Cabo (Coord.), *Informe social. Desigualtats davant d'un futur incert* (pp. 31-42). Barcelona: Fundació Rafael Campalans.
- González Bueno, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y Futuro*, 30, 109-125.
- González Bueno, G., von Bredow, M., y Becedóniz, C. (2010). *Propuesta de un Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil en España*. Madrid: UNICEF España.
- INE. (2019). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)*. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=12547361_76807&menu=resultados&idp=1254735976608
- Lázaro, I. (Coord.). (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Madrid: UNICEF Comité Español y Huygens Editorial.
- Main, G. (2019). Child poverty and subjective well-being: The impact of children's perceptions of fairness and involvement in intra-household sharing. *Children and Youth Services Review*, 97, 49-58.
- Marí-Klose, P. (2019). *La infancia que queremos: una agenda para erradicar la pobreza infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Martorano, B., Natali, L., de Neubourg, C., y Bradshaw, J. (2014). Child Well-Being in Advanced Economies in the Late 2000s. *Social Indicators Research*, 118(1), 247-283.
- Minujin, A., Capuano, A., y Llobet, V. (2013). El desafío de la pobreza infantil: hacia una reconceptualización y medición multidimensional. *Voces en el Fénix*, 23, 86-93.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Autor.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Autor.
- Oxfam Intermón (2020). *Una reconstrucción justa es posible y necesaria. No es momento para la austeridad, elijamos dignidad*. Madrid: Oxfam Intermón.
- 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.
- 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.
- Rodríguez García de Cortázar, A. (2020). *La pobreza vivida: experiencias de niñas, niños y adolescentes en Andalucía*. Granada: Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Save the Children. (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: Save the Children.
- Save the Children. (2016). *La pobreza infantil. Sus factores y su significado para la infancia en el mundo*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2020). *Infancia en reconstrucción. Medidas para luchar contra la desigualdad en la nueva normalidad*. Barcelona: Save the Children.
- UNDP y OPHI. (2019). *Global Multidimensional Poverty Index 2019. Illuminating inequalities*. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/mpi_2019_publication.pdf
- UNICEF. (2020). *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y niñas vulnerables. Reimaginar la reconstrucción en clave de derechos de infancia*. Madrid: UNICEF España.
- Uroz, J. (2014). La exclusión infantil: ¿por qué la exclusión de los niños no tiene interés para la política? *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 72(140-141), 279-291.



Democracia radical y construcción de una educación alternativa¹

BELAVI, GUILLERMINA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

La teoría de la democracia radical ha tenido un fuerte impacto en la investigación educativa de los últimos años. A partir de conceptos como hegemonía, articulación o emociones políticas plantea estrategias para avanzar hacia sociedades más justas y sirve a la presente comunicación para comprender el proceso de institucionalización de una educación alternativa en un centro público de educación primaria en Madrid. Para ello se realizó un estudio etnográfico en una escuela del distrito de Vallecas que durante los últimos años vivió un proceso de transformación que la llevó a ser una referencia de educación innovadora en la ciudad. Los resultados indican que el proceso de articulación entre docentes en torno a ideas innovadoras y participativas de la educación, el ejercicio práctico de llevarlas adelante, disputando sentidos dominantes e institucionalizando los cambios, permitió cambiar equilibrios hegemónicos dentro de la escuela y avanzar en prácticas más inclusivas, participativas y justas.

Palabras clave: Democracia y educación; Democracia escolar; Democracia radical; Pluralismo agonista; Educación democrática.

Radical democracy and the making of an alternative education

Abstract

The theory of radical democracy has strongly impacted on democratic educational research in recent years. Based on concepts such as hegemony, articulation or political emotions, it proposes strategies to advance towards more just societies. In this communication serves to understand the process of institutionalization of alternative education in a public primary school in Madrid city. For this purpose, an ethnographic study was carried out in a school in Vallecas district, which in recent years underwent a process of transformation that led it to be a reference for innovative education in the city. The results describe the process of articulation between teachers around innovative and participatory ideas of education, and the practical exercise of carrying them forward, disputing dominant

¹ Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del proyecto financiado por el Plan Estatal I+D+i del Gobierno de España “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social” (Ref. EDU2017-82688-P).

meanings and institutionalizing the changes. This allowed changing hegemonic balances within the school and advancing in more inclusive practices, participatory and socially just.

Keywords: Democracy and education; School democracy; Radical democracy; Agonistic pluralism; Democratic education.

Introducción

En los últimos años, una escuela que era considerada gueto debido a su alto índice de estudiantes de cultura gitana revertió la tendencia 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. Esta comunicación tiene el objetivo de comprender el proceso de institucionalización de una educación alternativa desde el punto de vista de la democracia radical.

Marco teórico

La investigación sobre democracia y educación de los últimos años está muy influenciada por el pluralismo agonista o democracia radical (Laclau y Mouffe, 1987). 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; 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).

En sus postulados básicos, esta teoría sostiene el orden social (piénsese también en el orden educativo) es el resultado de una configuración de fuerzas determinada. Toda decisión excluye otras infinitas posibilidades y por ello no hay motivo último que la justifique sobre otras, la definición última se produce por un determinado equilibrio de fuerzas. El concepto de hegemonía es, por lo tanto, central a esta teoría, ya que asume que toda decisión se define según la configuración de las relaciones de poder en un momento dado. La clave del cambio y la transformación social (y aquí nos permitimos decir también educativo) es asumir que esta configuración puede variar, que las decisiones pueden ser otras, y que toda hegemonía establecida está sujeta a contestación y cuestionamiento. La clave de la democracia es, por lo tanto, multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder y hegemonía se abren a la contestación.

La democracia radical sostiene que el compromiso político no se basa en razones, sino de emociones. La disputa democrática no es un intercambio en un terreno neutral de argumentos que serán objetivamente medidos y cotejados para comprobar cuál es más racional. Es una disputa por un orden de valores a seguir, es una lucha y reivindicación que se alimenta del sentimiento de injusticia profunda que surge cuando un valor prioritario para nosotros está siendo violado. La emoción, por lo tanto, y no la razón es lo que alimenta la acción política y el desafío consiste en movilizar esas políticas según cánones democráticos (Mouffe, 2016).

La obra de Laclau y Mouffe da claves lúcidas sobre cómo desarrollar esa contestación democrática de manera que valores tradicionales de la izquierda política puedan ganar lugar en las disputas hegemónicas y en las decisiones que configuran los órdenes contemporáneos. Aquí simplemente mencionaremos la importancia del término «articulación», que destaca, por un lado, la centralidad de relacionar demandas políticas en una construcción permanente desde la pluralidad, pero por el otro, aclara que las personas y los colectivos que logran articular sus demandas no forman una unidad homogénea en sí misma, tampoco una agregación de individualidades, sino un frente hegemónico que se transforma a sí mismo (y a las subjetividades que lo integran) en el proceso de acción.

Claudia Ruitenberg (Ruitenberg, 2009, 2018) es, hasta el momento, 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), en el agonismo como eje de la educación democrática (Tryggvason, 2017), 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 y excluidos. 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. La población estudiantil del centro tiene dos perfiles diferentes muy marcados. Por un lado, asisten estudiantes de cultura gitana que pertenecen a familias tradicionales del barrio. Algunas de las familias tienen un nivel sociocultural muy bajo, empleos precarios y economía de supervivencia. Hasta hace algunos años, estos niños y niñas eran el grupo más numeroso. Por otro lado, estudiantes que pertenecen a familias de clase media, que son vecinas recientes del barrio o que llegan hasta el centro porque eligen explícitamente la educación que allí se brinda.

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre del 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.

Esta comunicación es parte de una investigación más amplia, a los fines particulares de este trabajo, se utilizó fundamentalmente el material recogido a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y equipo directivo. Las preguntas se hicieron en contextos informales y se dirigieron fundamentalmente a reconstruir el proceso de cambio y transformación de la educación que el centro atravesó en los últimos diez años. El análisis de documentos de la asociación docente que conforman algunos miembros del claustro fue también especialmente relevante a estos fines.

El análisis de la información inició durante el trabajo de campo. 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

Hace ya varios años, el colegio estaba dirigido por una directora que dejaba libertad a cada docente para organizar su clase según le pareciese oportuno, utilizando las metodologías que considerase adecuadas, decidiendo si trabajaba con libros de texto o no y, en general, definiendo las líneas educativas que creyese mejores. Cada docente tenía entonces la libertad de escoger su forma de trabajo para el desarrollo de las clases. La decisión no era sencilla, pues el grupo de estudiantes solía plantear numerosos desafíos. La escuela había sido etiquetada de «difícil desempeño» por la Comunidad de Madrid y había razones para ello. Más de un tercio de los estudiantes provenían de contextos muy desfavorecidos, con graves problemas familiares, económicos y situaciones de vida muy precarias, y esta pesada carga que acarreaban, se traducían en déficit de atención, hábitos inadecuados, problemas de disciplina, situaciones de violencia, etc.

Por esos años coincidieron en la escuela un grupo de profesoras interesadas en incorporar nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje. En su trabajo, estas profesoras fueron «haciendo un poco piña» (Directora) y se organizaron de tal manera que aseguraban la continuidad de esta línea educativa para determinados estudiantes. Coordinaban los grupos con los que trabajarían de manera que, cuando los niños y niñas cerrasen un ciclo, los recibiese en el ciclo siguiente alguien que trabajase de manera similar. De esta forma aseguraron grupos de estudiantes que aprendían con metodologías innovadoras durante, al menos, seis años seguidos.

A la par, en el año 2012, este mismo grupo formó una asociación que aún hoy funciona (Asociación PSII) y que, a través de distintas actividades, defiende una educación participativa, sostenible, innovadora e inclusiva. A través de esta asociación, el grupo dio un marco institucional a su interés por la formación permanente y la investigación educativa, una estructura formal que les permitiese generar proyectos de innovación y conseguir recursos para llevarlos adelante. La asociación dio marco formal a los debates, opiniones, formaciones, experiencias del grupo, y atrajo profesionales que defendían la educación pública y que compartían ideas similares sobre cómo debía ser esta educación, el grupo se amplió y potenció el aprendizaje comunitario basado tanto en la teoría como en la práctica educativa. Este marco les permitió fortalecer y potenciar la actividad de las docentes en el centro.

En el año 2013 una de estas docentes asumió la dirección de la escuela. Con uno de sus miembros en la dirección, el grupo decidió trasladar el uso de metodologías activas a todo el colegio e incorporar progresivamente nuevas mejoras. La inquietud de trabajar por una educación innovadora e inclusiva se proyectó entonces a toda la institución, y la formación de profesorado y la participación de las familias se erigieron como banderas del colegio. Pero no fueron banderas informales, sino que los cambios fueron institucionalizados: la incorporación de metodologías activas y la modificación del proyecto educativo del centro se aprobaron en reuniones de claustro. Metodologías como el Aprendizaje basado en proyectos son, desde entonces, el corazón de la enseñanza del colegio, que se rige por la idea de que hay que partir de los niños y niñas, de sus intereses, sus mundos de vida, sus capacidades, sus ritmos, su curiosidad para construir desde allí la experiencia compartida del aprendizaje.

El trabajo docente no se alimentaba sólo de las teorías pedagógicas más innovadoras o del aprendizaje práctico según las últimas tendencias de la pedagogía progresista. Este grupo de maestras atendía a su contexto, a aquello que niños y niñas opinaban y a aquello que manifestaban con sus comportamientos, probar nuevas maneras de trabajar a partir de lo que sugerían los niños y niñas era un pilar esencial. De esta manera, la nueva educación resultaba más adecuada y mejor para niños y niñas de cultura gitana, incluso para sus familias que empezaron a entrar a la escuela y conocer y familiarizarse con el espacio. Maestros y maestras aprendían en el proceso y transformaban sus ideas pedagógicas a partir de los resultados y las respuestas de estudiantes.

La educación que se institucionalizó desde entonces es muy diferente de la que sugiere la tradición educativa y a la que orienta la cultura socioeconómica dominante. La tarea de llevarla adelante no resulta nada sencilla, pues a la dificultad de romper con modelos preestablecidos y dominantes, se suma el hecho de que se trata de una escuela en la que emergen conflictos sociales. La tarea de brindar una educación innovadora a niños y niñas de familias acomodadas puede resultar desafiante de por sí, pero dar más libertad a un niño que se comporta de manera disruptiva e indisciplinada puede parecer una locura antes de que la práctica demuestre lo contrario. De aquí resultan dos cuestiones que es necesario aclarar: por un lado, el compromiso docente y el ideal educativo como motor del accionar en la escuela; por otro, la estrategia de «unir esfuerzos» en torno a un ideal educativo y crear barreras ante aquellas personas que no están de acuerdo con el tipo de educación que se brinda.

Solo se puede invocar a la imaginación o a experiencias similares para transmitir lo difícil que puede resultar plantear un modelo educativo alternativo en una escuela catalogada como gueto y de difícil desempeño. El esfuerzo requerido es largo y sostenido, y excede por mucho al trabajo estrictamente obligado. Exige un compromiso múltiple, ya que involucra lo profesional (la investigación, la formación y la actualización pedagógica), lo educativo (enseñanza-aprendizaje cooperativo, participativo, activo, etc.) y lo social (la educación pública como bandera y el rol de las escuelas en nuestras sociedades). Exige tiempo de planificación, reuniones docentes que se extienden fuera del horario obligado, presencia en actividades fuera del horario reglamentado, incluso durante fines de semanas. Lo logrado, por lo tanto, solamente fue posible debido al compromiso docente y a sus esfuerzos dedicados a construir una educación alternativa. Allí está el gran mérito del cambio. Pero resulta imposible sostener semejante compromiso a lo largo del tiempo sin un motivo profundo que dé sentido. El motivo que alimenta este compromiso de este grupo de docentes es el ideal de una educación pública para todos y todas, una educación pública de calidad,

participativa e innovadora. Las personas que trabajan en esta escuela, al menos aquellas que hacen la diferencia y lideran la educación, *creen* con el corazón y con sus horas en la educación que hacen y en las posibilidades de que la escuela mejore y ayude a su entorno a mejorar.

La segunda cuestión que resalta, es la importancia que tuvo (y tiene) para el equipo docente institucionalizar los cambios. Esto le permitió consolidar lo alcanzado e impedir que los principios innovadores se «diluyan» ante opiniones y prácticas diferentes. La institucionalización, de hecho, permite plantar banderas y asentar cambios, a la vez que provee una base firme para avanzar hacia nuevas metas y objetivos. Es la importancia de disputar hegemonías. El claustro tiene clara esta idea y en su desempeño cotidiano se vive la impronta a la institucionalización de las innovaciones que incorpora. Una vez que las prueban y las encuentran adecuadas, se tratan y aprueban en reuniones de claustro, dejando asentado los acuerdos en acta. Cuando los cambios están aprobados por acta, todos los cursos los incorporan. Así la mayoría de las metodologías de trabajo activas están incorporadas al proyecto educativo del centro: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, trabajo por talleres, ABN en matemáticas, etc.

Al institucionalizar los cambios, las líneas del centro están claras, está escrito y asentado en acta cuáles son los principios y la forma de trabajar que elige el claustro. Claridad e institucionalización no solamente ayudan a definir qué educación se elige, sino también a dejar en claro que educación *no* se elige. De esta manera, en palabras de la directora, cada decisión «se blinda», en el sentido de que cuando llega alguien al centro que no comparte los ideales educativos, tiene que adaptarse a ellos por fuerza de la reglamentación, porque así lo indica la concreción curricular del centro y su proyecto educativo. El caso no resulta fácil para las personas que no están de acuerdo o que están acostumbradas a trabajar de manera más tradicional. Durante el trabajo de campo se registraron situaciones de tensión en docentes que llegaban de reemplazo, que no pertenecían al centro, y que se veían superadas por la nueva situación. La contraparte es que la institucionalización de los cambios, a medida que pasa el tiempo y permiten consolidar el proyecto educativo, atrae a docentes con ideales educativos similares. En cuanto más se define el proyecto educativo y más gente con ideales compartidos se reúne para aunar esfuerzos, más fuerza adquiere el centro como propuesta alternativa de educación.

La atracción del centro educativo por su forma de trabajo alternativa no funciona solo hacia docentes y profesionales de la educación. También entre familias que eligen la escuela por su proyecto educativo. A medida que se consolidó una educación participativa, inclusiva e innovadora, el centro comenzó a aumentar su matrícula, atrayendo familias de un perfil socioeconómico muy diferente del que solía llegar, sin excluir ni marginar (como condición explicitada entre la comunidad docente) a la población que era ya habitual en la escuela. De esta manera, el centro comenzó a revertir la tendencia de las escuelas gueto. Hoy la población estudiantil está compuesta por dos grupos muy marcados y diferentes que aprenden unos de otros: por un lado, niños y niñas de cultura gitana, pertenecientes a familias históricas del barrio, muchas veces con severos problemas socioeconómicos; por otro, niños y niñas que pertenecen a familias de clase media, con padres y madres muchos de ellos de profesiones liberales y con ideas claras de la educación que quieren para sus hijos e hijas.

Discusión y conclusiones

La teoría de la democracia radical no es la arquitectura de ideas etéreas. Trata sobre nuestras sociedades, sobre estrategias para conquistar lugares de poder que nos permitan hacerlas más justas. Por lo tanto, en educación, esta teoría no sirve a una reflexión bohemia sobre las bondades de educar en democracia. Su arraigo en la práctica y su importancia para vitalizar la democracia en las escuelas es tal que nos sirve, aún antes que para pregonar sobre un hipotético proceso de enseñanza-aprendizaje ideal, para comprender la forma de dar realidad a una educación alternativa, contestataria de significaciones y tendencias conservadoras y neoliberales (tan constitutivas de nuestra sociedad que constituyen la forma «natural» de ser de la educación, las respuestas que surgen «solas», por inercia, en las escuelas). En otras palabras, la democracia radical en educación nos sirve para comprender el proceso de contestación de una educación dominante y la articulación de subjetividades y grupos para la conquista de lugares de poder y el cambio de equilibrios hegemónicos en la dirección de una educación más justa.

En efecto, los resultados dan cuenta del proceso de articulación de subjetividades en torno a unas ideas de educación que, sin ser monolíticas, planteaban una contestación a la educación dominante. Ideas y valores en defensa de una educación pública de calidad, de la innovación, la participación, la sostenibilidad y la inclusión educativa.

Así constituyeron una comunidad docente que, en el propio ejercicio, creó alternativas y prácticas concretas de contestación al sistema en una escuela de contexto desfavorable, inducida por la estructura social a reproducir una situación de marginalidad.

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 docente aplicó metodologías alternativas de enseñanza/aprendizaje y, sobre todo, propuso y difundió un modelo distinto de entender la educación pública y defenderla. 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.

El largo proceso de armar grupo y, a partir de la teoría y la práctica, construir un ideal común, fortalecerse mutuamente y lograr hacer de lo que originalmente era un interés particular, de cada profesora individualmente, el proyecto de toda una institución educativa, respaldada por la oficialidad que otorga el sistema educativo, fue solo posible debido al compromiso hacia un ideal de educación pública. Este ideal trasciende todas sus justificaciones racionales y se constituye en un móvil, en una fuerza que alimenta la acción de este grupo docente, que les da fuerza y motivos para dedicar más tiempo, más energía y sobrellevar varios disgustos de la experiencia (de toda experiencia de este tipo). El esfuerzo y los logros extraordinarios de este grupo de docentes fueron posibles, en última instancia, debido a un sentimiento muy arraigado acerca de los valores que constituyen (que deberían constituir) la educación.

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. <http://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), 9.
- Hammersley-Fletcher, L., Clarke, M., y McManus, V. (2017). Agonistic democracy and passionate professional development in teacher-leaders. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 591-606.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Editorial Letra E.
- Mårdh, A., y 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*. Barcelona: 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
- 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>
- Tryggvason, A. (2017). The political as presence: on agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265.



Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Construcción del corpus empírico y estrategias de análisis

EUGENIA OLMOS, ALICIA

Universidad Provincial de Córdoba (Argentina)

CERUTTI, GABRIEL

BONO, JUAN PABLO

Facultad Regional San Francisco

Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

Resumen

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 escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. 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 los ciclos lectivos 2018, 2019 y 2020. También se adelantan algunos hallazgos relacionados al discurso en los textos sistematizados.

Palabras clave: Entorno parental; WhatsApp; escuela.

Parental environments, schools and WhatsApp groups. Construction of the empirical corpus and analysis strategies

Abstract

This article presents some advances of an exploratory research work, which aims to analyze the ways in which families –parental environments– construct meanings and representations about the school experience in WhatsApp groups set up to help in the trajectories of children, adolescents and young people. More specifically, it is interesting to explain how the empirical corpus has been built on which the analysis and interpretation of the information produced around the communication practices of WhatsApp groups made up of parental environments of initial, primary and secondary school students will be produced. from the city of Córdoba, during the 2018, 2019 and 2020 school year. Some findings related to discourse are also advanced in the systematized texts.

Keywords: parental environment; WhatsApp; school.

Introducción

En los últimos tiempos, todas las facetas de nuestra vida han cambiado de acuerdo a los cambios en las tecnologías de la comunicación. En ese devenir, la aparición de las hoy denominadas redes sociales digitales ha dado lugar a otras formas de interacción social.

WhatsApp¹ (Calero Vaquera y Vígara Tauste, 2014) se ha posicionado como una herramienta de comunicación para facilitar la interacción entre los sujetos estudiados, a partir del cual se producen discursos sobre las prácticas escolares. El trabajo de investigación que enmarca este escrito² 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 escolares 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 Córdoba.

Para ello hemos diseñado un recorrido metodológico que combinará estrategias tanto de corte cuantitativo como cualitativo. A tales fines, hemos construido un corpus de investigación recuperando las interacciones de grupos WhatsApp conformados por entornos parentales de estudiantes de nivel inicial, primario y secundario de escuelas de Córdoba, cuyas actividades hemos desarrollado durante el año lectivo 2020. Asimismo, las comparamos con información obtenida de los años 2018 y 2019, para analizar los cambios entre dichos ciclos lectivos.

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.

Marco teórico

El origen del concepto de *red social* popularizado en los tiempos actuales referido a las interacciones a través de diferentes aplicaciones comunicacionales alojadas en Internet, se acuñó - con otros sentidos - en el campo de la antropología social en la década de los años 50 (Crovi Druetta y otros, 2009). Dabas (2001) señala que las primeras incursiones en la utilización de este concepto, pero entendiéndolo como enfoque que abordaba prácticas en el campo de la Psiquiatría y Psicología Social, se pueden rastrear desde los años 60. Esta investigadora define a las redes sociales como

un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización, tal como el hospital, barrio, organización, tal como el hospital, la escuela, la asociación de profesionales, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para fortalecer la trama de la vida. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos. (Dabas, 2002).

En la definición podemos advertir que se considera a las redes sociales como un proceso, una práctica que se constituye en la experiencia de convivir.

El acercamiento y posterior identificación de redes sociales físicas con Internet reconoce sus inicios en las actividades desarrolladas en el ámbito empresarial. En 1997 inició sus actividades SixDegrees, la primera red social del mundo. Andrew Weinreich, su creador, diseñó un sistema de directorio electrónico para conectar a una persona

¹ <https://www.WhatsApp.com/>

² 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.

con sus conocidos y con los conocidos de éstos, tomando como punto de partida la teoría de los seis grados de separación (Blázquez Manzano, 2014).

Así, las redes sociales comienzan a ser *digitales* a partir de la creación de herramientas informáticas en la que los sujetos sociales – *usuarios* en la narrativa de la Web - pueden crear un perfil donde publican y comparten contenidos (noticias, audiovisuales, información personal o profesional) al que tienen acceso otros usuarios de la misma red. Las redes sociales digitales tienen claras diferencias y particularidades de acuerdo a su funcionamiento y usuarios, entre otros componentes (Vila Ponte, 2018:12)

Con la aparición de Facebook en 2006 y de WhatsApp en 2009, ambas con varios millones de usuarios, la naturaleza de las relaciones entre los integrantes de las redes sociales digitales cambió notablemente (Jiménez Vicario y Cerera Tortosa, 2014). En 2019, según un informe elaborado por Social & Hootsuite, de 3.484 millones de usuarios conectados, un 65,2% es usuario de Facebook mientras que un 43,05% del total utiliza WhatsApp (Hernández Álvarez, 2019).

En este proceso, señalábamos previamente, las escuelas no han quedado por fuera de los impactos generados por estas novedades comunicacionales. La impostergable necesidad de mantener los vínculos con los adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes potenció el uso de las redes sociales digitales como herramientas comunicacionales dilectas. Martínez Hernández y otras (2017) en una investigación desarrollada en Murcia - cuyo objetivo es conocer la opinión de las familias de los niños y niñas de Educación Infantil y Primaria de la región murciana sobre el uso de los grupos de WhatsApp creados entre familias y docentes y analizar sus opiniones en función de variables sociodemográficas - concluyen que WhatsApp tiene una presencia totalitaria para iniciar y establecer las relaciones entre familias y docentes, aunque no se considera útil para fomentar la participación familiar ni como recurso educativo de apoyo a la educación. En su defecto, los grupos de WhatsApp se perciben como un espacio para que familias y profesores permanezcan conectados. En esta investigación el concepto familia remite a las madres y a los padres, que representan 89.6% y 10.4% respectivamente.

En nuestra investigación definir el concepto familia es sustancial, atendiendo a los cambios experimentados en las últimas décadas por esta institución social (Oliva Gómez y Villa Guardiola, 2014). Por ello nos pareció más potente hacer uso del concepto *entorno parental*, retomando la investigación de Robledo y otros (2009) quienes estudian las tendencias diferentes en algunas de las variables del *entorno parental de los alumnos* y su incidencia en el rendimiento de los mismos. Este concepto –también aludido como entorno familiar, familia, entorno próximo, entorno del hogar– es abordado desde variables estructurales (nivel socioeconómico, recursos culturales, formación académica, estructura familiar, estado de salud) y variables dinámicas (clima, habilidades, tiempo de permanencia en el hogar, estimulación y expectativas educativas). Es decir, una conceptualización que no se limita solamente a la conformación/estructura y que se abre a otras posibilidades interpretativas.

Metodología

Trabajamos con grupos de WhatsApp³ a los que tenemos acceso los integrantes del equipo de investigación, en el ámbito de escuelas de nivel primario de la provincia de Córdoba, durante los ciclos lectivos 2018, 2019 y 2020. Los mismos corresponden a dos entornos parentales diferentes, con las interacciones producidas durante los dos últimos grados, de la misma institución escolar, en la ciudad de San Francisco. Fueron considerados con el debido cuidado por contener información sensible.

Realizamos una actividad exploratoria, para identificar herramientas que dieran soporte al análisis de los contenidos en grupos de WhatsApp. Primero identificamos herramientas informáticas de acceso libre y baja curva de aprendizaje, para generar resúmenes y gráficos estadísticos a partir del contenido de diferentes grupos

³ El presente escrito se complementa con el artículo Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Hacia la definición de una tipología de los grupos. Allí explicitamos la constitución de 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).

y cotejar dichos resultados con las preguntas establecidas en la presente investigación. Los contenidos analizados para cada uno de los grupos de WhatsApp bajo estudio, se comprobaron con la revisión de los mensajes intercambiados en un período de tiempo, a efectos de establecer si existía similitud entre dicha información y los reportes generados.

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 WhatsApp, brinda 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. Solo se indica como límite máximo un total de 39999 mensajes que pueden ser exportados para su análisis. En el presente estudio, los dos grupos analizados no superaron dicho valor, pudiendo considerar para su análisis, la totalidad de discursos dialógicos generados por los miembros de cada grupo.

Como resultado, establecimos la utilización de las aplicaciones Chat Analyzer for WhatsApp (Ramírez, 2016) y Chat Stats para WhatsApp (Ravishankara, 2020) que permitieron brindar reportes, en términos de días, palabras más utilizadas, horarios, meses de mayor actividad, entre otros aspectos. No fue posible analizar el contenido de los mensajes de audio incorporados en el grupo bajo estudio.

Para ello, procedimos a seleccionar dos grupos de WhatsApp, donde participaron integrantes de entornos parentales. Posteriormente exportamos en su totalidad las interacciones dialógicas existentes en los mismos. Alojamos los archivos generados en un repositorio, para analizar posteriormente con las herramientas mencionadas. Accedimos a la misma desde Google Play (para dispositivos móviles con sistema operativo Android), instalando la aplicación para su uso. Regresamos al repositorio donde se encontraba el contenido del grupo de WhatsApp exportado, cuyo archivo de hipertexto abrimos con la aplicación, generamos las gráficas y reportes dispuestos en la aplicación. Sobre esta base, analizamos los reportes más significativos para la investigación, cotejando los resultados con la información de los chats que fueron objeto de la investigación.

Avanzando en un primer sondeo exploratorio a fin de lograr una descripción de carácter cuantitativo, definimos el análisis de grupos de WhatsApp con intervalos de tiempo de 3 meses, inicialmente, para ampliar el análisis posteriormente a periodos de 12 meses o más, según disponibilidad de contenidos en cada grupo.

En ambos grupos, pudimos identificar a cada persona que participó, permitiendo clasificar posteriormente a las madres/abuelas y los padres y su interacción.

Resultados

Como parte del trabajo de investigación, clasificamos los grupos de WhatsApp bajo estudio en dos grandes categorías: los grupos institucionales (dentro de los miembros del grupo se encuentran docentes y directivos además de los entornos parentales) y los grupos no institucionales (están conformados solamente por integrantes de los entornos parentales).

Como primeras aproximaciones descriptivas, podemos decir que en el grupo tipo D (grupo no institucional), aborda temas variados, constituido por los entornos parentales de estudiantes de segundo ciclo de una escuela primaria (36 estudiantes), conformado por 34 mujeres y 2 hombres, entre los años 2018 y 2019. En dichos periodos los mismos se encontraban cursando el 5to y 6to grado, en turno tarde, con jornada escolar extendida desde las 12:00 hs a las 18:00 hs.

En este grupo, observamos un intercambio total de 6091 mensajes, de los cuales 3510 fueron íconos (denominados emojis).

En relación a estos últimos, el pulgar arriba, manos aplaudiendo, emoji con carcajadas y lágrimas, mujer con mano tapándose la cara, representaron el 50% del total de los íconos utilizados por los miembros del grupo. En esta línea, cinco personas concentraron el 50% de los emojis enviados durante dichos periodos.

En relación a las palabras utilizadas (mayores a 3 letras), gracias, para, hola, pero, chicas, tienen, mañana, mamis, alguien, tiene fueron en ese orden, las diez palabras más usadas por los integrantes. Del total de palabras intercambiadas, tres personas del grupo concentraron el 32% de las mismas. Las tres personas que menos palabras utilizaron, no llegaron a usar 60 palabras entre todas ellas.

El intercambio de mensajes en relación a los meses, advierte un importante pico en abril de 2018, con motivo del intercambio de mensajes por material de estudio para los alumnos, además la definición para contratar la agencia de turismo para el viaje de egresados en diciembre de 2019, mes en el cual, también se produce un alto intercambio de mensajes, motivados por la graduación y el viaje mencionado.

Analizando la actividad de acuerdo a los días de la semana, observamos una distribución similar en la cantidad de mensajes enviados, considerando de lunes a jueves y presentando una marcada disminución los días viernes. El día de mayor actividad fue el día jueves. Identificamos, en menor medida, intercambio de mensajes durante los días sábados y domingo.

El análisis de actividad en términos de horarios, permite observar un intercambio importante a partir de las 8:00 hs (200 mensajes), incrementando su actividad de manera regular entre las 10:00 y 11:00 hs, los momentos del día que concentran el pico de comunicaciones (619 y 607 mensajes respectivamente). Advertimos que a partir de las 9:00 hs los mensajes enviados se duplican, llegando a triplicarse a las 10:00 hs, en relación de los mensajes que se enviaron a las 8:00 hs.

Fuera de estos horarios observamos una disminución de los mensajes hasta las 15:00 hs PM (casi la cuarta parte de los mensajes que se intercambian a las 10:00 hs). Sin embargo, a partir de las 16:00 hs, comienzan a incrementarse los envíos de mensajes, hasta alcanzar un nuevo pico, entre las 18:00 y 19:00 hs. Estos horarios coinciden con los horarios de salida de la escuela y por la revisión de las tareas. El intercambio de mensajes permanece en valores importantes hasta las 24:00 hs, cayendo abruptamente a partir de la misma. Entre las 3:00, 4:00 y 5:00 hs no advertimos intercambio de mensaje alguno.

En este grupo pudimos identificar la participación de dos padres, siendo el resto madres o abuelas. En términos de participación (envío de mensajes o íconos), uno de los padres, tuvo un 25% de mensajes en relación a la madre que más mensajes intercambió (615). Sin embargo, el padre que más actividad manifestó, estuvo entre las 15 personas que más participaron. El otro padre, se ubicó entre las 6 personas que menos participación tuvieron.

El grupo institucional bajo estudio, es decir, en el que participa un docente, corresponde a un grado con 31 estudiantes. En las interacciones participaron 33 mujeres y 2 hombres, durante los años 2019 (a partir de agosto de ese año) y 2020, correspondientes en ese momento, a 5to y 6to grado, en turno tarde, con jornada extendida por la mañana. Cabe señalar que ambos grupos corresponden al mismo establecimiento educativo y el mismo turno.

En este grupo, advertimos que la maestra es quien más mensajes ha intercambiado durante el período analizado (17% del total), seguido de dos madres que concentraron 11% y 8% respectivamente. Los 15 participantes de menor cantidad de mensajes, suman en total un equivalente al 10% de los mensajes enviados durante el período.

Dos personas del grupo utilizaron el 22% de los emojis totales que se enviaron en el grupo (5548). Si consideramos a los 10 usuarios que más emojis utilizaron, concentran el 62% de los mismos en el período bajo estudio. Las madres o abuelas fueron las que más lo usaron, siendo las 10 primeras del ranking en cantidad de emojis utilizados. La maestra se ubica en la posición 11.

Los emojis más usados por los participantes fueron los correspondientes a manos aplaudiendo, emoji con cara enviando besos y pulgar arriba. El uso de estos tres emojis representó el 44% del total de emojis que los participantes expresaron en el grupo. Resulta interesante observar que algunos de los participantes que utilizaron emojis, lo hicieron con dos o más cuando intercambiaron mensajes y en ocasiones varias veces el mismo, por ejemplo, manos aplaudiendo.

Entre las palabras utilizadas (mayores a 3 letras), surgen gracias, para, hola, reunión, feliz, en ese orden. Su uso representa el 7% del total. La palabra feliz, fue utilizada generalmente con motivo de los mensajes y saludos entre los integrantes, en ocasión de sus cumpleaños y para las fiestas de fin de año (navidad y año nuevo).

La maestra fue la que más palabras utilizó (10784), el 29% de las palabras totales intercambiadas. Esto significó más del doble de palabras que la madre que más escribió en el grupo (4804 palabras).

Analizando el intercambio de mensajes en forma mensual, observamos un incremento significativo entre los meses de marzo y abril de 2020, que resultan coincidentes con el inicio del ciclo lectivo. Luego la actividad en el grupo disminuye casi a la mitad en la cantidad de mensajes, volviendo a observarse picos similares durante los meses de noviembre y diciembre, consecuentes con el cierre del ciclo lectivo. En este grupo, el viaje final de egresados, se produjo en Febrero 2021.

Los mensajes, en términos de los días de semana, muestran que los días lunes se concentró el 27% de los mensajes intercambiados en el período. De martes a viernes se observa un comportamiento similar, que denota actividad durante todos estos días. Identificamos, en menor medida, intercambios de mensajes durante los días sábados y domingo (10% entre ambos días).

Si analizamos los mensajes de acuerdo a las horas del día, la actividad en el intercambio de mensajes en el grupo, permite observar un inicio significativo a partir de las 7:00 hs, incrementando su actividad de manera constante hasta las 10:00 y 11:00 hs, los momentos del día que concentran el pico de comunicaciones (721 y 714 mensajes respectivamente). Posterior a estos horarios observamos una disminución de los mensajes casi a la mitad, manteniéndose hasta las 20:00 hs de manera similar, comenzando a disminuir hasta las 24:00 hs, momento en que resulta casi insignificante la cantidad de mensajes que se intercambian. Solo a las 2:00 no identificamos intercambio de mensajes.

En el grupo institucional, también observamos que lo integraban sólo dos padres, siendo el resto madres o abuelas. En términos de participación los padres se ubicaron en las posiciones 24 y 27. Sin embargo, identificamos al menos 8 participantes con menor actividad que ambos.

Discusión y conclusiones

El análisis de los discursos en los grupos bajo estudio, permiten observar la variedad y amplitud de aspectos que forman parte de la interacción en forma virtual en los grupos de los entornos parentales.

La actividad resulta amplia en términos de la jornada, con inicios en horarios por la mañana y continuando, con relativa intensidad, hasta medianoche, dando cuenta de la utilidad que los miembros del grupo advierten con la herramienta WhatsApp. Los días sábado y domingo, también evidencian actividad entre los miembros.

En este sentido, las comunicaciones no se limitaron solo a palabras o frases entre los miembros, sino también al uso de emojis. En relación a esta última mención, advertimos mayor propensión en algunos grupos, por parte de pocas personas que concentran el mayor uso de los mismos. Menos de 10 personas concentran en general, el mayor porcentaje de las comunicaciones, en contraposición un grupo similar con escasa o casi nula participación.

Cuando la maestra participa del grupo, observamos que es la persona con mayor actividad en el envío de mensajes.

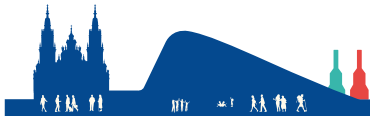
La herramienta utilizada facilitó la clasificación, ordenamiento y recuperación de los discursos dialógicos producidos entre los miembros. Sin embargo, observamos algunas limitaciones, tales como la imposibilidad de analizar el contenido de los mensajes de audio y video que han sido utilizados. Por otra parte, el límite que establece la herramienta WhatsApp en términos de poder exportar los contenidos de un grupo, con un máximo de 39999 mensajes, advierte una dificultad para realizar el análisis en grupos con amplio intercambio o para dar continuidad a dichos grupos durante varios períodos de tiempo.

Surge como pregunta final, si los comportamientos observados en los dos grupos analizados, pueden extenderse en otros grupos parentales del mismo nivel educativo. Será materia de investigación para nuevos proyectos por parte del equipo investigador.

Referencias bibliográficas

- Blázquez Manzano, A. (2014). Un modelo explicativo de la teoría de los 6 grados de separación y su aplicación a la enseñanza. *Revista de enseñanza de la psicología: teoría y experiencia*, 8(1), 13-20.
- Calero Vaquera, M., y Vigara Tauste, A. (2014) El discurso del WhatsApp: entre el Messenger y el SMS. *Oralia*, 17, 87-116.
- Dabas, E. (2001). *Redes sociales: niveles de abordaje en la intervención y organización en red*. Santa Fe: Panorama.
- Dabas, E. (2002). *Mapeando una historia. Redes Sociales y restitución de recursos comunitarios*. Buenos Aires: FUNDARED.
- Emojipedia. (2017). *Emojipedia.com. Unicode Versión 10.0*. Recuperado de <https://emojipedia.org>

- Jiménez Vicario, P., y Cirera Tortosa, A. (2014). La red social: del ágora al WhatsApp. International Conference Virtual City and Territory. En M. Cerasoli, *actas de "9º Congresso Città e Territorio Virtuale, Roma, 2, 3 e 4 ottobre 2013"* (pp. 1112-1122). Roma: Università degli Studi Roma.
- 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).
- Oliva Gómez, E., y Villa Guardiola, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Ramírez, I. (2016). *Crea gráficos con los datos de tus conversaciones de WhatsApp con Analyzer*. Recuperado de <https://www.xatakandroid.com/comunicacion-y-mensajeria/>
- Ravishankara, K., Dhanush, V., y Srajan I. (2020). WhatsApp Chat Analyzer. *International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)*, 9(5).
- Vila Ponte, J. J. (2018). *La terminología de las redes sociales digitales: estudio morfológico-semántico y lexicográfico* [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña].
- WhatsApp Inc. (2021). Recuperado de <https://www.WhatsApp.com/features>



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

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, NURIA

Profesora de Educación Infantil (España)

CID, XOSÉ MANUEL

*Departamento análise e intervención psicosocioeducativa
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

O rol dos pais e das nais, como modelos para os seus fillos e fillas, é de especial importancia na infancia. O obxectivo deste traballo é identificar os estereotipos e roles de xénero nos modelos familiares descritos por nenos e nenas de 6º 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. Para elo, levouse a cabo un estudo cualitativo, a través dunha entrevista individualizada con cada alumno e alumna. As preguntas estaban enfocadas a quen realizaba certas tarefas no fogar, incluíndo algunhas como preparar o almorzo, facer a cama ou lavar o coche. Os resultados poñen de relevo unha forte transmisión implícita de estereotipos e roles de xénero por parte das familias a través dos modelos familiares.

Palabras clave: estereotipos; roles de xénero; infancia; familia.

The moms wash the dishes and the dads wash the car: the family as a gender socialization agent

Abstract

The role of fathers and mothers as role models for their sons and daughters is of great importance and therefore they must be aware of the tremendous power that this implies. The objective of this research is to identify gender stereotypes and roles in the family models described by boys and girls from 6th grade of Early Childhood Education. This study is part of a larger study that aims to understand gender stereotypes and attitudes towards sexual diversity in Early Childhood Education. For this, a qualitative study was carried out, through an individualized interview with each student. The questions were focused on who carried out certain tasks at home such as: preparing breakfast, making the bed, washing the car... The results highlight a clear implicit transmission of gender stereotypes and roles by families through the family models.

Keywords: stereotypes; gender roles; childhood; family.

Introdución

Este estudo forma parte de outro máis amplo –a tese de doutoramento da primeira autora do traballo–, orientado á análise dos estereotipos e roles de xénero expresado por nenos e nenas de 6º de Educación Infantil e, de forma estreitamente ligada a eles, as súas actitudes sexistas e cara a diversidade sexual. Concretamente, o obxectivo do traballo que aquí se presenta é identificar os estereotipos e roles de xénero transmitidos nos modelos familiares.

A continuación preséntase unha parte teórica, centrada na construción dos estereotipos e roles de xénero na nosa sociedade e como se van transmitindo de xeración en xeración. Posteriormente, inclúese unha parte práctica, describindo a metodoloxía e presentando os resultados e a súa discusión e conclusións.

Marco teórico

Os estereotipos son un conxunto de crenzas e estruturas que conteñen coñecementos e ideas sobre os distintos grupos sociais, é dicir, un 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: *descriptivos*, 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).

Pleck (1985) empregou o termino traballo familiar para romper a falsa dicotomía entre a familia versus ao traballo, segundo o cal o “traballo” significa “traballo remunerado” (Volser, 1996). O termo traballo familiar emprégase na súa investigación para referirse á enerxía, ao tempo e ao desenvolvemento das destrezas necesarias para atender as tarefas do fogar e ao coidado dos fillos e fillas que deben realizar as familias para manter o fogar e os seus membros (PiotrkiwskieHughes, 1993). Nas sociedades patriarcais téndese a atribuír as tarefas domésticas ás 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”). A distribución das tarefas domésticas converteuse nos últimos anos nunha realidade problemática en moitos fogares. A incorporación progresiva da muller ao emprego remunerado xenerou expectativas dun reparto máis equilibrado do traballo no fogar, pero as tarefas domésticas e de coidado seguen sendo, en gran medida, tarefas desempeñadas polas mulleres. (Dominguez-Folgueras, 2015). Non obstante, as mulleres dedican cada vez máis tempo ao traballo remunerado e menos tempo ás tarefas domésticas mentres que os homes aumentaron lixeiramente a súa dedicación ás tarefas de casa, pero aínda están moi lonxede igualar o tempo que lle dedican as mulleres. En xeral, o tempo que empregan as familias nas tarefas domésticas reduciuse debido o incremento de horas do traballo remunerado, pero aínda así seguen sendo as mulleres as que lle dedican moito máis tempo ás tarefas do fogar que as súas parellas.

Outros autores, como Vosler (1996), contemplaron a variedade de roles e tarefas que comprende o traballo familiar, entre os que cabe destacar as seguintes áreas:

- a) O *rol de provedor* que comprende as tarefas relacionadas coa provisión dos recursos básicos para a supervivencia dos membros da familia, incluíndo a alimentación adecuada, a hixiene, a roupa e os coidados médicos.
- b) O *rol de liderazgo* familiar e a toma de decisións na unidade familiar. A través da interacción os membros da familia desenvolven un sentimento de cohesión e can construíndo os modelos de funcionamento interno, conxunto de crenzas e normas para sustentar o funcionamento da familia.
- c) O *rol de mantemento* e organización do fogar inclúe unha variedade de tarefas específicas tales como facer compra, preparar a comida, limpar, lavar, fregar... actividades repetitivas e cotiáns que con frecuencia consumen moito tempo e enerxía.
- d) O *rol de coidador* dos membros dependentes que comprenden as tarefas dedicadas aos nenos e nenas pequenos, maiores ou membros discapacitados que requiren coidados médicos especiais, preparación de comidas ou axudas ara desprazarse, compañía...

e) O *rol de educador* e supervisor dos nenos e nenas e adolescentes que inclúe as tarefas de crianza, a estimulación afectiva e cognitiva, a educación e a socialización.

Dacordo cos estereotipos e roles de xénero, o roles de provedor é liderazgo son asociados á masculinidades, mentres que os roles de mantemento, coidador e educador se asocian a feminidade e ás mulleres.

Nesta liña, a familia podería estar funcionando como un potente axente de socialización diferencial de xénero que contribúe a construción de infancias feminizadas ou masculinizadas en función do sexo de asignación, co consecuente sesgo xerarquizador e sexista que esto implica. Así, o obxectivo deste traballo é identificar os estereotipos e roles de xénero nos modelos familiares descritos por nenos e nenas de 6º de Educación Infantil.

Metodoloxía

Tipo de estudio

Levou a cabo un estudo cualitativo con un enfoque etnográfico, onde os nenos e nenas foron os protagonistas deixando de ser obxectos da investigación para converterse nos propios protagonistas da mesma. As súas experiencias, crenzas e opinións son centrais neste traballo deixando de lado clásica aproximación a infancia na cal os nenos e nenas son posicionados ben como neutrais ou como espectadores/as pasivos dentro do proceso de socialización (Woodhead e Montgomery, 2003).

Participantes

A investigación levou a cabo nun centro público da cidade de Ourense, nunha aula de 6º de Educación Infantil, participando un total de 18 alumnos e alumnas. A súa media de idade media era de 5 anos e 3 meses, cun rango de entre 5 anos e 5 anos e 11 meses. En xeral o alumnado pertencía a familias acomodadas, cun nivel social e económico medio-alto.

Instrumentos

Deseñouse unha actividade enfocada a identificar os estereotipos e roles de xénero nos modelos familiares dos nenos e nenas. A actividade consistía nunha entrevista individualizada en relación a quen facía certas tarefas na súa casa. Estas foron as cuestións: i) Quen che prepara o almorzo/ merenda?, ii) Quen che fai a cama?, iii) Quen pon a mesa?, iv) Quen frega os pratos?, v) Quen lava a roupa?, vi) Quen fai a compra?, e por último, vii) Quen lava o coche?.

Procedimiento

Contactouse directamente con centro para propoñerlle o obxectivo do estudo, a metodoloxía do mesmo, así como a importancia que tía a súa colaboración. Elaborouse un documento no cal se informaban por escrito de todo o anterior e se garantía o anonimato e a confidencialidade dos datos, así como da finalidade estritamente académica do estudo. Unha vez que os centros confirmaron a súa colaboración, déusenos acceso a unha aula de 6º de Educación Infantil.

En canto o rexistro dos datos, ao tratarse de nenos e nenas tan pequenos, os datos xerados foron a través do discurso de carácter oral. Nun primeiro momento a idea era recoller os datos a través dunha gravación de audio, pero o centro non no lo permitiu, polo que tivemos que copiar literalmente as respostas derivadas das entrevistas individualizadas.

Resultados

A entrevista realizada individualmente ao alumnado pon de relevo unha clara transmisión implícita de *estereotipos e roles de xénero transmitidos* por parte da familia a través de modelos familiares. Así, no que respecta a cuestión de quen lle prepara o almorzo ou merenda, tal e como se pode observar na Táboa 1, en máis da metade das familias é a figura “feminina” a encargada de levar a cabo esta tarefa, facendo os nenos e nenas referencias tanto as súas nais

como as súas avoas e nalgún caso as coidadoras. Fronte a figura “masculina” (representada polo pai) que se ocupa de esta tarefa tan so un 16.6% dos casos. Mentres que ambas figuras (feminina e masculina), incluíndo aquí os nenos e nenas tanto ao pai e a nai como o avó e a avoa) corresponsabilízanse para o desenvolvemento desta actividade doméstica no 27.8% das familias.

En canto a *quén fai a cama*, na Táboa 1 pódese observar que a figura “feminina” representa máis de tres partes do total (88.9%), incluíndo as nais, as coidadoras e as avoas, como se pode ver nos exemplos presentados a continuación: “miña nai (Rebeca, liña 488), “a miña avoa” (Nerea, liña 568), “a miña coidadora” (Marta, liña 588). Con tan so o 11.1%, é dicir so dous pais, encargados de desenvolver esta tarefa no fogar: “o meu pai” (Lidia, liña 548).

Poñer a mesa é tamén unha tarefa principalmente asociada a figura “feminina” (72.2%): “mamá” (Cristina, liña 670); fronte ao 11.1% da figura “masculina”: “meu pai” (Xosé, liña 825). Nalgúns casos ocúpase da tarefa ambas figuras (16.7%): “papá e mamá” (Antonio, liña 750). Outra tarefa do fogar como *lavar os pratos* “corresponde” tamén nunha porcentaxe moi elevada á figura “feminina” (83.4%): “miña nai” (Gonzalo, liña 772). Hai que destacar que dentro de desta hai experiencias como a de Nerea e Ana, que tamén axudan a fregar. Con respecto á figura “masculina” so o avó de Xosé frega os pratos: “meu avó” (Xosé, liña 827); mentres que ningún neno sinala realizar esta tarefa en contraste a como se pode ver no caso das nenas. O 11.1% representa ambas figuras (que volven ser papás e mamás ou avós e avoas).

Así mesmo, na Táboa 1, pode observarse que *lavar a roupa* na maioría das familias é un “asunto” de mulleres, cun 83.4% das familias onde sucede isto fronte ao 16.6% das familias nas que son os homes os encargados de lavar a roupa.

Facer a compra volve ser unha tarefa que no 72.3% das familias desempeñan as mulleres: “miña avoa” (Xosé, liña 831); fronte ao 11,1% das familias nas que se encargan os homes: “meu pai” (Serxio, liña 736). Ademais, nalgúns casos pode verse que os propios nenos e nenas tamén están implicados nesta tarefa xunto co seu pai ou súa nai. Finalmente, observamos como nun 16.6% das familias ambas figuras se encargan desta tarefa doméstica, como por exemplo na familia de Iván: “miña nai e meu pai tamén” (Iván, liña 811).

No que respecta á cuestión de *quen lava o coche*, xa se pode ver unha gran diferenza en relación aos ítems anteriormente comentados, posto que tan so no 11.1% das familias esta tarefa a levan a cabo as mulleres: “mamá” (Lorena, liña 518); fronte ao 72.3% das familias onde son os pais os encargados de lavar o coche: “meu pai” (Rebeca, liña 498). Nalgúns caso, como o de Diego e Víctor, os nenos colaboran xunto cos seus pais nesta tarefa:

Investigadora: Quen lava o coche?

Diego: O meu pai e eu
(Liñas 717-718)

Investigadora: Quen lava o coche?

Víctor: O meu pai e as veces vou con el
(Liñas 792-793)

Por outra parte, nun 5.5% das familias ambas figuras se encargan desta tarefa, como a familia de Marta, na que lavan o coche “a miña avoa, o meu pai, miña nai e o tío” (Marta, liña 598). Mentres que un 11.1% dos e das participantes descoñece quen se encarga de ela.

Na mesma liña, *cambiar as lámpadas* volve ser unha tarefa da figura “masculina” cun 83.4% fronte a tan so o 5.5% das familias nas que é a figura “feminina” quen cambia as lámpadas.

Táboa 1. Estereotipos e roles de xénero nos modelos familiares

	N	%
FACER ALMORZO/MERIENDA		
Figura “feminina”	10	55.6
Figura “masculina”	3	16.6
Ambas figuras	5	27.8
TOTAL	18	100
FACER A CAMA		
Figura “feminina”	16	88.9
Figura “masculina”	2	11.1
Ambas figuras	---	---
TOTAL	18	100
POÑER A MESA		
Figura “feminina”	13	72.2
Figura “masculina”	2	11.1
Ambas figuras	3	16.7
TOTAL	18	100
LAVAR OS PRATOS		
Figura “feminina”	15	83.4
Figura “masculina”	1	5.5
Ambas figuras	2	11.1
TOTAL	18	100
LAVAR A ROPA		
Figura “feminina”	15	83.4
Figura “masculina”	3	16.6
Ambas figuras	---	---
TOTAL	18	100
FACER A COMPRA		
Figura “feminina”	13	72.3
Figura “masculina”	2	11.1
Ambas figuras	3	16.6
TOTAL	18	10
LAVAR O COCHE		
Figura “feminina”	2	11.1
Figura “masculina”	13	72.3
Ambas figuras	1	5.5
Non sabe	2	11.1
TOTAL	18	100
CAMBIAR AS LÁMPADAS		
Figura “feminina”	1	5.5
Figura “masculina”	15	83.4
Ambas figuras	---	---
Non sabe	2	11.1
TOTAL	18	100

Fonte. Elaboración propia

Discusión e conclusións

Con tales resultados, que reflexan fundamentalmente unha división das tarefas en función do xénero proxenitores claramente estereotipada, ponse de relevo que as figuras de apego, neste caso as nais e os pais, así como outras figuras significativas do ámbito familiar, son modelos de identificación dos seus fillos e fillas, contribuíndo ao desenvolvemento dunha identidade de xénero claramente estereotipada (Sanz, 1995). Constituindo a familia, tal e como destacou Teresa de Lauretis (1987) un dos máis potentes axentes de socialización de xénero na infancia, ou o que é o mesmo, un eficaz instrumento de reprodución do *statu quo*, no que, dende moi pequenos e pequenas, nenos e nenas aprenden o que se espera para eles ou elas en función do seu sexo de asignación (Jordan, 1995).

Deste modo, aínda que a maioría das investigacións que analizan a socialización de xénero diferencial a través de preguntas directas aos pais/ nais sobre esta cuestión, estes tenden a negar a existencia dun trato e unha socialización deliberadamente diferenciada para os seus fillos e fillas (Basow, 1992; Oliveira, 1994); a observación do seu comportamento cumprimento e os relatos dos nenos e nenas sobre o que sucede no ámbito familiar, como pode verse neste traballo, mostran o contrario (Hoffman, 1977; Tenenbaum e Leaper, 2003; Vieira, 2006).

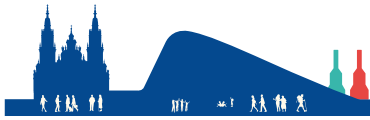
Dacordo con algúns estudos, nos últimos anos aumentou a conflictividade das parellas en torno ao reparto do traballo doméstico naquelas onde o home non se corresponsabiliza do mesmo xeito que a muller (Meil, 2005; Ruppner, 2012). A desigualdade na realización das tarefas do fogar e a maior conflictividade que esta situación xenera, supón para as mulleres menor benestar e satisfacción coa relación de parella, así como un aumento de risco de ruptura (Amato e Booth 2007; Coltrane 2000). As parellas que reparten de maneira máis igualitaria a dedicación das tarefas do fogar deberían mostrar, en comparación, un maior benestar e satisfacción na súa relación. Sen embargo, outros estudos sinalan que non hai unha relación directa entre a distribución efectiva do tempo dedicado as tarefas domésticas e a calidade da relación da parella (Barstad, 2014; Braun, Lewin-Epstein, Stier, e Baumgartner, 2008; Forste e Fox, 2012; Mikula e Riederer e Bodi, 2012).

O resto da investigación educativa neste campo radica na búsqueda e desenvolvemento de ferramentas para fomentar a corresponsabilidades na vida familiar.

Referencias bibliográficas

- Basow, S. A. (1992). *Gender, stereotypes and roles*. Monterrey: Brooks and Cole.
- Braun, M., Lewin-Epstein, N., Stier, H., e Baumgärtner, M. K. (2008). Perceived equity in the gendered division of household labor. *Journal of Marriage and Family*, 70(5), 1145-1156.
- Dominguez-Folgueras, M. (2015). Parentalidad y división del trabajo doméstico en España, 2002-2010. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 149(1), 45-62.
- Forste, R., e Fox, K. (2012). Household labor, gender roles, and family satisfaction: A cross-national comparison. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(5), 613-631.
- Hoffman, L.W. (1977). Changes in family roles, socialization and sex differences. *American Psychologist*, 44, 283-292.
- Jordan, E. (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7, 69-86.
- 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.
- Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- MeilLandwerlin, G. (2005). El reparto desigual del trabajo doméstico y sus efectos sobre la estabilidad de los proyectos conyugales. *Reis*, 111, 163-179.
- Mikula, G., Riederer, B., e Bodi, O. (2012). Perceived justice in the division of domestic labor: Actor and partner effects. *Personal Relationships*, 19(4), 680-695.
- Moya, M. (1998). Estereotipia de género. En R. A. Baron e D. Byrm (Eds.), *Psicología Social* (pp. 208-211). Madrid: Prentice Hall.
- Oliveira, J. H. (1994). *Psicología da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.

- Piotrkowski, C. S., e Hughes, D. (1993). Dual-earner families in context: Managing family and work systems. En F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 185-207). New York: Guildford.
- Pleck, J. H. (1985). *Working wives/working husbands*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rodríguez, Y. (2006). *Evaluación de las actitudes sexistas en la comunidad educativa española* (Tese de doutoramento non publicada). Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da 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 y M. Lameiras (Coords.), *Comunicación y justicia en Violencia de Género* (pp. 37-67). Valencia: Tirant lo blanch.
- Ruppanner, L. (2012). Housework conflict and divorce: A multi-level analysis. *Work, Employment & Society*, 26(4), 638-656.
- Tenembaum, H. R., e Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequalities? *Developmental Psychology*, 39, 34-47.
- Vieira, C. M. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vosler, N. R. (1996). *New approaches to family practice: confronting economic stress*. London: Sage.
- Woodhead, M., e Montgomery, H. (2003). *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach*. Chichester: John Wiley.



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

VARELA CRESPO, LAURA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

SERRATE GONZÁLEZ, SARA

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Salamanca (España)*

Resumen

El trabajo que se presenta se centra en el estudio de la formación inicial de las educadoras y educadores 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. Se pretende 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. Con este propósito, se lleva a cabo un análisis de contenido de las guías docentes del curso 2020/2021 de los planes de estudio del Grado en Educación Social. 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 recursos sociocomunitarios.

Palabras clave: educación social; escuela; perfil profesional; funciones.

Social education at school: an analysis of university education

Abstract

This paper focuses on the study of the initial training of social educators and educators in school matters, based on the contents defined in the study plans of the Degree in Social Education of the various Spanish Universities that offer this degree. The aim is to assess whether the training received is adapted to the functions currently attributed to social educators who carry out their work in this field of intervention. For this purpose, a content analysis of the 2020/2021 academic guides of the study plans of the Degree in Social Education is carried out. The results obtained show the need to strengthen the initial training of the social educator in the knowledge of schools as a space for labor insertion (a member of the center's staff) or as a space for relationship and coordination with other socio-community resources.

Keywords: social education; school; professional profile; functions.

Introducción

El sistema educativo en general y los centros escolares en particular afrontan, además de la misión formativa y preparatoria de los estudiantes, los desafíos de un contexto social y económico cambiante y complejo (López, 2012). Algunos de esos retos a los que se enfrentan los centros escolares y sus profesionales, mencionados de forma muy sucinta, son el absentismo y el abandono temprano unidos al fracaso escolar, la violencia y las nuevas formas de acoso escolar como el ciberbullying, las implicaciones de la sociedad tecnológica y nuevas alfabetizaciones, el fenómeno de la interculturalidad, el cambio en las escalas de valores y la siempre controvertida formación ética del alumnado, la nueva configuración y funciones familiares como agentes educativos y miembros de la comunidad escolar atendiendo también situaciones de desistimiento familiar o la configuración de las relaciones sociales de las generaciones más jóvenes como también la relación de los centros educativos con las instituciones sociales próximas al mismo (González, Olmos y Serrate, 2016). A todo ello hay que sumar los desafíos que la situación de pandemia mundial derivada del COVID-19 ha ocasionado, vinculados fundamentalmente a la desigualdad en el acceso a la educación a distancia y la falta de mecanismos que eviten la desconexión y promuevan nuevas formas de socialización durante los periodos de confinamiento y asilamiento (Cifuentes, 2020; UNICEF, 2020).

Enfrentarse a estos nuevos desafíos de la realidad compleja requiere necesariamente que el Sistema Escolar contemple los centros como espacios multidisciplinares en los que sea imprescindible, más en la actualidad, el trabajo colaborativo de profesionales provenientes de disciplinas que permitan abordar una formación integral del alumnado. Toma especial sentido el desempeño de la labor socioeducativa (Bolívar, 2016) en el contexto escolar, a través de los profesionales de la educación social que pueden ofrecer soluciones eficaces que den respuesta a nuevos y tradicionales requerimientos sociales, previniendo y solventando situaciones de inadaptación escolar y social.

La incorporación y el trabajo de educadores sociales al entorno escolar, hasta el momento, no ha seguido la misma sintonía en el conjunto del estado español. Cada administración autonómica ha elaborado las líneas políticas y legislativas que han considerado más idóneas para planificar la intervención socioeducativa y regular la participación del educador social en la misma. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que en aquellas autonomías en las que se ha incorporado educadores y educadoras a los centros, principalmente de secundaria, su labor ha dado resultados positivos, resultado del ejercicio de funciones específicas, que ya han sido debatidas y consensuadas en distintos estudios e investigaciones (Castillo, 2013; Díez y Flecha, 2010; Ortega y Mohedano, 2014; Serrate, González y Olmos, 2017). En este sentido, señalamos las diferentes funciones interrelacionadas con las que el educador y la educadora social hace frente a su trabajo en este entorno (González, Olmos y Serrate, 2016):

- de orientación socioeducativa y asesoramiento sociopersonal del alumnado,
- de mediación ante situaciones, contextos y personas que posibiliten la resolución de dificultades y conflictos y fomenten el bienestar de la comunidad,
- de prevención dirigidas a evitar situaciones que puedan derivar en conductas y hábitos no saludables y/o de riesgo,
- de relación dentro del propio centro y de éste con el entorno y los agentes externos en relación directa con el marco escolar,
- de coordinación de proyectos y programas concretos de prevención e intervención socioeducativa,
- de gestión de proyectos y administración de recursos comunitarios y sociales.

En el ámbito de la Pedagogía y Educación Social somos conscientes de que la realidad ha ido siempre más avanzada que la fundamentación teórica, y en este sentido, la realidad práctica profesional ha avanzado en la creación del espacio laboral del educador social escolar pero no en el desarrollo de planes concretos de formación en los actuales Grados de Educación Social de las distintas universidades españolas. Asumir el reto de definir una estructura formativa en torno al educador social escolar, requiere realizar una planificación de todos aquellos aspectos que el educador social necesita en torno al funcionamiento de los centros escolares, la relación con otros profesionales, así como el desempeño profesional concreto en este espacio de intervención.

Es aquí donde nos planteamos la pregunta sobre la que gira la investigación realizada: ¿se está formando a los profesionales de la educación social para un adecuado ejercicio de su labor en espacios escolares?

Metodología

El trabajo tiene por objetivo analizar la formación de los educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar, ante la necesidad de incorporación y consolidación de esta figura profesional en este campo. Si bien la capacitación en torno a los ámbitos tradicionales de la educación social (educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural) está ampliamente contemplada en los planes de estudio, partimos de la hipótesis de que la formación respecto al sistema escolar resulta insuficiente, y en algunos casos inexistente, debido a que la construcción de la identidad de la Pedagogía-Educación Social se ha realizado históricamente en el campo extraescolar y de los colectivos en situación de marginación y exclusión social.

Con este propósito se ha realizado una revisión documental de las guías docentes del curso 2020/2021 de los Planes de Estudio del Grado en Educación Social de las universidades españolas que ofertan esta titulación, que conforman un total de 37 (tabla 1). En concreto, se ha analizado el apartado de “contenidos” de las guías docentes de las asignaturas que abordan la temática de la escuela como eje central.

Tabla 1. Universidades españolas que ofertan el Grado en Educación Social (curso 2020-2021)

Comunidad autónoma	Universidad
Andalucía	UAL Almería
	UCO Córdoba
	UG Granada
	UHU Huelva
	UJA Jaén
	UMA Málaga
	UPO Pablo de Olavide
Asturias	UO Oviedo
Canarias	ULPGC Palmas de G. Canaria
Castilla La Mancha	UCLM Castilla la Mancha
Castilla y León	UBU Burgos
	ULE León
	USAL Salamanca
	UVa Valladolid
	UAB Autónoma Barcelona
	UB Barcelona
	UOC Oberta de Catalunya
	URL Ramón Llull
Cataluña	UVic Vic
	UdG Girona
	UdL Lleida
	URV Rovira i Virgili
Comunidad Valenciana	UCV Católica de Valencia
	UV Valencia
Extremadura	UEX Extremadura
Galicia	USC Santiago Compostela
	UVigo
Islas Baleares	UIB Islas Baleares
La Rioja	UNIR
	Internacional de la Rioja
Madrid	UAH Alcalá de Henares
	UAM Universidad Autónoma de Madrid
	UAM Universidad Autónoma de Madrid
	UCM Complutense Madrid

Murcia	UM Murcia
País Vasco	UD Deusto
	UPV País Vasco
Estado	UNED Nacional de Educación a Distancia

Fuente. Elaboración propia

El análisis del contenido de las materias específicas sobre Educación Social y Escuela se realizó en base a un sistema de codificación elaborado de modo inductivo a partir de la lectura de los epígrafes de contenido de las guías docentes de las diferentes universidades.

Resultados

Tras la revisión de los planes de estudio de las Universidades españolas que ofertan el Grado en Educación Social, cabe destacar que la intervención en el contexto escolar constituye una asignatura específica (obligatoria u optativa) en 19 universidades, de un total de 37. Es decir, se contempla como materia propia del título de Grado en la mitad (51,3%) de las instituciones de educación superior que ofertan esta formación.

Tabla 2. Grado en Educación Social. Asignaturas específicas sobre contexto escolar como ámbito de intervención del educador/a social (curso 2020-2021)

Universidad	Asignaturas	Tipo	
		OB	OP
UG	Educación social en contextos y centros educativos	x	
UHU	Instituciones escolares	x	
UJA	El educador social en el contexto escolar		x
UMA	Intervención del educador en el contexto escolar		x
UPO	Educación social en contextos reglados	x	
ULPGC	Educación social en contextos escolares		x
UBU	El educador social en el sistema educativo		x
ULE	Educación social en el ámbito escolar	x	
UVa	Educación social en el ámbito escolar	x	
UOC	Acción socioeducativa en la escuela	x	
UVic	Acompañamiento a la escolaridad		x
UdG	El educador social en el sistema educativo formal		x
USC	Familia, escuela y comunidad en educación social	x	
UVigo	Educación social en el sistema educativo	x	
UIB	Programas de intervención socioeducativa en la escuela	x	
UNIR	Educación social en el ámbito escolar	x	
UAH	Medio escolar	x	
UAM	Educación social en el ámbito escolar		x
UM	Educación social en contextos escolares		x
Total: 19		11	8

Fuente. Elaboración propia

Del total, en once de las universidades que cuentan con esta formación predomina el carácter obligatorio de la asignatura lo que supone que todo el alumnado debe cursar contenidos del entorno escolar, mientras que en ocho de ellas mantienen un carácter optativo. Desde esta perspectiva, resulta preocupante que solamente un 29,7%

de los estudiantes de Educación Social del conjunto estatal tenga este tipo de formación, en la medida en que la incorporación del educador/a social como un profesional vinculado a los centros escolares constituye una realidad en algunas Comunidades Autónomas desde hace décadas. Con ello, no se puede afirmar que el alumnado no reciba ningún tipo de formación sobre Educación Social y Escuela, pero quizás sin la amplitud necesaria, en la medida en que este contenido puede incorporarse como un subtema en asignaturas de formación básica como Pedagogía Social o Contextos y ámbitos de intervención, que integran otros contenidos como prioritarios.

Si atendemos a las Comunidades Autónomas que han sido pioneras en la incorporación de educadores/as sociales en plazas específicas para su perfil profesional, desempeñando su labor desde los propios centros escolares como parte del personal del centro (fundamentalmente en los Departamentos de Orientación de los IES) se constata que no todas ellas están ofreciendo formación en sus instituciones universitarias sobre esta cuestión. Las primeras Comunidades en incorporar a educadores/as sociales en esta línea han sido Extremadura (2002), Castilla-La Mancha (2002) y, posteriormente, Andalucía (2007). Llama la atención que únicamente en esta última Comunidad Autónoma se oferten materias específicas que formen al alumnado en las funciones del educador/a social en el contexto escolar, es el caso de las universidades Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Pablo de Olavide.

Recientemente, se han incorporado profesionales de la Educación Social en institutos de Educación Secundaria en Baleares (tras un primer intento en 2008, se retoma esta incorporación en 2017) y en Canarias (2017). En ambos casos se ofertan en los planes de estudio asignaturas relacionadas con los programas de intervención y la labor del educador social en los centros escolares, siendo en Baleares una asignatura de carácter obligatorio y en Canarias de tipo optativo. Recientemente, en Cataluña se ha aprobado la incorporación de la figura del educador/a social en los centros educativos de primaria y secundaria para el curso 2020-21. También en esta Comunidad Autónoma se evidencian diferencias en la oferta formativa, dado que de las ocho instituciones de educación superior que ofertan el Grado en Educación Social, solamente en tres de ellas se incluye una asignatura específica vinculada a la acción socioeducativa en la escuela, siendo de carácter obligatorio en la UOC y de carácter optativo en las universidades de Vic y de Girona.

En las restantes comunidades autónomas de la geografía española, la participación del educador/a social en el marco escolar se realiza a través de proyectos de colaboración entre los servicios sociales municipales u organizaciones sociales y educativas dentro de las cuales se le atribuyen funciones específicas en los centros escolares (Serrate, 2018). Considerando fundamental que los educadores/as conozcan el funcionamiento de las instituciones escolares y las estrategias para promover la dinamización comunitaria, allí donde se ofertan materias específicas sobre el entorno escolar predomina el carácter obligatorio de las asignaturas, siendo optativas en las Universidades de Burgos, Murcia y Autónoma de Madrid.

Tabla 3. Temáticas más citadas en los “contenidos” de las guías docentes de las asignaturas sobre contexto escolar

Contenido	Universidades que lo incluyen en la guía docente	Número de veces citado
Organización escolar/ Legislación	Baleares; Burgos; Girona; Granada; Huelva; Las Palmas; León; Málaga; Murcia; Alcalá; Autónoma de Madrid; Jaén; UOC; Pablo de Olavide; Vigo; Valladolid; Vic	17
Perfil profesional del educador social en la escuela: funciones	Burgos; Girona; Granada; Las Palmas; Murcia; Jaén; UOC; Pablo de Olavide; Santiago; Vigo; Valladolid	11
Escuela y comunidad/ Desarrollo comunitario/ Trabajo en red	Baleares; Girona; Granada; Las Palmas; León; Murcia; Murcia; Jaén; Santiago; Vigo	10
Convivencia y mediación	Granada; León; Murcia; Málaga; Jaén; Pablo de Olavide; Vigo; Valladolid	8

Fuente. Elaboración propia

Respecto a los contenidos con mayor presencia en el temario de las guías docentes, destacan los siguientes:

- *La organización y el funcionamiento del centro escolar. Legislación*: este tema hace referencia fundamentalmente al estudio del marco normativo (legislación educativa nacional y autonómica) y a la adquisición de una visión de conjunto de la escuela como organización.
- *El perfil profesional del educador/a social en la escuela (Funciones)*: en este tema se hace referencia fundamentalmente a las funciones del educador/a social en el centro escolar y a las responsabilidades y acciones complementarias que puede aportar en relación a otros profesionales de la institución educativa y del entorno.
- *Escuela-comunidad/desarrollo comunitario/trabajo en red*: se centra en el estudio de las estrategias de colaboración entre las instituciones escolares y los entornos sociales, destacando la relevancia del trabajo conjunto de la comunidad educativa. También, se hace referencia a las experiencias de colaboración entre los centros y la sociedad civil, así como a la necesidad de la cooperación de la institución educativa con las diferentes áreas (Educación, Bienestar Social, Sanidad, etc.) de las administraciones local, autonómica y estatal.
- *Convivencia y mediación*: se presenta como el eje central del trabajo del educador/a social en los centros escolares. Los contenidos de las asignaturas se centran en el plan de convivencia en los centros y en las propuestas de actuación en el ámbito escolar. Además, se hace referencia a la prevención de conflictos y al papel clave del educador/a social como mediador/a escolar.

Por otra parte, destaca la escasa presencia de contenidos referidos al Departamento de Orientación (incluidos en la Autónoma de Madrid, Granada y Valladolid) y a los programas y proyectos socioeducativos en el centro escolar –integración, éxito escolar, salud, etc.– (incluidos en las universidades de Baleares, Girona, Málaga y Vic). También tienen poca presencia las asignaturas que presentan una perspectiva aplicada, con análisis de casos y propuestas de intervención, pues únicamente las universidades de Girona y León la contemplan de forma explícita en sus guías docentes.

Discusión y conclusiones

Retomamos en este apartado la pregunta central de la investigación realizada: ¿se está formando a los profesionales de la educación social para un adecuado ejercicio de su labor en espacios escolares?, a la que se pretende dar respuesta –al menos parcialmente– tras el análisis de la formación inicial. En líneas generales, puede afirmarse que la formación de los educadores/as sociales en el ámbito escolar es insuficiente, dado que solamente la mitad de las instituciones de educación superior que imparten la titulación incluyen alguna asignatura sobre esta cuestión. Del conjunto de 37 universidades analizadas, únicamente en 11 de ellas se oferta una asignatura obligatoria ligada al papel del educador/a social en la escuela.

Las funciones definidas para el educador/a social en este contexto deben tener su reflejo en la formación inicial mediante contenidos específicos que permitan su posterior desarrollo en la práctica profesional. Si bien, la formación permanente es esencial y en algunas Comunidades Autónomas que apuestan por la presencia de los educadores/as social en los centros escolares (Baleares, Canarias) se lleva a cabo un proceso formativo previo a la incorporación en el puesto de trabajo, la formación inicial debe posibilitar el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño profesional en este ámbito. Del conjunto de funciones anteriormente definidas por Serrate, González y Olmos (2017), el análisis de los contenidos de las guías docentes, nos permite afirmar que la formación universitaria dota –cuando se ofertan asignaturas específicas sobre esta cuestión– de conocimientos en torno a la “mediación ante situaciones, contexto y personas que posibiliten la resolución de dificultades y conflictos”, a la “prevención a fin de evitar situaciones que puedan derivar en conductas y hábitos no saludables y de riesgo” y a la función de “relación dentro del propio centro y de éste con el entorno y los agentes externos en relación directa con el marco escolar”. No obstante, se echa en falta la inclusión de conocimientos que capaciten para la “orientación socioeducativa y asesoramiento sociopersonal del alumnado”, dado que apenas se incluyen contenidos al respecto ni se hace referencia a los Departamentos de Orientación. Un vacío formativo a destacar, dado que si se entiende que el educador/a puede realizar aportaciones especialmente enriquecedoras como parte del Departamento de

Orientación (Candedo, Caride y Cid, 2007), necesariamente debe conocer su funcionamiento y las funciones que desempeñan cada uno de sus miembros.

Otra de las funciones del educador/a social en el marco escolar es la coordinación de proyectos y programas concretos de prevención e intervención socioeducativa. Si bien en las asignaturas sobre Educación Social y Escuela, este contenido tiene una escasa presencia, puede entenderse que se aborda en otras materias dirigidas a la planificación y evaluación de proyectos socioeducativos, las cuales se incluyen en todos los planes de estudios. No obstante, sería necesario incorporar esta visión en las materias del entorno escolar, al mismo tiempo que se deben reforzar los contenidos en torno a las actividades extracurriculares, complementarias y espacios no docentes de los centros educativos.

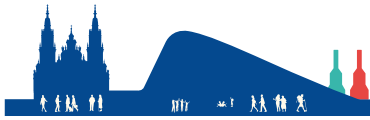
Tras los resultados presentados, compartimos con March y Orte (2014, p. 65) que la escuela constituye un contexto fundamental “no solo en cuanto a la intervención socioeducativa sobre el ámbito de la problemática de la inadaptación social, sino también sobre el ámbito de los colectivos escolares normalizados y sin problemas de exclusión social”. Entendiendo que la escuela es un espacio socioeducativo, los resultados obtenidos en la investigación se distancian de esta pretensión al constatarse notables carencias formativas en la titulación de Educación Social en torno a este escenario, quizás debido al tradicional enfoque desescolarizador sobre el que se gestó la Diplomatura -con el fin de diferenciarse de otros profesionales de la educación-y que todavía pervive en los Grados.

La falta de formación específica en los estudios de Educación Social acerca de la realidad escolar (Castro, 2006; Cid, 2006) refleja la existencia de un claro distanciamiento entre los elementos académico-disciplinares y los socioeducativos que se van ampliando a medida que se asciende en las etapas educativas. Una visión que ha de ir transformándose dado que la escuela necesita nuevos modelos de relaciones y planteamientos pedagógicos acordes con el entorno de la vida social (Quintanal, 2019), a los que pueden contribuir –junto con otras figuras profesionales– los educadores y educadoras sociales. Por tanto, se considera esencial la inclusión en todos los planes de estudio de una asignatura en materia escolar que prepare a los futuros profesionales de la Educación Social para el desempeño de tareas mediadoras orientadas a mejorar la organización, el funcionamiento y la convivencia en los centros escolares, así como a fortalecer la relación familia, escuela y comunidad (Caballo y Gradaílle, 2008). Asimismo, se hace necesaria una mayor coordinación entre el mundo académico y la práctica profesional, dado que la reivindicación de los colegios profesionales y del propio Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, que cuenta con una comisión propia de educación social en el sistema educativo, no encuentra el eco suficiente en la formación inicial. Posibilitar espacios de reflexión conjunta entre el mundo profesional, la formación y la investigación continúa siendo un desafío para la Pedagogía-Educación Social en diferentes ámbitos, y también en el escolar.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2016). Conjuguar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 26-29.
- Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2008). Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 15, 45-55.
- Candedo, M. D., Caride, J.A., y Cid, X.M. (2007). La educación social y la escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Castro, M. (2006). A formación do educador social. En M. Castro, X. M. Malheiro y X. Rodríguez (Coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 80-82). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Cid, X. M. (2006). Formación do educador social para a súa integración na escola. En M. Castro, X. M. Malheiro y X. Rodríguez (Coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 93-96). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).

- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- González, M., Olmos, S., y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.
- López, F. (2012). La educación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento. *Fundación Ramón Areces*, 7, 11-29.
- 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.
- Ortega, J., y Mohedano, J. (2012). Educadores Sociales Escolares, conceptos y modelos. *Segunda Jornadas monográficas Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro*. Madrid.
- Quintanal, J. (2019). *La Educación Social en la escuela: un futuro por construir*. Madrid: CCS.
- Serrate, S., González, M., y Olmos, 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.
- UNICEF. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10.pdf>



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

ESCOBAR ARIAS, DIANA MORELA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

Colombia ha sido foco de atención a nivel nacional e internacional, como un país con más de sesenta años en conflicto armado. Los impactos de esta violencia se han extendido en la cotidianidad dejando huella en la población en general y con más incidencia en la vida de los niños y niñas. La construcción de una paz estable es un desafío constante, que implica la participación de los diversos actores y la valoración de las buenas prácticas que tienden a su logro. Es por ello, que esta comunicación da a conocer, la experiencia de formación y participación ciudadana que hace la entidad Visión Mundial, con más de 14.000 niños y niñas a través del Proyecto de Gestores de Paz en diez ciudades en Colombia. Primero, se describe el proyecto y luego sus impactos; teniendo en cuenta los criterios de valoración de buenas prácticas e información dada por la entidad y algunos testimonios de los beneficiarios.

Palabras clave: Infancia; participación; formación ciudadana; construcción de paz; buenas prácticas.

Citizen participation and training in childhood: the experience of Peace Managers in Colombia

Abstract

Colombia has been the focus of attention at the national and international level, as a country with more than sixty years in armed conflict. The impacts of this violence have spread to daily life, leaving a mark on the general population and with a greater impact on the lives of children. The construction of a stable peace is a constant challenge, which implies the participation of the various actors and the appreciation of the good practices that tend to achieve it. That is why this communication makes known the experience of training and citizen participation that the World Vision entity does, with more than 14,000 children through the Peace Managers Project in ten cities in Colombia. First, the project is described and then its impacts; taking into account the evaluation criteria of good practices and information given by the entity and some testimonies from the beneficiaries.

Keywords: Childhood; participation; citizen education; peace building; good practices.

Introducción

Colombia desde su proceso constituyente de 1991, se comenzó a definir como un Estado Social de Derecho el cual debe de promover la justicia social y la dignidad humana mediante la sujeción de las autoridades públicas a los principios, derechos y deberes sociales. Ratifica en su legislación fundamental nacional los acuerdos a nivel internacional sobre la protección de los Derechos Humanos y en especial los que proclama la Convención de los Derechos del Niño a través de la Ley 1098 de 2006, que contiene la normatividad correspondiente al Código de la Infancia y de la adolescencia.

Los derechos de la niñez –menores de 18 años en Colombia- deben de prevalecer sobre los demás y corresponde a la familia, el Estado y la sociedad la obligación de proteger y garantizar el desarrollo armónico e integral de todos los niños y niñas. Sin embargo, alcanzar este objetivo ha sido un reto constante en Colombia, pues a pesar de los diferentes marcos normativos y políticas que se han establecido para “garantizarlos” no se han generado grandes avances en respuesta a su bienestar y protección. Pues uno de las causas a nivel estructural que obstaculiza su cumplimiento, han sido las afectaciones que a nivel social, político, económico, educativo y cultural ha dejado el conflicto armado en las poblaciones más vulnerables.

A finales del 2014, cerca de dos millones de niñas y niños fueron registrados como víctimas de la violencia en relación al conflicto armado, la mayoría de ellos fueron abusados y explotados sexualmente, afectados por minas anti-personas, reclutados por parte de grupos armados ilegales y desplazados de sus hogares (UNICEF, 2014). Tras los acuerdos de paz llevados en el 2016 entre la FARC y el gobierno la violencia a raíz del conflicto armado en Colombia sigue estando presente, impactando a la población en general, pero con gran preocupación a la vida de los menores. Violencia que sitúa a los niños y niñas 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).

Bajo este panorama que viven los niños y niñas de Colombia, han surgido diferentes propuestas del sector público como privado para apaliar la problemática. Entre ellas, la llevada a cabo por la organización no gubernamental Visión Mundial. El objetivo entonces de esta comunicación es resaltar la experiencia del *Proyecto de Gestores de Paz*. El cual se centra en contribuir, a la construcción de una cultura de paz por medio de la participación y formación ciudadana de los niños y niñas de Colombia. Para la comprensión del proyecto, se menciona primero, dónde y cómo surge y después los impactos alcanzados, teniendo en cuenta los criterios de valoración de buenas prácticas e información suministrada por la entidad y de algunos testimonios de niños y niñas beneficiarios del mismo. A los cuales, se le agradece su contribución en el desarrollo de este trabajo.

Contextualización

El proyecto gestores de paz, es liderado por Visión Mundial, organización no gubernamental que hace presencia en Colombia desde 1976. Entidad que trabaja en ayuda humanitaria y en procesos que buscan la transformación humana en comunidades empobrecidas, con énfasis en problemáticas que afectan el bienestar de la niñez y la juventud (Plan estratégico, Visión Mundial, 2010). Colabora con las instituciones y administraciones públicas en el impulso de políticas de protección de la infancia.

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 con instituciones a nivel nacional como: Fundación País Libre, Fundación Rafael Pombo, algunos colegios e iglesias; y organizaciones internacionales: 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).

La implementación del proyecto de Gestores de Paz se inicia con un proceso educativo que los técnicos realizan a un “grupo base” de niños y niñas denominados mentores para que una vez terminado las fases de formación de Gestores de Paz puedan potenciar su participación en la comunidad (la familia, la escuela, la iglesia, instituciones de protección, juntas de acción comunal, etc.) realizando actividades que promuevan la construcción de una cultura de paz. Metodológicamente, los procesos formativos llevados a cabo por esta experiencia, plantean la integración de elementos como la lúdica, el deporte, el arte, la ecología, los valores, la formación personal, social y espiritual, donde se trabaja mediante la metodología de niños enseñando a otros niños. Asimismo, Visión Mundial se apoya

con entidades como: Bienestar Familiar, Policía, instituciones educativas, fundaciones, iglesias, consejos municipales, etc. para llevar a cabo alguna actividad que sea de su competencia. Generalmente, los encuentros con los niños y niñas se hacen los sábados cada quince días y los espacios que utilizan son las escuelas, casetas comunales, parques o en la casa de alguno de los participantes.

Las fases del proceso educativo son las siguientes:

- Fase 1: Conformación de grupos de mentores en los barrios: animar, motivar y estimular la participación de los niños y niñas que quieran hacer parte del proceso formativo.
- Fase 2: Formación a mentores en: qué es Visión Mundial, historia y plan de gestores de paz, proyecto de vida, Derechos Humanos, Código de Infancia y Adolescencia, instituciones competentes para la promoción y protección de los derechos de la niñez, Contexto: realidad Social Latinoamérica, Colombia, el barrio y la familia. Temas de interés como el liderazgo, la participación, comunicación asertiva, trabajo en equipo, etc.
- Fase 3: Organización y planeación para multiplicación de la estrategia: Dos o tres mentores en sus escenarios de actuación deberán identificar aquellos niños y niñas que deseen participar para crear nuevos semilleros (quince miembros) para multiplicar los conocimientos obtenidos en la fase anterior reuniéndose con ellos cada quince días. También crean con otros mentores de otros barrios comités de trabajo sobre el medio ambiente, comunicaciones y gestión social para reforzar el proceso.
- Fase 4: Seguimiento, evaluación y sostenimiento de la misión: se realizan reuniones mensuales con la intención de coordinar, planear, analizar y evaluar las actividades que están llevando a cabo con los grupos. En estas reuniones participan los mentores que tienen semilleros y los profesionales de apoyo, a este encuentro le llaman “mesa local” que a la vez tiene la función de elegir democráticamente a un mentor y mentora que serían los delegados a nivel de ciudad en los otros encuentros a nivel nacional.

Cabe señalar que los objetivos a alcanzar en estas fases en cada ciudad y grupos se lleva de distinta manera de acuerdo a las necesidades que tengan, por ello el proyecto establece una dinámica organizativa a través de “mesas de trabajo” a nivel local y nacional (figura 1) la cual permite coordinar, informar, diseñar, reflexionar, proponer, evaluar, compartir experiencias para continuar con los propósitos del proyecto.

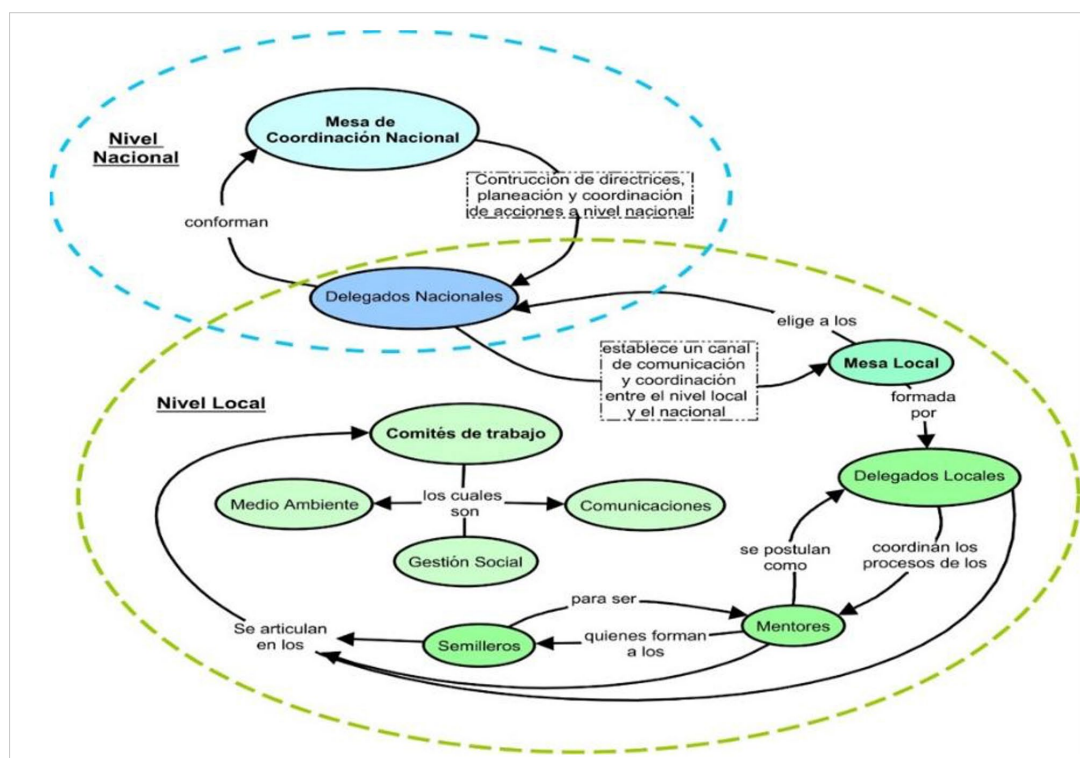


Figura 1. Organización mesas de trabajo de gestores de paz. Fuente. Plan Estratégico Nacional gestores de paz (2010)

Las actividades a resaltar del proyecto son: los encuentros que se hacen a nivel local y nacional: seguimiento y evaluación de la estrategia de mentores, mesas de trabajo, semilleros y trabajo en red. La Semana por la Paz en Septiembre: y la Campaña del Buen Trato en abril. 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. La campaña del Buen Trato tiene este mismo enfoque de actividades, pero más concentradas hacia la escuela y la familia.

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 Mundial, 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.

Gestores de paz un proyecto que ha generado transformación en el contexto colombiano y que a la luz de sus resultados se puede valorar como experiencia de buena práctica. Por ello, a continuación, teniendo en cuenta los criterios más relevantes y reiterados para el análisis de las buenas prácticas por Gradaille y Caballo (2016), que hacen con base a los establecidos por la UNESCO (2003), OIT (2003), Agencia andaluza de evaluación educativa (2012), CEPAIM (2014), y Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2015) (organismos citados por ellas en su artículo). Se mencionará cómo el proyecto de gestores de paz, responde significativamente a cada uno de los criterios a saber:

- a) **Innovación y posibilidad de transferencia:** se entiende como innovación la manera creativa o diferente de hacer las cosas con el ánimo de resolver problemas existentes. Se considera que la iniciativa de Gestores de Paz posiciona a que las problemáticas sociales que pasan en Colombia -en este caso de la violencia- no solo corresponde a los adultos y a la administración pública, sino también a la ciudadanía en general, especialmente a organizaciones no gubernamentales que trabajan en el país como Visión Mundial que, desde esta iniciativa da voz y protagonismo a los niños y niñas como agentes activos en el desarrollo de sus comunidades. Pues esta población aparte de ser una de las más afectadas por la violencia -como se evidenció en el primer apartado- también es portadora de conocimientos para desarrollar iniciativas de cambio. De igual manera, es de resaltar la importancia que los niños y niñas se vuelvan multiplicadores de su experiencia con otros, trabajen en red con otras entidades y que a través de actividades artísticas, deportivas y culturales promueven la reivindicación de sus derechos y por lo tanto es una estrategia que se puede servir como referencia para desarrollar acciones similares en otros lugares. Se resalta el efecto multiplicador de la propuesta, en tanto, el proyecto inicio en el año 1996 con la participación de niños y niñas de las ciudades de Bogotá, Cali, Ibagué, Armenia, Montería, después del 2003 se fue replicando progresivamente en Barranquilla, Bucaramanga, Silvia; más recientemente en el 2013 en el Municipio de Yumbo.
- b) **Eficacia/eficiencia:** una práctica es eficaz y eficiente cuando logra los objetivos propuestos con los medios definidos para el alcance de ellos. El objetivo de este proyecto -se recuerda- es contribuir en la construcción de una cultura de paz por medio de la participación y formación ciudadana de los niños y niñas. A la fecha se benefician del proyecto de Gestores de Paz alrededor de 14 000 mil niños

y niñas entre las edades de siete 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 como lo mencionan algunos participantes:

“gestores de paz para mí es un espacio donde me puedo desenvolver fácilmente y mostrar como soy, es un espacio donde puedo ser escuchada y también ser oyente. Me ha servido para desenvolverme en público y mostrar mis cualidades artísticas, en el puedo brindar de lo que sé y compartirlo con el mentor/a que quiere aprender de mí, entonces es un espacio en el cual no sólo estoy recibiendo sino también estoy dando” (Gestora de Paz, Edad 15 años)

“antes era un niño muy pasivo, era un muchacho calmado que tenía alguna problemática o situación que requería solucionar no lo hacía, yo prefería quedarme callado porque tenía temor, pero al encontrarme con un espacio donde la comunicación era vital entonces me ha permitido expresar lo que siento y pienso a las demás personas” (Gestor de Paz, Edad 17 años)

“los talleres que nos enseñan en gestores de paz son de derechos, ética, cultura y de valores que nos sirven para poder aportar en la resolución de los conflictos de la mejor forma (...) ahora con el paso del tiempo soy un joven mediador dentro de una zona de conflicto, es algo que a la comunidad le favorece y personalmente es una experiencia muy buena y es un atributo a este gran esfuerzo de permanecer en gestores de paz” (Gestor de Paz, Edad 18 años)

De igual manera es de resaltar algunos de los logros y reconocimientos que ha tenido durante los 15 años a nivel local, nacional e internacional como lo señala (Rojas, 2010):

- Proyecto de Gestores de Paz hizo parte activa del Movimiento de los “Niños por la Paz”, “el cual que fue nominado 3 veces al Premio Nobel de Paz y que realizó la primera y única “votación de los niños por la paz”, donde 2 800 000 millones de niños y niñas menores de 18 años en Colombia votaron por el derecho a la vida y a la paz, como el derecho priorizado para ellos en el país”
 - 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”. En el año 2000 la Reina Sofía de España otorgó “La Gran Cruz de la Solidaridad” por la labor realizada.
 - Para el 2002, se realiza un encuentro a nivel nacional con la participación de 750 niños y niñas de las 9 ciudades y construyen desde un enfoque de derechos los objetivos y estrategia para los próximos años.
 - Participación en países como España, Venezuela y Chile para compartir la experiencia.
 - Se evidencian en los últimos años logros muy importantes de la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes también en los espacios locales pues algunos de ellos han hecho parte de los Consejos Municipales de Juventud, en los Consejos Escolares, en Juntas de Acción Comunal y en procesos de construcción de políticas públicas de niñez y juventud.
- c) Permanencia/Sostenibilidad:** Gestores de paz es una experiencia que cuenta con una trayectoria de 15 años en Colombia liderada y estructurada a lo largo de este tiempo por la ONG Visión Mundial de acuerdo a la problemática de vulneración de derechos de la niñez. Se ha sostenido gracias a impactos que ha dejado en las comunidades, al trabajo en red, y a las aportaciones que realizan los donantes a esta organización. En este sentido las proyecciones a corto y mediano plazo tienen que ver con promover continuidad, espacios de análisis, debate y propuesta, y poder desarrollar mecanismos de divulgación para la sostenibilidad del proceso.
- d) Trabajo en red:** gestionar cambios con y para el bienestar de las comunidades requiere la implicación de los diversos actores que confluyen en ella. Visión mundial con la práctica de Gestores de Paz, reconoce que para lograr los propósitos esperados requiere del trabajo en red no solo a nivel interno con las “mesas de trabajo local y nacional” sino también con las familias, instituciones educativas, iglesias, alcaldías e instituciones de protección –entre las más destacadas- que se encuentran en la comunidad.

Vincular acciones con otros no ha sido fácil, pues como lo señala una de las funcionarias “es difícil movilizar las voluntades de las personas de las demás instituciones, pues algunas veces no hay compromiso y, por lo tanto, requiere destinar más tiempo y buscar las estrategias más propicias para dar a conocer la importancia del proyecto y poder llegar a unos acuerdos con ellos” (Técnica del proyecto, 2016). Pese a ello en los últimos años ha ganado posicionamiento en las comunidades con sus programas y actualmente las actividades que se realizan procuran que las personas e instituciones que se identifiquen con la misión del proyecto y logren hacer un trabajo en colaboración. Visión Mundial ha articulado su trabajo con las siguientes instituciones: “Bienestar Familiar, Juntas de Acción Comunitarias, Comisarias de familia, Instituciones Educativas, Universidades públicas y privadas, Fiscalía, las iglesias, entre otras que dependen de los procesos en cada ciudad” (Ibíd.). Las cuales generalmente contribuyen con personal técnico, materiales o espacios para el proceso de formación de los niños y niñas.

- e) **Transversalidad:** este es otro de los criterios que caracteriza a la experiencia de Gestores de Paz, pues en el proceso educativo con los niños y niñas intervienen varios actores que desde un enfoque interdisciplinar realizan reflexiones desde diferentes áreas de conocimiento y temáticas a nivel local como nacional. Esto se hace viable cuando la organización articula sus acciones con otras entidades que aportan significativamente al proceso como se mencionó anteriormente.
- f) **Identidad-cohesión social-transformación:** se recuerda que este proyecto nace de la necesidad de visibilizar las situaciones de violencia y vulneración de derechos que viven la niñez en Colombia y que desde ahí ha promovido que la sociedad tenga en cuenta, escuche y construya junto con ellos/as nuevas formas que mejoren la convivencia y el bienestar en las comunidades. De igual forma, el realizar procesos educación para la ciudadanía desde temprana edad posibilita a que los niños y niñas se sientan parte su comunidad, participen en los procesos y generen propuestas de cambio en los diferentes escenarios de la vida cotidiana.
- g) **Evaluación Comunitaria:** ha sido indispensable para mejorar este proyecto y por ende las dimensiones de seguimiento y evaluación en sus diferentes niveles de actuación local y nacional y con los diferentes actores que hacen parte del proceso cobran importancia en los planes operativos. Los seguimientos y evaluaciones las hace la misma organización pues cuenta con un grupo técnico especializados en el tema que se encarga realizarlas en cada ciudad. Sin embargo, el proyecto no solo depende de la retroalimentación de estas evaluaciones, sino que dentro de las dinámicas organizativas durante el proceso van realizando los seguimientos, evaluaciones y aportaciones para fortalecer el proceso. Es decir, la evaluación es un eje transversal en las diferentes actividades del proyecto.

Conclusiones

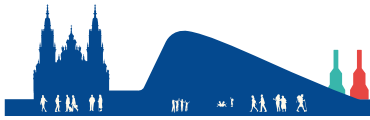
El Proyecto de Gestores de Paz se fundamenta en promover procesos de formación pedagógica donde los niños y niñas son protagonistas de su propia realidad, no se ven como sujetos pasivos sino como agentes generadores de su propio desarrollo, los cuales hacen lecturas de contexto tanto local como global 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 Gradaille 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. La acción de esta entidad es pertinente, desde el enfoque comunitario porque ha prestado interés a una de las necesidades sentidas por los habitantes en más de cinco décadas -esto es la vulneración de derechos en la niñez a raíz de la violencia sociopolítica- que si bien la violencia continua, como organización de la sociedad civil contribuye desde estos procesos al empoderamiento de las comunidades más vulnerables. El impacto que tenga a nivel individual y/o colectivo va a generar presiones y posicionamientos en diferentes espacios de la vida cotidiana de las personas que hagan parte del proyecto.

Finalmente, es importante que el gobierno colombiano en la construcción de la anhelada paz, articule acciones con las diversas entidades que tienen experiencias de gran impacto como la de Gestores de Paz, las visibilice e implique estratégicamente en sus políticas de reparación integral; sobre todo aquellas que impliquen procesos comunitarios donde exista la participación de niños y niñas, dado que, éstos también son parte de la sociedad y pueden aportar grandes ideas para el cambio social.

Referencias bibliográficas

- Comisión Iberoamericana de Derechos Humanos. (2016). *Informe sobre: Violencia, niñez y crimen organizado*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaNinez2016.pdf>
- Gradaille, R., y Caballo, B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Revista Contextos educativos*, 19, 75-88.
- Ley 1908 de 2006, de 8 de noviembre de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial*, 46446, 1-44. Recuperado de <http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/Documentos%20SRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf>
- Rojas, N. (2012). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una experiencia* (Tesis Doctoral). Caldas, Colombia: Universidad de Manizales.
- Romero, C., y 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, Colombia: Visión mundial.
- UNICEF. (2014). *Informe anual para Colombia*. Recuperado de http://unicef.org.co/reporte_anual_2014/reporte_anual_2014.pdf
- Visión Mundial. (2010). *Plan Estratégico Nacional de Niños y Niñas Constructores de Paz*. Recuperado de <https://www.worldvision.es/>



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

SALGADO, LUCÍLIA

Associação Portuguesa para a Cultura
e Educação Permanente (Portugal)

Resumo

O conceito apresentado por Pierre Furter, de *Espaços de Formação* veio enriquecer o desenvolvimento do pensamento da comunidade de educadores de adultos, permitindo ver a realidade educativa de novas formas, conseguindo os distanciamentos necessários para avançar na compreensão de práticas educativas, autónomas das apresentadas na escola. Com o novo conceito, libertou-se o pensamento, permitindo-nos fundamentar novas atividades, mais adequadas à realidade onde se situam intervenções.

Propõe-se, neste artigo, numa primeira fase, compreender a construção do conceito por Pierre Furter (1983), analisando bloqueios que se tiveram de quebrar ligados aos sistemas formais de ensino. Numa segunda fase, perceber como a educação inovadora se foi criando a partir, precisamente, da criação de novos Espaços de Formação e, numa última parte, apresentar práticas desenvolvidas num projeto, já orientadas explicitamente pelo conceito de enriquecimento da *educogenia* num *Espaço de Formação*.

Palavras chaves: Espaços de formação; educogenia; educação não formal; comunidade; literacia.

Educational activity of a municipal nature - such as the Educating Cities project - cultural and educational

Abstract

The concept of *Learning Spaces*, coined by Pierre Furter, has enriched the development of thinking within the community of adult educators. It has opened new ways of looking at the educational reality while ensuring the necessary distance for making progress in the understanding of educational practices that are independent of those taking place in the classroom. Thanks to this new concept our thought was liberated, giving us a sound foundation for new practices, more adequate to the contexts where the action occurs.

In this article, we propose, in a first stage, to make clear the construction of the concept by Pierre Furter (1983), examining the barriers linked to the formal educational systems that had to be demolished. In a second step, we

try to understand how an innovative education evolved, precisely, out of the creation of new Learning Spaces. And, in the last part, we offer practices that were implemented in a given Project, explicitly inspired by the concept of enhancement of *educogenia* in a Learning Space.

Keywords: Learning Spaces; educogenia; non-formal education; community; literacy.

Introducción

I. Prisão aos modelos escolares – caminhadas libertadoras

Segundo a hipótese Sapir-Whorf, a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há portanto uma interdependência entre linguagem e cultura. Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas a sua língua se constitui com base em sua forma de vida. (Marcondes, 2010)

Se só uma boa teoria pode conduzir a uma boa prática, teremos de seguir o percurso que Pierre Furter desenvolveu, desde os anos 70, procurando o sentido prosseguido pela Educação e que lhe permite, ainda nos nossos dias, libertar-se da dependência de um modelo escolar fortemente inculcado que continua, sobretudo em Portugal, a não conseguir adequar-se a perspetivas contra hegemónicas, opondo-se à exclusão escolar e social, à marginalização dos grupos sociais mais vulneráveis. O modelo escolar, que marca fortemente todos os nossos atores sociais, desde os modelos de práticas às suas representações, não nos tem permitido deles libertar e seguir por outros caminhos. Diz Nóvoa (2014, p.173):

A ação realizada por estadistas e educadores, médicos e professores, arquitetos e pedagogos, entre tantos outros, contribui para formatar um modelo que deve assegurar a consolidação da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial em espaços que preservem a saúde das crianças e lhes permitam progredir de forma sistemática na aprendizagem escolar.

E, mais adiante, referindo-se já aos nossos dias:

A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento. *Idem* (2014, p.176)

A linguagem, os conceitos que utilizamos atualmente (2020), são marcados pela cultura em presença e eles próprios nos bloqueiam a “liberdade” de construção de outros modelos. Tentaremos aqui evidenciar como o conceito de *Espaços de Formação* de Pierre Furter, em 1983, emerge como uma abertura para a compreensão de outros caminhos educativos, tornados invisíveis e dependentes dos modelos escolares.

Assim, seguiremos com Pierre Furter a dificuldade histórica de prosseguir outras vias, ligando os discursos sobre educação (funções...) aos interesses sociais em jogo em cada contexto.

Evocaremos a crítica que é feita à escola, não apenas iniciada com Ivan Illich (1974), mas, sobretudo, pegando a sua fundamentação com a Sociologia da Educação crítica dos anos 60-70 (Althusser, 1980; Baudelot, & Establet, 1989; Bernstein, 1975; Bourdieu, & Passeron, 1970).

Apesar de ser, até aos nossos dias, mobilizada pelas meritórias intenções de a modificar, sobretudo a partir do seu interior, procuraremos, tal como Furter fez desde os anos 70, olhar para as outras formas de educação que se foram desenvolvendo fora da escola para as aprofundar enquanto tal e não apenas para “salvar” a instituição escola.

Pierre Furter começa por se “descolar” da UNESCO, denunciando as circunstâncias e os contextos em que as suas posições se produziram¹, concluindo que:

o avanço da educação extraescolar não se deve ao facto de mobilizar recursos inutilizados, que seria mais funcional, que responderia, pois, às necessidades das populações interessadas, mas que é o único recurso para continuar a mesma política de escolarização sob uma outra forma. (Furter, 1976, p. 19)

¹ Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD).

De facto, esta abordagem continuou, décadas depois, com as mesmas funções: continuar a permitir à escola, conservando os discursos, modelos, estruturas organizacionais – mesmo que aparentemente diferentes, de país para país –, manter as funções tradicionais, apenas se adaptando às políticas de cada momento. Inversamente a Furter – e tantos outros que o pretendem – continuar a defender (...) “que a formação sirva realmente ao desenvolvimento humano e não à sua escravidão a formas de crescimento às quais apenas tem a liberdade sombria de se adaptar ou de desaparecer” (Furter, 1976, p. 19).

As funções da educação, que implicariam as propostas mudanças, não são explicitamente consideradas quanto ao desenvolvimento do cidadão de acordo com os seus interesses ou aos caminhos que deseja prosseguir; elas aparecem, sempre tendo outros fins subjacentes.

O objetivo mais corrente será, então, o da “recuperação” escolar. A pessoa não teria tido acesso à escola, ou não teria tido continuação e deverá, agora, recuperar o “tempo perdido”. Este objetivo é, ainda, prosseguido nos nossos dias, não no sentido de fornecer ao indivíduo os instrumentos capazes de lhe permitir o acesso ao conhecimento desejado, mas sim com outros fins, tal como refere Licínio Lima, a partir do Relatório da União Europeia sobre a Educação ao Longo da Vida (2000).

“Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica.” (Lima, 2005, p. 73)

“Mesmo quando a União Europeia destaca a importância da educação dos seus cidadãos para a coesão social e reconhece a necessidade de reforçar o seu financiamento, adota geralmente uma visão económica e concorrencial: «aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos», segundo as palavras do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 4) (apud Lima, 2005).

De facto, apesar do desenvolvimento que as práticas de carácter educativo têm vindo a evidenciar nas últimas décadas, e apesar de se ter reconhecido a importância do conhecimento – qualquer conhecimento –, no campo do desenvolvimento da economia, a “prisão” à escola e aos mecanismos escolares de controlo social, “obriga” a omitir o papel da educação, nomeadamente da educação de adultos. Escreve Furter:

“O subsistema educativo público *tem* que ser apoiado e, sobretudo, multiplicado ao infinito uma vez que constitui a armadura da administração do estado e nacional do país; no entanto, a sua expansão não servirá, de modo nenhum, para desenvolver as suas funções «culturais». De onde surgem evidentes paradoxos: os sistemas educativos públicos crescem sem se melhorar; racionalizam-se burocratizando-se: são cada vez mais úteis administrativamente e cada vez menos culturalmente” (Furter, 1983, p. 237).

A perspectiva de formação global do cidadão incluirá a economia, tal como qualquer outra área do saber, na medida em que for potenciada pela aprendizagem no seu todo. O conceito de *Educação Permanente* deu lugar, então, ao de *Educação ao Longo da Vida*, não apenas por se mudar de um referencial francófono para um anglo-saxónico, não por questões puramente de hegemonia linguística, mas pelo significado que as suas representações transportaram, passando de uma formação global do indivíduo, no quadro dos seus direitos de cidadania, para uma formação de “recursos humanos”, dependente dos interesses hegemónicos no mundo do trabalho. Terá, ainda, como consequências que a *Aprendizagem ao Longo da Vida* – procurando libertar-se da escolarização – acaba pervertida ao transferir a responsabilidade da sua realização, não para os sistemas sociais, educativos e políticos mas para o próprio indivíduo, tornando-o “vítima do seu próprio destino”. Cada um terá de se bater (e custear, obviamente) pela aprendizagem que quiser/tiver de adquirir. A este propósito, refere Nóvoa (2014, p. 179):

Contrariamente às intenções dos autores da Educação Permanente, a sua operacionalização tem-se feita, fundamentalmente, no quadro das políticas do emprego e da requalificação profissional. O termo

«empregabilidade», que ocupa um lugar central na famosa Estratégia de Lisboa, adotada pela União Europeia em 2000, define os esforços educativos ao longo da vida essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha apto a desempenhar novas tarefas profissionais.

A utilização de outros conceitos, perante diferentes práticas, torna-se, pois, uma necessidade, para que a compreensão dos “novos” (muitos deles bem antigos!) eventos educativos se libertem destas pretensas confusões linguísticas e permitam avançar em novos trilhos. Embora ainda com fortes ligações à transformação da escolarização de crianças, anuncia Nóvoa:

convém pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas.

Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação, está no centro do cenário que defenderei (...) (*idem*, p. 179).

Contextualización

II. Emergência de novos caminhos

Iniciaremos, seguidamente, um percurso de práticas identificadas – muitas através de vivências em que nos inserimos – de modo a entendermos o que o conceito de *Espaços de Formação* nos vem permitir para compreender os novos processos, muitos deles de base comunitária e o desenvolvimento de aprendizagens de populações mais vulneráveis, recusadas pela Escola.

Apesar de não nos ser possível, ainda, sistematizar uma resposta à hipótese de Furter (1983, p. 46) de encontrar “*formas distintas de formação que tenham funções diferentes da escolarização*”, apresentaremos, em seguida, casos “*semânticos da terminologia*” e da “*complexidade e contradições que se encontram na elaboração das tipologias que permitiriam uma classificação indispensável a todo o sistema coerente de recenseamento e de estatística*”. Referiremos, também, que se deverão, “*a insuficiência de metodologias e de contributos atuais das ciências da educação face a um domínio inesperado do que a incoerências teóricas*” (*idem*, p. 46).

Salienta, ainda Furter, que os generalizados conceitos anglo-saxónicos de *educação não-formal* e *educação informal*, nos servem para definir o que não é o nosso campo de reflexão e intervenção, sabendo-se que é difícil definir algo por aquilo que não é. Apesar de se utilizarem correntemente estes conceitos, uma vez que perante uma realidade tão pouco reconhecida pelos decisores interessa seguir as representações mais comuns, os muros da escola travam-nos o avanço na melhor compreensão das práticas que desejamos prosseguir.

Tentámos, em 1990, uma primeira aproximação, fazendo o elenco de práticas inovadoras de formação de crianças, libertas do modelo escolar tradicional (Salgado, 1990, p. 105) e anunciando perspectivas emancipatórias de educação de adultos.

Espaços de formação com crianças

Relativamente a práticas pedagógicas com crianças, poderemos seguir as referidas no artigo acima citado, a partir de atividades ditas de ocupação de tempos livres, realizadas à partida com objetivos de custódia, mas que se vieram a revelar e a intencionalizar como atividades educativas, onde as crianças aprendiam conhecimentos, adquiriam capacidades, muitas vezes técnicas, e desenvolviam novas atitudes e comportamentos. Apesar de muitas delas terem, na sua base, objetivos de natureza política, ou religiosa, as atividades propostas extravasavam esses campos e desenvolveram o que se passou a incluir na Animação Socioeducativa.

Sabemos hoje que o que chamamos de *Educação não formal* – práticas realizadas com objetivos específicos – ou *Educação informal* – criação de contextos que sabemos que são educativos – conseguem sempre o que Meister (1977) chamou de “*retombées inattendues*”: outros resultados positivos que vão para além dos programados à partida. Este tipo de atividades, têm ainda a característica de se inserirem numa pedagogia aberta, diferenciada, significativa, em que cada um atinge objetivos diferentes, de acordo com as suas necessidades implícitas.

Educação Popular

Para além das atividades com crianças, fora dos tempos escolares, referidas no artigo citado, na linha do que hoje podemos considerar de espaços de formação comunitários, com modalidades muito diversas, cabe aqui, o movimento de Educação Popular que se desenvolveu em Portugal nos anos 70, fortemente incrementado depois de 1974. Pôde ser apoiado, a nível governamental, em 1976². Foi ponto de partida para a elaboração, em Portugal de um Plano Nacional de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), embora este não tenha sido implementado no seu todo.

No quadro dos trabalhos preparatórios deste Plano, realizámos um estudo fundamentador das suas recomendações pedagógicas, a partir das principais características da Educação Popular (Benavente, Gago, Salgado, & Wall, 1978), do qual se transcreve: “Operacionalizando os resultados poderemos resumir em cinco pontos os principais vectores do modelo implícito, deduzido das práticas das acções realizadas em Portugal nos anos 70:

“Não havia, à partida, separação entre práticas educativas e outras práticas sociais. A educação inseria-se no interior de outras práticas de vida. Aprendia-se a fazer contas para fazer a contabilidade da creche, aprendia-se o necessário sobre resistências de materiais para fazer os pilares da sede da colectividade, conseguia-se ler para saber o que de outras práticas falavam os jornais.

“Assim, não havia separação entre alfabetização e aquisição de outros conhecimentos. Lia-se para aprender outras coisas não disciplinarizadas. A importância de ler e escrever não detinha qualquer hegemonia sobre outros saberes. Um grupo de mulheres analfabetas queria aprender Planeamento Familiar, considerando esse saber mais urgente, uma vez que uma mulher no grupo sabia ler e fazia-o por todas. Muitas vezes a necessidade de aprender a ler aparecia na aprendizagem de outros saberes considerados, pelo próprio, prioritários.

“Aprendia-se fazendo, realizando. Não existiam exercícios fúteis, sem significado para o próprio. Escrevia-se o que era necessário comunicar, ao presidente da Câmara, aos outros participantes da associação, aos professores dos filhos. Adquiria-se a capacidade de ler, lendo aquilo que era necessário saber. Não existiam materiais específicos de leitura. Esta era, de facto, motivante e pessoal uma vez que se lia tudo o que existia na sociedade (...) Neste contexto, cada um poderia avaliar, em cada momento, o que sabia, partindo motivado para novas aprendizagens.

“A hierarquia entre quem ensina e quem aprende não existia, assim como não existiam formalismos escolares de ensino. A autoridade pedagógica de que falam Bourdieu & Passeron não pode acontecer quando são as relações comunitárias que estão instaladas no grupo. A filha que ensina o pai tem com este a relação familiar habitual. Neste quadro de relações, hoje é um a ensinar para amanhã aprender daquele a quem ensinou. As predisposições de aprendizagem são assim maiores quando não se instala um modelo predominantemente avaliativo em detrimento do pedagógico.

“Determinante igualmente é o contexto de aprendizagem, o quadro institucional onde se desenvolvem as actividades. As associações, enquanto organizações efectivamente comunitárias, muitas vezes criadas e geridas pelos próprios participantes, não constituíam elemento constrangedor à aprendizagem. O sítio onde normalmente se vai estar descontraidamente com os amigos, é onde se desenvolvem as solidariedades, o local onde também se aprende.”

Quão longe estamos desses tempos e dessas práticas!

Espaços de formação comunitários

As Câmaras Municipais, foram fomentando, nos seus territórios, a realização de atividades diversificadas, ligadas a prioridades locais ou globais como, por exemplo, a defesa do património (natural ou cultural), a ecologia ou, mesmo, a cidadania em torno de objetivos específicos, as bibliotecas, atividades que vieram a fazer emergir o seu carácter formativo. De tal modo assim foi, tanto em Portugal como em Espanha, que, em 1990, nasce, em Barcelona, o Movimento das Cidades Educadoras. Diz o Preâmbulo da *Carta das Cidades Educadoras*:

² Quando foi Diretor -Geral da Educação Permanente Alberto Melo que, na linha do então Conselho da Europa, soube, *reconhecer, financiar e ter como parceiras*, as comunidades locais (associações e grupos informais).

“Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras (...)

“De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social.

“Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.

“A Cidade Educadora vive um processo permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar pelo bem comum. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos.”

A cidade é, deste modo, assumida como um *Espaço de Formação* em que a sua *educogenia* é intencionalizada e enriquecida através da *Educação Difusa* que Furter refere. Sozinhos ou em grupo, formam-se campos de aprendizagens, à medida de cada um. Relativamente à Escola, estes campos são libertos da pressão da avaliação escolar, de números a atingir, de obediência às expectativas de professores e dos sistemas educativos. A sua integração em atividades de vida, de relação, de cidadania, torna estas aprendizagens duradouras e mobilizadoras de procura e de prazer de novos saberes.

Muitas destas atividades, integram-se no campo do que, desde o século passado, se chamou de *Animação Sociocultural*. O facto desta se desenvolver, maioritariamente, em contextos de lazer, permite entender a sua metodologia no sentido de Dumazedier (1979): procura-se no lazer o que os brasileiros chamam de 3 D: *Distrair, Descansar e Desenvolver*. *Desenvolver* assume as funções de aprendizagens no saber de cada pessoa, de cada grupo, dizendo-nos que se aprende de uma forma agradável (*Distrair*) e sem stress (*Descansar*). Inserem-se, neste campo, por exemplo, as práticas artísticas e desportivas comunitárias. Com maior intencionalidade educativa, muitas atividades similares ditas de educação não-formal ou informal se inserem no campo da *Animação Socioeducativa*.

Em Portugal, com o objetivo de se formarem profissionais nestes domínios, existem no Ensino Superior, as licenciaturas em Animação Sociocultural e em Animação Socioeducativa. Em campos afins, existem ainda Mestrados em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, em Educação e Lazer, em Educação Social, em Educação Comunitária, embora com diversos nomes, visam o desenvolvimento educativo em espaços de formação específicos ou informais onde a educação difusa enriquece a educogenia dos contextos.

Descripción de la experiencia

III. Desenvolvendo um projeto, utilizando o conceito de Espaços de Formação

Perante a proposta de desenvolvimento de um projeto de **Literacia no Bairro dos Navegadores**³, em Oeiras, nos arredores de Lisboa, aceitámos o desafio de Pierre Furter (1983) de pegar no “conceito de *Espaços de Formação*”, emergindo “*como uma abertura para a compreensão de outros caminhos educativos, tornados invisíveis e dependentes dos modelos escolares.*”

Este bairro, de realojamento, é ocupado por uma população carenciada, de baixas qualificações escolares, com heterogeneidade social, composta por imigrantes guineenses de primeira e segunda geração, senegaleses, outros povos oriundos de África, autóctones em situação de carência e pessoas de etnia cigana. As necessidades desta comunidade residencial centravam-se na aprendizagem da leitura e da escrita, desde a alfabetização, mas também nas baixas competências de literacia – extração do sentido de um texto escrito necessário ao seu quotidiano -, aprendizagem da língua portuguesa, oral e escrita, - uma vez que, entre muitos deles, se falam as línguas locais, africanas – e, ainda, de aquisição/desenvolvimento de outros saberes necessários à prática da cidadania.

³ Ambos os projetos referidos realizam-se no quadro da APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente.

Como acontece em alguns bairros suburbanos, pudemos contar com muitos residentes com qualificações escolares já adquiridas, inseridos noutro projeto – “**Literacia para a Democracia**” – que realizamos no mesmo bairro. Estes jovens constituíram uma potencialidade fundamental para o desenvolvimento daquelas atividades.

Contamos, também, como parceiro fundamental, com o Centro *Qualifica* que se integrou no projeto, a um nível mais militante do que institucional. Neste bairro decorrem, ainda, outros projetos, muitas vezes efémeros, organizados sobretudo por ONG⁴.

Á partida, a resposta às necessidades mostrava-se múltipla e abrangente mas, as potencialidades identificadas na comunidade poderiam permitir-nos uma resposta até mais rica do que à primeira vista nos parecia.

Conclusiones

Diremos que a conceção de um projeto de Literacia passaria por dois grandes vetores (com as suas especificidades!):

- 1) Criação/desenvolvimento de um espaço de formação devidamente organizado e equipado;
- 2) Articulação com os vários grupos, organizados ou não, que intervêm no terreno, adequando as suas respostas às necessidades identificadas.

Entendemos, assim, a coexistência de dois *Espaços de Formação*: um constituído por um espaço físico onde, em alguns momentos, se desenvolviam vários tipos de atividades de literacia, em resposta às necessidades, quase individuais, e, noutros, se tratam temas comuns interessando a toda a gente. Todos poderiam usufruir e colaborar com o seu saber. O outro *Espaço de Formação* integra este primeiro, dando uma atenção particular às instituições locais ou ONG. A nossa atividade procura enriquecer a educogenia da literacia no bairro, intencionalizando as práticas específicas de cada grupo com perspetivas de literacia e de cidadania.

Referencias Bibliográficas

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Associação Internacional De Cidades Educadoras (1990). *Carta das cidades educadoras*. Barcelona: Autor.
- Baudelot, Ch., & Establet, R. (1989). *Le Niveau Educatif Monte*. Paris: Editions du Seuil.
- Benavente, A., Gago, J. M., Salgado, L., & Wall, K. (1980). *Objetivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal - 1979*. Lisboa: ME/DGEA.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Editions Minuit.
- Candeias, A (1994). *Educar de Outra forma -A Escola Oficina nº 1 de Lisboa (1905-1930)*. Lisboa: IIE.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.
- Furter, P. (1983). *Les Espaces de la Formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.
- Furter, P. (1980). *Les systèmes de Formation dans leurs Contextes*. Berne: Verlag Peter Lang.
- Furter, P. (1979). *Educação e Vida: Contribuição à Definição da Educação Permanente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Furter, P. (1976). *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*. Petrópolis: Editora Voz.
- Illich, I. (1974). *Educação sem escola?* Lisboa: Editorial Teorema.
- Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Marcondes, D. (2010). Por uma Visão Performativa da Pragmática: Significado e Ação. *Cognitio. Revista de Filosofia*, 11(2), 267-278.
- Meister, A. (1977). *La participation pour le développement*. Paris: Ouvrières.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação Popular - 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁴ Este projeto foi travado, “no terreno”, pelo COVID19, estando a funcionar por relações pessoais ou por webinars com os jovens que tinham mais o papel de monitores.

- Salgado, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal. En *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Salgado, L. (1990). O Outro Lado da Educação – Para Além do Instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 105-119.
- Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma resposta de mandato democrático para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.



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)

Resumen

Nos planteamos la cuestión: ¿Están en vías de desaparición, tanto el mundo rural, como la ‘escuela rural’? y sobre todo, teniendo en cuenta la parcial certeza en la respuesta, ¿es deseable? No es deseable, aunque hemos de ser conscientes de que los “mundos rurales” están cambiando y con ello también ha de contemplarse una visión renovada sobre lo que haya de ser la escuela en los contextos rurales. La cuestión, presente en las agencias internacionales desde hace media centuria, se plantea actualmente con nuevos interrogantes.

Palabras clave: mundo rural; escuela rural; desarrollo local; comunidad.

Qualifying rural contexts: actors and educational transformations that create spaces for cooperation and active citizenship

Abstract

Posed us the question: Are in roads of disappearance, so much the rural world, as the rural school? And especially, having in account the partial certainty in the answer: is desirable? It is not desirable, although we have to be conscious that the “rural worlds” are changing and with this also has to contemplate a vision renewed on what have to be the school in the rural contexts. The question, present in the international agencies from does average century, pose at present with new questions.

Keywords: Rural world; rural school; local development; community.

Introducción

¿Están en vías de desaparición, tanto el mundo rural, como la ‘escuela rural’?

Nos preguntábamos en la descripción de nuestro proyecto de comunicación hace casi dos años si en un mundo urbano como el actualmente dominante en nuestras sociedades y vidas habría llegado el final del mundo rural.

Hablar del ‘mundo rural’ es hablar de territorio humanizado, de economía, de relaciones sociales, de socialización, de saberes socio-culturales, de antropología cultural, de creencias, actitudes y valores; un entramado, un tejido, un substrato, también un ‘campo’ en el sentido bourderiano, que es escenario de vectores, de conflictos y de dilemas. Ha llegado a su final, ¿repito?; y si así fuese, también habríamos de preguntarnos: ¿ha llegado el final de las escuelas rurales? Y adelantando una respuesta provisional afirmábamos allí: “no ha llegado aún, por cierto. Al respecto, el debate social entre nosotros parece estar alcanzando una nueva fuerza y presentación”.

Hoy, al inicio de la primavera de 2021 lo ratificamos. Al respecto, de modo empírico y vivencial la cada vez más acuciante y sentida problemática de sostenibilidad y de cambio climático, por una parte, y, por otra, la situación pandémica, absolutamente inesperada, nos han hecho girar los ojos hacia el mundo no urbano con una intensidad sociológica y emocional también inesperada en el corto plazo de su desarrollo. Bueno es entonces que nos detengamos ante estos interrogantes.

Debemos constatar, de inicio, que el continuo desarrollo urbano registrado mundialmente en el siglo XX — que continua en el presente del siglo XXI con procesos internacionales de intensificación — viene siendo motivo de creciente preocupación social y de evaluaciones críticas, ante muchas de sus negativas consecuencias, 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 y por lo que supone de desequilibrante para el desarrollo humano; una evaluación crítica que actualmente se ve realizada desde las evidencias de la grave crisis climática. Hablamos de un desarrollo, o mejor dicho “mal desarrollo”¹, de ordinario contradictorio con los índices de desarrollo humano planteados por Naciones Unidas, que se viene procesando con desequilibrio de factores y con destrozo y derribo de los “mundos rurales”, que no por ello hemos de contemplarlos con ingenuidad y de modo bucólico, pues sería obviar su propia complejidad: en todo caso, somos conscientes de que su historicidad más pausada permitía más frecuentemente atender “las escalas humanas de la vida”.

Constatamos, igualmente, que este desarrollo urbano, que ha adoptado casi siempre formas abrasivas, ha intervenido en el creciente deterioro de la funcionalidad y vitalidad de los servicios comunitarios y, en particular, de las instituciones escolares presentes en los medios rurales. Éstas, habían sido en medida apreciable hace un siglo o en tiempo algo más reciente – nunca generalizable – espacios de vida al servicio de las personas y de las comunidades rurales; sin embargo, su potencialidad ha sido desde aquellos momentos muy frecuentemente desconsiderada, ante la fuerza imparable de los fenómenos urbanos.

Se trata, entonces, de revisar estas prácticas políticas y sociales destructivas, desestructurantes. En este sentido, una de esas voces más autorizadas desde el ángulo académico a la hora de describir y diagnosticar esta compleja situación y a la hora de proponer líneas de superación ha sido la del profesor Pierre Furter, como recogió 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 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 los “mundos rurales”² y de las instituciones escolares rurales, al tiempo en que su sentido habrá de ‘esponjarse’ a fin de poder contemplarlos :

- a) como espacios/territorios de desarrollo social, emocional e intelectual de los colectivos infantiles, adolescentes e incluso adultos afectados/interesados por proximidad física,
- b) como espacios convivenciales con proposito de revitalización humana de espacios rurales,
- c) como espacios osmóticos de la comunidad/comunidades y laboratorio de proyección socio-económica;
- d) como *relais* que se articulan como cruces de caminos entre la sociedad red (digital) y la vida colectiva de las gentes.

¹ Dicho con una expresión atentamente utilizada por parte del profesor comparatista de la educación Pierre Furter, al que aquí hacemos homenaje de reconocimiento. Expresión presente en diversos textos suyos (1982 y otros).

² Decimos en plural “mundos rurales”, para evitar la tentación de la simplificación y de la unicidad. De igual modo que reconocemos la diversidad urbana mundial, más allá de constantes, que sostienen la denominación a través de rasgos similares de caracterización, hablamos del espacio humanizado rural: en él encontramos constantes básicas, pero más allá de ellas, existe también la diversidad de manifestaciones de la “ruralidad”. Al respecto de las constantes básicas, a modo de “invariantes”, podemos ver Pierre-Louis Gauthier, Odile Luginbühl (2012).

Marco teórico

Media centuria de preocupación internacional ante esta problemática

Estamos ante una preocupación sentida ahora de modo más acuciante, como hemos dicho. Pero sería torpe pensar que se ha caminado con insensibilidad política, social y aún en el campo de las ciencias sociales y de la educación por parte de todos los actores. No cabe duda de la insensibilidad patentada en las grandes decisiones políticas mundiales o por parte de los grandes poderes económicos nacionales/transnacionales; no hay duda tampoco sobre las prácticas abrasivas del “primer mundo”, ni de tantas conductas particulares que sumadas constituyeron y constituyen esos paisajes problemáticos. Dicho lo cual, la insensibilidad no es aplicable en todas las circunstancias y casos, dada la existencia de muestras de sensibilidad que merece la pena recordar, al menos brevemente, tanto para evitar un adanismo ahistórico, como para partir de una consciencia sobre diagnósticos y propuestas que, avanzadas en otros momentos, nos puedan aún ofrecer luz en la actualidad. Permítasenos, entonces, hacer un corto y no sistemático recuerdo en torno a cuestiones que están interconectadas: nos referimos a espacios y territorios humanizados, comunidades y culturas locales, participación y democracia cultural, desarrollo rural integrado, desarrollo endógeno.

La preocupación por el desarrollo comunitario con autonomía y empoderamiento, formando parte de una visión integral del desarrollo rural, con coordinación de todas las personas y agencias implicadas, y con protagonismo de la educación pensada con ajuste a las demandas, necesidades y expectativas locales, se puso de manifiesto, por ejemplo, en el Rural Development Seminar for Senior Personnel celebrado en 1973 en Holtz, Denmark, bajo el patrocinio de Naciones Unidas³. Una llamada de atención que prosiguió con los informes de Rakotomalla y de Le Thanh Khoi, *L'éducation au milieu rural* (París, 1974) y de Louis Malassis, *Ruralidad, Educación y Desarrollo* (París, 1975). Por su parte, la Conferencia Mundial convocada en 1979 por las Naciones Unidas sobre la reforma agraria y el desarrollo rural vino a afirmar la virtualidad del desarrollo rural integrado.

Se fue abriendo paso la necesidad de elaborar modelos educativos inspirados en los valores endógenos (aunque no solo)⁴, sacando partido de los resortes psico-sociológicos, de las aptitudes, de los conocimientos y capacidades que puedan estimular el desarrollo de un proceso global de educación. Es lo que igualmente se indicó en las Recomendaciones de la sesión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París en 1978, como resaltaron Raymaekers y Barcquelaine (1985).

En el escenario europeo hemos de anotar las programas y propuestas iniciados a finales de los años sesenta por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Nos referimos, en particular, al Proyecto de Educación Permanente realizado entre 1967 y 1979⁵, bajo la dirección de Bertrand Schwatz desde 1972, con el desarrollo de la noción de “educación integrada en el territorio”, que dio lugar a la realización de experiencias de centros integrados en distintos espacios entre los años 1972 y 1987. En una perspectiva coincidente, el mismo Consejo de Europa promovió desde 1978 – con el eje de la “democracia cultural” – el proyecto de las 21 ciudades “Villes et développement culturel: une perspective locale”⁶. Proyecto acompañado de la creación de una red de iniciativas locales de desarrollo comunitario⁷, así como de la “Campagne Européenne pour le monde rural”, que en 1988 llegaba a sus veinte años de experiencias y líneas de desarrollo⁸.

³ Así, se refleja también en Houghton, H., Tregear, P. (1969). *Community schools in developing countries*. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la educación. Y es oportuno indicar que ya en los primeros años setenta, que se prolongará en el tiempo, el servicio de publicaciones de la UNESCO muestra una preocupación de estudio y de elaboración de propuestas sobre estas cuestiones.

⁴ Pierre Furter, unos años más tarde en un seminario académico celebrado en Santiago de Compostela (1990), llamará a atención sobre la necesidad de tener una perspectiva dinámica y dialéctica, a través de la que apreciar los desafíos que lo exógeno plantea; unos desafíos dotados de poder y de capacidad de imposición, que es necesario contrarrestar de modo inteligente.

⁵ CONSEIL DE L'ÉUROPE/Conseil de Coopération Culturelle (1982), “Contribution au développement d'une nouvelle politique de l'éducation”. Strasbourg. Documento de trabajo.

⁶ CONSEIL DE L'ÉUROPE (1983). Villes et développement culturel: une perspective locale. Strasbourg. Documento de trabajo.

⁷ CONSEIL DE L'ÉUROPE (1986), “Reseau d'initiatives locales de développement communautaire” (Séminaire d'Avila, (2-5. VII. 1985). Strasbourg. Documento de trabajo.

⁸ CONSEIL DE L'ÉUROPE, “Campagne Européenne pour le monde rural”, con manifestaciones conclusivas en CONSEIL DE L'ÉUROPE adoptadas en Lisboa en el “Second colloque sur le future du monde rural. Le défi rural”. Anotemos igualmente el “Colloque international sur les moyens de reduire les disparités dans la prestation de services entre les zones urbaines et rurales”. Santiago de Compostela, 27/29 de abril de 1988. Documentos de trabajo.

En un plano sub-europeo esta problemática y su tratamiento están igualmente presentes desde los años setenta. Si hablamos de Italia hemos de anotar las reflexiones de Orefice (1978) sobre la idea de la comunidad local como totalidad socio-cultural, lo que conlleva la gestión de la educación a nivel local, o el tratamiento del territorio y del desarrollo endógeno, que nos proponía Rafaela Semeraro. Si hablamos de Francia aludiremos a la preocupación ante la desaparición de las escuelas rurales en conexión con otros fenómenos de mal desarrollo y de destrucción de los espacios rurales, a las que aludió de Clerck (1984) y en repetidas ocasiones la Federation de Delegués Departementaux de l'Education Nationale. En Suiza se llevaron a cabo estudios y se hicieron propuestas relevantes⁹. Hubo en aquellos años ochenta propuestas desde las organizaciones profesionales docentes¹⁰. Se detectan muestras de importancia en España, a través de acciones específicas del Ministerio de Educación (1987) y de las publicaciones resultado de cuidados programas territoriales (Hernández, 1989). Pudiendo señalar igualmente referencias específicas desde Galicia (Caride, 1990)¹¹ o desde Cataluña¹², sobre todo por medio de acciones de sensibilización y formativas llevadas a cabo mediante publicaciones y jornadas organizadas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica, a través de las que se diseña la escuela como un hogar permanente de cultura y de vida abierto e integrador de la comunidad y un servicio público con el objetivo central de la búsqueda de la igualdad de oportunidades “ante y mediante la educación”. Estamos, así, ante un conjunto de propuestas que se prolongan a los finales del siglo XX e inicios del XXI (Caride, Pereira de Freitas, y Vargas, 2007), en lo que nosotros mismos hemos participado con diversos trabajos académicos habitualmente ligados a la observación del escenario gallego, pero también con una aportación, en colaboración, realizada con mirada internacional (Costa y Civera, 2018).

(Contra) el olvido y la destrucción de la “escuela de la comunidad (local)”

La política modernizadora emprendida en diversas latitudes y también en España hacia el fin de los pasados años sesenta, llevó a concentrar los recursos económicos y profesionales en los nuevos centros graduados previstos, en nuestro caso, en la Ley General de Educación. Hubo así, fácticamente, un olvido de las escuelas unitarias que atendían a una población infantil rural. Y de tal modo, se abandonaron las posibilidades educativas, culturales y sociales que podían ofrecer las “escuelas de comunidad (local)”.

Esta orientación fue la que se impuso a lo largo de los años setenta y sus efectos, aunque atenuados, siguieron en los pasados años ochenta. Fue celebrada por algunos sectores sociales y profesionales; otros, la vivieron como un dato irremediable, como la condición para el acceso a unos mejores servicios educativos; y hubo, asimismo, sectores que se opusieron, en defensa de la escuela de la comunidad; sectores que evaluaron crítica y negativamente este modo de proceder.

Centros a menudo sometidos a una masificación despersonalizadora, con problemas tocantes a transportes y comedores, en ruptura con el medio familiar, cultural y social, con similar inestabilidad en el profesorado, y/o con un profesorado que a menudo practicaba unos modos docentes que primaban la “asimilación” transculturadora, o que penalizaba el desarrollo educativo de los alumnos gallego-hablantes y más ligados a la cultura ambiental gallega, al infravalorar los saberes locales reconocidos por el alumnado y al no reconocer la existencia de la heterogeneidad psico-social y cultural de las personas, que se refleja en las diferentes formas y tipos de percepción de la realidad y de elaboración del conocimiento, lo que desde la antropología se conoce como la “mente cultural”, determinante en la cognición del mundo.

En el trasfondo de estas valoraciones críticas late, sin duda, también una intensa preocupación ante la destrucción de los espacios rurales en cuanto que espacios de vida sostenibles, a la vista del envejecimiento de la población, de la desintegración continuada de las comunidades rurales, y del continuo desequilibrio poblacional entre lo urbano y lo rural. Al destruirse las “escuelas de proximidad” y al no ‘inculturar’ al alumnado con respecto a su entorno,

⁹ Furter, P., y Guindani, S. (1983). “Education et developpment régional en Suisse”. Genève, Informe académico final, 5 vols. Documentos de trabajo. También debemos referir el monográfico de *Education et Recherche*, 2, 1985.

¹⁰ Conferencia General Mediterránea de la Confederación Mundial de Organizaciones del Profesorado, con la colaboración del Consejo de Europa, Malta, 1988.

¹¹ El Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega viene impulsando desde los pasados años ochenta distintos encuentros de trabajo, que en algunos casos se han reflejado en publicaciones, como en el caso que se cita: VV. AA., “Escuela rural”, *Revista Galega de Educación*, 3, 1986. Se puede visionar actualmente la web <https://www.rededorural.org/leira-de-educacioacuten.html>

¹² Como ejemplo, nos referimos a la Federació de Moviments de Renovació Pedagógica de Catalunya que viene organizando desde los años 80 distintas Jornades d'Escola rural de Catalunya, también con diversas publicaciones.

esto no haría más que “apurar o proceso de desertización das propias comunidades”, desde el supuesto de que “as escolas poderían converterse, polo contrario, en polos de desenvolvemento comunitario, contribuíndo a xerar e alimentar dinámicas de acción local revitalizadoras do tecido local”, tal como se afirmaba entre las conclusiones de las “Primeiras Xornadas da Mesa Galega de Educación no rural”, celebradas en Lugo en 2002.

Los tiempos están cambiando

Junto a la “desertización” aparecieron, sin embargo, nuevos fenómenos de “urbanización” de los espacios rurales. Esto es, junto a la pervivencia y/o destrucción de fenómenos y de pautas culturales tradicionales referidas al espacio rural, aparecieron paulatinamente y cobraron más fuerza en los años noventa fenómenos y pautas culturales nuevas, que también se hacen presentes en los centros educativos a través de los escolares y nos obligan a revisar nuestras representaciones (Henriot Van-Zanten, 1985). ¿De qué hablamos, concretamente?

En los días de hoy, la geografía no urbana perdió homogeneidad y se diversificó y en ella podemos encontrar espacios agrícolas, espacios residenciales y espacios industrializados o de orientación industrial, y por eso el anterior concepto y representación de la “ruralidad” necesita ser redefinido, pues ya no se refiere sólo al mundo productivo y cultural de los agricultores; se registró, pues, una modificación estructural. La anterior homogeneidad de las sociedades rurales, se vio radicalmente afectada por una extraordinaria descomposición y la subsiguiente crisis de identidad; entre tanto, están produciéndose situaciones nuevas en relación a la diversificación productiva, de donde procede igualmente una observable recomposición social, también motivada, no lo olvidemos, por la utilización de los espacios rurales como espacios residenciales por parte de gentes de hábitos y vida urbana.

Por todo ello, el sentimiento de identidad local rural por parte de componentes significados de la población que hoy vive en espacios rurales ya no es el de otros momentos, lo que nos lleva a categorizar como “espacio complejo” a muchos de los ayuntamientos rurales, dadas sus diversas poblaciones, lo que incluso puede llevar a hacer variar la imagen y representación del territorio y también la representación de las escuelas; las prácticas socio-culturales podrán ser también distintas. A todo esto, deberemos añadir que las posibilidades de las tecnologías de la información y de la comunicación colaboran a trazar territorios nuevos, virtuales, pero reales, que modifican las percepciones espacio-temporales.

¿Cómo definir hoy el mundo rural, entonces? En interrelación con lo urbano, ya que no es aplicable la polarización dicotómica, ni tampoco el paradigma del “continuo urbano-rural”, en el que lo rural es percibido como un mundo sólo receptor de mudanzas aculturadoras y modernizadoras, negándole la posibilidad de un papel activo y creador; tampoco lo sería el “modelo post-rural” que define dos mundos rurales, uno “tradicional” y otro “moderno”, este dependiente de la ciudad; pero sí sería aplicable el paradigma “rurbano”; esto es, lo urbano se convirtió en un poderoso modelo a imitar, pero no sin que existan readaptaciones, que provocan la combinación de prácticas y valores de los dos universos; si bien se impone como arquetipo cultural básico lo urbano, se hace a través de formas socio-culturales que articulan los dos mundos; una articulación entre la tradición y la modernidad que revaloriza selectivamente algunos aspectos del mundo rural, recreando, resignificando y transformando las identidades preexistentes¹³.

Este modo de comprensión debe obligarnos a repensar el escenario de la escuela rural en el comienzo del siglo XXI. No se trata ya de una escuela para un mundo rural campesino y marinero, ni lo es tampoco para el mundo “moderno y urbano”.

¿Qué escuela?, ¿qué educación diseñamos?

Los vínculos entre la educación y las escuelas, por una parte, y los territorios y las comunidades, por otra, son múltiples y complejos, se sostenía recientemente (2015) desde *Sisyphus. Journal of Education*, por parte de Boix, Champollion y Duarte, como tiende a observarse, además, desde aquellas agencias de la UNESCO más atentas al “desarrollo humano”. Desde esta mirada no sólo la escuela se ve movilizada al servicio de un nuevo desarrollo local, sino que también se proponen variados procesos de animación socio-cultural dirigidos hacia los jóvenes y los adultos, como se manifiesta en el presente en un crecido número de estudios y publicaciones (Plumelle, 2012).

Al caso, podremos partir como supuesto de base de la existencia de escuelas rurales o situadas en el medio rural – en contra de su cierre y abandono asumido desde la “racionalidad tecnocrática” –, entendiendo por estas a todos

¹³ En estos términos de examen y de categorización se refirió para el caso gallego el investigador y profesor PEREIRO, X. (2005 y 2007). Consideramos que esta categorización y visión pueden ser transferidas a otros escenarios urbano-rurales.

los centros educativos situados en el marco rural o incluso en espacios periurbanos, siempre que su alumnado proceda de hábitats rurales; hábitats que deben ser consolidados y ser poseedores de un cierto patrimonio histórico colectivo, “que proporciona un sentido de pertenencia, de identidad propia y de cultura territorial” (Abós, 2021, p. 7), entendiendo, pues, el territorio como espacio vivido, espacio de identidad y de memoria.

Podremos concebir que la escuela en este contexto puede desempeñar un papel fundamental en el acceso a la educación y ser un factor de desarrollo en amplio sentido. Al respecto, sostiene Abós (2021) que la participación de la escuela en la formación del mapa del espacio vivido es esencial, porque la enseñanza relativa al entorno proporcionada en la misma facilita que el niño experimente en/con su territorio próximo, que entra en la escuela y se convierte en un conocimiento vivido, percibido y cercano al alumno (p. 21).

Esta perspectiva nos debería conducir a la visión de los centros escolares rurales como una importante pieza en el contexto de una red comarcalizada de servicios públicos de formación y de desarrollo socio-cultural, que sea consciente de la diversidad de los espacios rurales, con capacidad para realizar una oferta cultural, formativa y educativa global, con muchos elementos de transversalidad y de uso compartido de los recursos.

Esto supone contemplar las escuelas como parte de una estrategia de desarrollo integrado rural, que es también desarrollo económico sostenible y lucha contra la precarización y pérdida de la diversidad de los espacios rurales, lo que obliga a pensar en términos de proyectos comarcalizados (de territorio y de educación), con elaboración de programas experimentales, con implicación local e integración de las personas y también del profesorado implicado en estos procesos y proyectos.

Si los centros educativos los situamos como parte de una estrategia amplia de desarrollo integrado rural, esto también se debe reflejar en medida oportuna en los *currícula*: la conversión del territorio en soporte pedagógico para la adquisición del conocimiento se traduce en el enraizamiento de los aprendizajes; este supuesto debe tener la debida traducción en la formación inicial y permanente del profesorado¹⁴, en las especificaciones precisas en su estatuto docente, y en los libros de texto y otros recursos y apoyos didácticos. En esta perspectiva, el posible concepto de “escuela de comunidad” recuperaría un vigoroso sentido.

Conclusiones

Nos situamos, así, ante un proyecto de Educogenía, 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 educogenía 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.

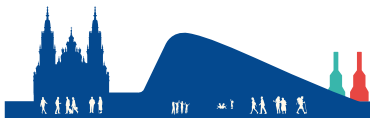
Así las cosas, es evidente que al reunir escuela/casa de la comunidad/laboratorio de proyección/ y *relais* de articulación, podremos abrir escenarios nuevos para la formación y el desarrollo, con objetivos, funciones, recursos humanos, metodologías, procesos y actividades, que permitirán investigar/pensar/proponer 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

- Abós, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó.
- Boix, R., Champolion, P., y Duarte, A. M. (Coords.) (2015). Territorial specificities of Teaching and Learning. *Sisyphus. Journal of Education*, 3(2), 7-12.

¹⁴ El tratamiento educativo y diferenciado que se sugiere exigiría que las instituciones universitarias de formación del profesorado incorporasen como preocupación formativa los aspectos más relevantes -sociales, culturales, organizativos y didácticos- de lo que significa “enseñar en escuelas y contextos rurales”.

- Caride, J. A. (1990). *A educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: ICE/USC.
- Caride, J. A., Pereira de Freitas, O., y Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Lisboa: Profedições.
- Clerck, Marcel de (1984). *L'éducateur et le villageois. De l'alphabetisation de base a l'alphabetisation fonctionnelle*. París: L'Harmattan.
- Costa, A., y Civera, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.
- Federation de Delegués Departementaux de l'Education Nationale (1988). *L'école en milieu rural*. París: Enquete nationale.
- Furter, P. (1982). *Os sistemas de formação em seus contextos. Introdução a um método de educação comparada*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation. Essais de microcomparaison et de microplanification*. Preses Polytechniques Romandes: Lausanne.
- Gauthier, P. L, y Luginbühl, O. (2012). L'éducation en milieu rural: perceptions et Realités. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 35-42.
- Hernández, A. (1989). *Cultura y desarrollo en el medio local*. Madrid: Narcea.
- Henriot Van-Zanten, A. (1985). L'ecole en milieu rural: réalités et représentations. *Revue Française de Pedagogie*, 73, 41-46.
- Houghton, H., y Tregear, P. (1969). *Community schools in developing countries*. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la educación.
- Malassis, L. (1975). *Ruralidad, Educación y Desarrollo*. París: UNESCO.
- Mesa Galega de Educación no Rural (2006). *A educación no rural en Galicia*. Sada: Do Castro.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). *Escuelas rurales. Colección Documentos y propuestas de trabajo*. Madrid: Autor.
- Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia editrice.
- Pereiro, X. (2005). *Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo urbano*. Santiago de Compostela: Sotelo Branco.
- Pereiro, X. (2007). Antropoloxía e modelos de relación entre o rural e o urbano. *Revista Galega de Educación*, 39, 63-67.
- Plumelle, B. (2012). Références bibliographiques du dossier Éducation et ruralités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 125-135.
- Raymaekers, E., y Bacquelaïne, M. (1985). Una educación integrada de base para el desarrollo rural. *Perspectivas*, 3, 487-502.
- Rakotomalala, P., y Le Thanh, K. (1976). *A educação no meio rural*. Lisboa: Moraês.
- Semeraro, R. (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e cultura local. Ipotesi di nuovi contenuti di professionalità per gli insegnanti*. Milán: Franco Angeli.
- VV. AA. (1998). L'école rurale, une école d'avenir. *Cahiers Pédagogiques*, 365.



Os lugares e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa

FORTE, RUI

*Departamento de Educação e Psicologia
UTAD (Portugal)*

Resumo

A comunicação que apresento aborda o lugar e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa, através do exemplo da Fundação Lapa do Lobo (FLL), situada numa aldeia do interior de Portugal, e do seu trabalho desenvolvido no campo cultural e educativo há já uma década. Depois de uma abordagem sobre os conceitos de lugar, contexto educativo e ação educativa, descrevemos a área de abrangência da FLL, onde se analisam os contextos social, cultural, educativo, que nos permitem traçar um diagnóstico sobre o qual a ação educativa da FLL incide. Por último, analisamos os resultados alcançados com o trabalho protagonizado por esta Fundação ao longo dos seus dez anos de existência, assinalando as mudanças mais significativas numa comunidade afastada da maioria das ofertas culturais existentes nos grandes centros urbanos do país.

Palavras chave: Lugar; Contexto Educativo; Ação educativa; Fundação Lapa do Lobo.

Places and their interactivity as a context for socio-educational action

Abstract

This communication discourses the place and its interactivity as a context of socioeducational action, through the example of the Lapa do Lobo Foundation (FLL), located in a village in the interior of Portugal, and its work developed in the cultural and educational field. After an approach on the concepts of place, educational context and educational action, we look at the area covered by FLL, where the social, cultural, educational contexts are analyzed, which allow us to draw a diagnosis on which FLL's educational action focuses. Finally, we analyze the results achieved with the work carried out by this Foundation over its ten years of existence, pointing out the most significant changes in a community that is far from most of the cultural offerings existing in the major urban centers.

Keywords: Place; Educational Context; Educational action; Lapa do Lobo Foundation.

Introdução

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), numa aldeia com o mesmo nome, na Beira Alta, em Portugal.

Como ponto de partida, reconhece-se que cada contexto de ação educativa, na sua interatividade entre os vários elementos do lugar, é um conjunto de intra e inter-relação com normas de funcionamento definidas, onde se processam fenómenos de ensino-aprendizagem, perante os quais o indivíduo se deve sentir integrado, concretizado, transformado e capaz de fazer parte deliberativa na tomada de decisões.

Mediante os diferentes contextos educativos com os quais o indivíduo lida ao longo da vida, é à educação que compete oferecer uma espécie de cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 2003).

Esta agitação que atualmente se vive no marulhar educativo, 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, oferecendo uma diversidade de lugares educativos, que fomentam uma interação entre si, quais ilhas de um enorme arquipélago educativo, que acompanham e desafiam o indivíduo ao longo da sua vida. Destacam-se, nesta condição, muitas instituições – desde IPSS's, a associações, passando, inevitavelmente, pelas Fundações – que desenvolvem trabalhos sérios, íntegros e honrados, comprovados pela obtenção de ótimos resultados, não só no campo educativo, como também cultural e social.

É a tomada de consciência que a educação e a escolarização não são sinónimas e que uma grande parte das atividades essenciais e sistemáticas da formação acontece fora do sistema escolar (Furter, 1983). Uma tirada certa do pedagogo suíço, que nos lembra que é essencial compreender as configurações desses espaços de formação, a *educogenia*. Ou seja, o potencial educativo do local onde incide a ação instituída por todos os intervenientes.

Todo e qualquer local é um potencial lugar educativo e a FLL 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.

O Contexto

A experiência que dou conta nesta comunicação desenvolve-se a partir da aldeia da Lapa do Lobo, situada na Beira Alta, em Portugal. Com cerca de 700 habitantes, é uma aldeia como tantas outras do interior do país, em território de baixa densidade, longe das ofertas culturais presentes nas grandes cidades. Apesar da sede se localizar na freguesia da Lapa do Lobo, a área da abrangência da FLL alarga-se a dois concelhos: Nelas e Carregal do Sal. Como a Lapa do Lobo está equidistante da sede dos dois concelhos, o pensamento da FLL sempre foi encarar os dois concelhos como uma área só, alcançando cerca de 24 000 habitantes, cobrindo uma área total aproximada de 200 km². Essa limitação geográfica permite vincar muito mais a sua ação educativa na interatividade com os diferentes contextos: social, cultural e educativo.

A Lapa do Lobo está inserida numa região com bastantes acessibilidades, servidas por boas estradas, com ligações a importantes cidades como Viseu, Coimbra, Aveiro ou Porto. São servidos pela linha ferroviária da Beira Alta, que liga a Linha do Norte a Vilar Formoso.

No que respeita a entidades e organizações de cariz fundamentalmente social, ambos os concelhos são servidos de Centros Paroquiais, Santas Casas da Misericórdia, Associações Humanitárias de Bombeiros Voluntários, entre outras. Todas estas organizações prestam serviços a uma comunidade cada vez mais frágil e envelhecida. Toda a área sofreu uma evolução demográfica caracterizada pelo decréscimo populacional e pelo envelhecimento da população. A recente evolução demográfica em ambos os concelhos deve-se ao saldo fisiológico negativo que se tem vindo a registar, não só nesta região como em todo o país. Apesar disso, há maior percentagem de pessoas entre os 25 e os

64 anos de idade, o que revela uma área com gente economicamente ativa. Do ponto de vista económico, ambos os concelhos vivem uma situação de pleno emprego. Apesar da presença da indústria ser bastante marcante, ambos os concelhos apresentam mais incidência de atividade no sector terciário, predominando os serviços relacionados com a atividade económica preeminente no concelho.

No que se refere à aldeia da Lapa do Lobo, dos 756 habitantes, a grande maioria situase também entre os 25 e os 64 anos de idade, o que indica que a Lapa do Lobo não foge à tendência sentida em todo o concelho, que é a de caminhar, continuamente, para o envelhecimento, pois o grupo etário 15-24 anos é o menos significativo. No que se refere à situação perante o emprego, a população ativa é de 300 habitantes, menos de metade. A maioria dos empregos tem maior incidência no sector secundário, nas fábricas ao redor da aldeia. Estando esta freguesia integrada na zona demarcada do Dão, a vinicultura não poderia deixar de ser uns dos principais sectores de atividade, sendo a agricultura existente de subsistência. A Lapa do Lobo é uma freguesia com evidente tendência para o envelhecimento e para o aumento do coeficiente de dependência, ou seja, aumento dos grupos etários não ativos e diminuição dos grupos etários ativos.

As iniciativas de âmbito cultural destacam-se pelo envolvimento comunitário, através do movimento associativo, relevante em toda a área da abrangência da FLL. Grande parte das manifestações culturais é concretizada de acordo com datas festivas ou celebrações religiosas.

Em termos culturais, a região destaca-se pelo trabalho de recuperação e divulgação do vasto espólio arqueológico e etnográfico. Pode-se visitar e usufruir de uma oferta cultural variada, entre Museus, Bibliotecas, Piscinas, Centro Culturais e Cineteatros. Tem um vasto património arquitetónico, mas desenvolvem-se poucas atividades culturais, limitando-se a festejos de efemérides como o carnaval; romarias ou feiras e festas. Com o intuito de preservar, desenvolver e promover estas e outras iniciativas, Carregal do Sal é um concelho com um elevado número de associações, apoiadas pelos Municípios e pela FLL. Na Lapa do Lobo, o movimento associativo não é muito significativo, estando a maioria das iniciativas culturais a cargo na FLL. Contudo, apesar do parco movimento associativo, a Lapa do Lobo é terra rica em costumes e tradições, que remontam aos nossos antepassados, com uma riqueza cultural ligada ao artesanato. Lapa do Lobo é, atualmente, uma localidade vincada por uma forte dinâmica cultural e educativa, fomentada pelas iniciativas da Fundação da Lapa do Lobo, muitas delas, apoiadas em parcerias com organizações das diferentes localidades da sua área de abrangência.

O contexto educativo da área de abrangência da FLL é assinalado pela presença de três Agrupamentos de Escolas e algumas escolas privadas, nomeadamente de Ensino Pré-Escolar. Com uma taxa de alfabetismo situada perto dos 6%, a tendência é diminuir essa taxa num futuro muito próximo. Os dois concelhos somados contam cerca de 3000 habitantes em idade escolar, entre o pré-escolar e o secundário, distribuídos pelo Agrupamento de Escolas de Nelas, com cerca de 1100 alunos; Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal, com aproximadamente 1200 alunos, e o Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim, com cerca de 500. Acrescente-se cerca de 200 alunos em estabelecimentos de ensino particular.

A população residente tem, na sua maioria, o 1º Ciclo do Ensino Básico. O nível de instrução predominante na Lapa do Lobo é também o 1º Ciclo do Ensino Básico, muito próximo da população que não possui escolaridade. Apesar de não devermos confundir a não escolaridade com analfabetismo, os dados indicam que mais de 1/4 da população residente na Lapa do Lobo não tem escolaridade. O contexto educativo da aldeia é, certamente, vincado pelo investimento educativo da FLL, que promove muitos apoios e atividades relacionados com a educação.

Este é o contexto onde se insere a FLL e no qual desenvolve a sua missão, protagonizando uma série de iniciativas culturais e educativas que iremos abordar de seguida.

Descrição da experiência

Depois de conhecer o contexto sobre o qual a FLL concretiza as suas ações, levando a cabo a sua missão, é consensual admitir que se trata de uma comunidade que revela algumas necessidades, designadamente de âmbitos educativo e cultural.

De uma forma geral, a aldeia da Lapa do Lobo e toda a região envolvente não foge à rutura e ao desabamento de algumas estruturas educativas, culturais e sociais que assistimos em todo o país. O caos educativo que,

possivelmente, terá iniciado nas instituições vocacionadas para fazer cumprir os objetivos do sistema educativo alargou-se a inúmeras conjunturas sociais e culturais. O défice das estruturas sociais e também da economia resultam como causa/efeito do défice da educação e da formação. Ou seja, entidades que não educam nem transformam os cidadãos resultam em cidadãos que não educam nem transformam as entidades.

A problemática mais evidente são as reduzidas habilitações académicas da grande maioria da população, apesar da existência de três Agrupamentos Escolares na área de abrangência da FLL. Outra necessidade, cultural, resulta do afastamento dos grandes centros urbanos e de ofertas culturais variadas, uma das principais missões da FLL é proporcionar a igualdade de oportunidades aos habitantes da sua área de abrangência, permitindo que eles usufruam de iniciativas culturais e educativas que, de outro modo, não teriam oportunidade de desfrutar. De assinalar o facto de estarmos perante uma população cada vez mais envelhecida. Tudo isto resulta numa comunidade pouco participativa, com défice de autonomia e relativamente pouco cooperante. Mas, acima de tudo, sentiu-se uma enorme necessidade intrínseca de articular processos, metodologias e práticas entre as diferentes entidades da região focadas no desenvolvimento pessoal e social dos habitantes.

A FLL, crente de que a cultura e a educação são os melhores veículos para desenvolver socialmente uma comunidade, criando sentido crítico e desenvolvendo o espírito criativo dos indivíduos, começou a desenvolver uma diversidade muito eclética de iniciativas que foram ao encontro das necessidades e das problemáticas já referidas.

Pessoa coletiva de direito privado, sem fins lucrativos e de utilidade pública geral, com objetivos fundamentalmente culturais, educativos e de preservação do património, a FLL foi formalmente reconhecida em Setembro de 2008, iniciando 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, alargou o leque de atividades e ofertas culturais, tornando-se num polo de desenvolvimento cultural e social da comunidade. A sua oferta cultural e pedagógica, totalmente gratuita, inclui a atribuição de apoios a estudantes universitários; um Serviço Educativo; uma Biblioteca; uma Galeria; um espaço Multifuncional onde se realizam Cursos e Ateliês para todas as idades; um Serviço de Boleias Gratuitas e outras iniciativas como concertos, Oficinas de formação; Cinema, entre muitas outras iniciativas pontuais, a solo ou em parceria com outras entidades da região. Para além disso, a FLL ajuda à produção de, ou produz, outros eventos e concede também apoios a entidades, pontuais ou contínuos.

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 iniciativas 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 (Fonte, 2016).

É um importante investimento numa cultura de participação organizada, numa unidade dialética entre os vários tempos e lugares educativos presentes na comunidade, independentemente da sua origem ou vocação, desde que reconhecidos como capazes, responsáveis e competentes para concretizar a sua ação educativa sobre o sujeito. A comunidade é o mais potente motor do desenvolvimento e não se podem descurar as suas potencialidades.

A FLL tem como principais objetivos: a) apoiar o desenvolvimento social, económico, cultural, educativo e artístico sobretudo dos mais carenciados, sendo a sua principal preocupação os adolescentes; b) a manutenção, preservação e promoção de Lapa do Lobo e da sua população residente; c) a manutenção, promoção e gestão do património, do artesanato e de aspetos culturais de Lapa do Lobo.

Para alcançar esses objetivos gerais, a FLL criou uma série de valências, serviços e apoios, já mencionados, que aqui exploramos de acordo com os seus objetivos específicos.

O apoio estudantil tem como principal objetivo apoiar financeiramente os estudantes, da área de abrangência, que tenham manifestas dificuldades de prosseguimento dos estudos por motivos de carências económicas. Os apoios estudantis atribuídos pela FLL não são tipificados, resultando da análise individual de cada caso.

O Serviço Educativo da FLL designa-se por Projeto Alcateia. Com especial incidência para o público escolar, trabalha com os três Agrupamentos de Escolas dos concelhos de Nelas e Carregal do Sal. Os principais objetivos do Projeto Alcateia são criar uma oferta cultural regular dirigida às comunidades da Lapa do Lobo, do concelho de Nelas e do concelho de Carregal do Sal; promover experiências significativas de aprendizagem, em torno de

conteúdos, contextos e ações no domínio das artes; criar espaços e tempos lúdicos de criatividade, discussão e partilha, na e com a comunidade.

A Biblioteca tem um acervo de apenas dois mil documentos e tem perto de duzentos e cinquenta leitores registados. Tem como principal preocupação levar o livro às pessoas e fomentar hábitos de leitura a público, quase por exclusivo, mais adulto, distinguindo-se, assim, das outras bibliotecas da região.

A Galeria é considerada um dos grandes desafios da FLL, pois não existia, até então, nenhuma sala de exposições, nem nada do género, na aldeia. São objetivos da Galeria organizar mostras diversas; promover artistas da região; ceder o espaço para organizações e eventos locais.

O Ateliê das Artes existe desde 2010, sendo um dos primeiros projetos da FLL. Tem como objetivos despertar para as várias vertentes da arte; desenvolver a sensibilidade estética, o sentido crítico, a imaginação e a criatividade.

As aulas de Iniciação musical é um projeto que envolve muitas crianças, revelandolhes, de forma lúdica, a importância e o poder da música, do ritmo e da melodia na vida do ser humano.

O Grupo de Cordas é constituído por guitarras clássicas e violinos. Os principais objetivos são transmitir conhecimentos sobre os instrumentos viola e violino; praticar a leitura de partituras; dominar o instrumento de cordas.

Os Cursos de Renda de Bilros, Renda de Tibaldinho; Tapeçaria, Bordados e Manualidades têm como objetivos preservar o artesanato; dar a conhecer e manter tradições ancestrais da região; rentabilizar o tempo livre.

O Curso de Inglês tem como principais objetivos o ensino da língua inglesa para uso corrente, dando muita importância à oralidade.

O Serviço de boleias gratuitas disponibiliza à população, numa carrinha de nove lugares e segundo um itinerário e horários definidos, boleia para locais de serviço público (Câmara Municipal, Posto Médico, Farmácia, etc.)

As sessões de cinema são realizadas em parceria com o Cine Clube de Viseu. Têm sido exibidos alguns clássicos do cinema, nacionais e estrangeiros, selecionados de acordo com a sua importância artística, histórica e social e também, em alguns casos, em concertação com algumas atividades da FLL.

Existem ainda outros eventos que são um conjunto variado de atividades, organizadas pela FLL ou por outras entidades com o apoio da FLL, nomeadamente apresentações de obras literárias, colóquios, espetáculos musicais, sessões de poesia, representações teatrais, etc.

As pessoas que usufruem das suas iniciativas estão entre os 3 e os 103 anos de idade. Contudo, a primeira preocupação da Administração da FLL é proporcionar atividades às crianças e jovens. Aliás, o público-alvo predominante são os jovens. Contudo, não é rigoroso. Sem estarem confinados a um determinado público-alvo, a delimitação deste é definida pela residência. A FLL dedica a maior parte da sua atividade a um território que designa como área de abrangência, que são os concelhos de Nelas e Carregal do Sal, do distrito de Viseu.

Para dar uma breve ideia do alcance da FLL, o público abrangido no primeiro ano de atividade, 2010, foi de 1295 pessoas. Atualmente, segundo os últimos dados recolhidos (2019), a FLL alcança cerca de 22 000 pessoas. Esse número diz respeito a pessoas que participam ativamente nas atividades da FLL. Se outrora se sentia resistência ou alienação em relação a algumas atividades, o trabalho desenvolvido pela FLL tem recolhido os seus frutos, preservando a convicção de que a semente, mesmo em terra considerada à primeira vista pouco fértil, cresce.

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.

A educação deve acontecer em diversos espaços educativos e todos esses espaços, especialmente a escola, devem abrir as suas portas à comunidade e deixar que ela se envolva no seu quotidiano. Qualquer entidade com missão educativa terá que reinventar-se numa interação educativa de uma comunidade educativa e educadora. A pluridimensionalidade educativa eleva, de certo modo, regras democráticas para se levar a cabo situações de negociação entre os diferentes contextos formativos. Serão esses diferentes pontos de vista que fazem, baseados na diversidade, a unidade e a força educativa da sociedade (Fonte, 2016).

Isso permite-nos constatar, de forma incisiva e objetiva, que os contextos de ação socioeducativa são lugares de participação, autonomia e cooperação. 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.

Quer a aldeia quer toda a área de abrangência da FLL, recetiva de ideias e inovações, soube acompanhar a evolução positiva e transformou-se, assumindo-se como parte dessa mesma evolução, anuindo ao desafio de protagonizar uma ação educativa numa interatividade salutar entre a instituição e os habitantes, assumindo como seus os objetivos aos quais a FLL se propôs desde a sua criação. Com uma década de atividade, os resultados do trabalho desenvolvido estão à vista de todos, confirmando a ideia de que

fundações, organismos públicos estatais localizados, centros de saúde e casas da cultura, jornais e bibliotecas, paróquias, bombeiros e serviços de fornecimento de água e de energia, clubes desportivos, serviços de segurança pública, coletividades de bairro, câmaras e juntas de freguesia, todos são convocados porque todos são/ podem ser atores e autores de educação e formação ao longo da vida. (Azevedo, 2007, p.16).

Atualmente, a aldeia e a região não têm nada a ver com o que era há dez anos, evidenciando que o lugar e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa apelam a educação para a cidadania, assente em valores como a participação, autonomia e cooperação e contribuindo para a formação de cidadãos integrados e conscientes dos seus direitos e deveres.

Protagonista de uma ação educativa extraescolar, a FLL não se reduz a um mero papel de complementaridade em relação aos sistemas educativos. Como defende Furter (1983) são lugares educativos como este que mais valorizam o saber popular existente; reconhecem os movimentos sociais espontâneos e as suas reivindicações; reconhecem as iniciativas 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 lhes encontrar uma solução.

A FLL é a demonstração evidente que o lugar, como contexto educativo, cumpre os seus desígnios, não só na formação de conhecimentos, competências e habilidades, mas também no apelo à cidadania plena e à contribuição ativa do indivíduo na sociedade.

Haverá muito caminho ainda por trilhar, sendo necessária uma abertura por parte de todos os agentes educativos para a criação de espaços e tempos de relação, integração e mútuo consentimento de novos atores e cenários educativos, desenvolvendo parcerias educativas. Mas caminhamos no sentido certo, para que a interação dos diferentes contextos transforme os espaços em lugares educativos. Pois, tal como o saber, a educação não ocupa lugar.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social: aprender na e com a vida as respostas da pedagogia social*, 1(1), 7-40.
- Delors, J. (Coord.). (2003). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa Editores.
- Fonte, R. (2016). *Fundação Lapa do Lobo: lugar de educação para a participação, autonomia e cooperação*. Portugal: Fundação Lapa do Lobo.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. PPR: Lausanne.



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

NEIRA, DAVID

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumo

A presente comunicación pretende dar conta da investigación que analizou as orixes, evolución, estrutura, impacto e funcionamento da Rede das Fontiñas, en Santiago de Compostela. É unha plataforma integrada polo conxunto de entidades e institucións educativas, culturais, sociais e sanitarias que están presente nese contexto. A través de entrevistas, observación e a análise da documentación xerada pola rede, os resultados amosan mudanzas estruturais na veciñanza, así como tamén a adecuación dun modelo teórico propio á súa praxe educativa. Da conta tamén das potencialidades e dificultades que as profesionais percibiron despois de 20 anos traballando así.

Palabras chave: Intervención sociocomunitaria; Traballo en rede; Educación comunitaria; Educación social.

The socio-educational work in network as a promoter of the community dynamization of the neighborhoods

Abstract

The aim of this communication is to report on the research that analysed the origins, evolution, structure, impact and functioning of the Fontiñas' Network, in Santiago de Compostela. It is a platform made up of a set of educational, cultural, social and health entities and institutions that are present in this context. Through interviews, observation and analysis of the documentation generated by the network, the results show structural changes in the neighbourhood, as well as the adaptation of its own theoretical model to its educational practice. It also speaks of the potentialities and difficulties that professionals have perceived after 20 years of working in this way.

Keywords. Socio-community intervention; Networking; Community education; Social education.

Introdución

A realidade do barrio compostelán das Fontiñas mudou moito ao longo dos seus escasos 30 anos de historia. De ser o contexto con maior índice de absentismo escolar case de Galicia, cunhas taxas de conflictividade social excesivamente altas, a organización da acción social a través dun modelo comunitario permitiu avanzar cara unhas maiores cotas de benestar e cohesión.

A situación actual do barrio só se pode entender a través de coñecer e falar coas persoas que estiveron e están aí. Non tanto por xogar un papel decisivo, que tamén, senón por formar parte constante dun proceder concreto, cunhas metas claras e na compañía dunha enorme diversidade de profesionais e da propia cidadanía. A Rede das Fontiñas, pola súa natureza, polas súas integrantes e pola súa motivación de ser, é un claro exemplo das potencialidades do traballo en rede interprofesional cuxo suxeito de intervención non son un conxunto de individualidades, senón a propia comunidade.

Marco teórico

2.1 Traballo cooperativo, interdisciplinar e en rede no ámbito do social

A realidade social, profesional, económica, educativa e cultural na que vivimos é un constante equilibrio de forzas contrapostas, ou o que é o mesmo, unha confrontación entre diferentes formas de ver e entender o mundo. Neste sentido, cada profesional debería decantarse por un ou outro modelo teórico para a realización do seu labor profesional (Llopis, 2011), ou do contrario serán outras persoas as que escollan por ela. Lamentablemente, nesta realidade non está a primar o criterio dos grupos e colectivos (historicamente) excluídos (Aubert, Duque, Finsas e Valls, 2007), senón todo o contrario, o que supón un obstáculo para os sistemas de protección social de realizaren con eficacia e eficiencia o seu cometido.

A Educación Social e o Traballo Social son as que máis directamente se vinculan con este á de intervención, mais na realidade está tamén a Psicoloxía, o Dereito, a Pedagogía, a Socioloxía... aos que cómpre engadir as profesionais da saúde e as responsabilidades políticas. Ademais, tal e como sinala o principio I) da Lei 13/2008, do 3 de decembro, de Servizos Sociais de Galiza, en relación a como estes deben actuar: “sempre que a súa natureza o permita, responderá a criterios de descentralización e desconcentración, de maneira que a súa xestión a leven a cabo de modo preferente os órganos administrativos máis próximos á cidadanía”.

Cada vez bascúlase máis dun modelo xerárquico, autoritario e vertical de toma de decisións na intervención social cara un modelo máis relacional e horizontal, que ademais intenta superar esa visión segmentada e fraccionada dos servizos públicos (Díaz-Gibson, Civís, Longás e Riera, 2017). Traballar en rede de forma colaborativa representa unha determinada maneira de entender o mundo e de relacionarse neste, supón ter optado por un determinado modelo teórico (Llopis, op. cit.).

Diversos estudos (Civís, Longás, Longás e Riera, 2007; Morata, 2014; Sanders, 2018; Paik, Mae Mamaril, Gozali, Kang e Janyan, 2019; Medina, Cosby e Grim, 2019) constatan a importancia da colaboración entre as diversas profesionais implicadas na dimensión social dun territorio como medida para mellorar a calidade e a cantidade das experiencias socioeducativas positivas e promover a colaboración e cooperación entre o conxunto dos axentes que forman parte da comunidade. No modelo de Pedagogía Social Comunitaria proposto por Morata (op. cit.) fálase das experiencias de colaboración profesional e destaca tres metodoloxías máis habituais: traballo en rede, traballo cooperativo e traballo interprofesional.

O traballo en rede implica a participación das diversas profesionais e dos seus puntos de vista. Fai alusión á integración de todos os axentes educativos dun territorio nun plano de igualdade unidos por intereses comúns, coordinando a acción socioeducativa. As redes posibilitan conxugar o traballo de diversas ramas profesionais, potenciar os recursos da comunidade e contribuír á resolución de circunstancias problemáticas. Traballar en rede implica, ademais, un desafío á organización piramidal da sociedade, ao situar ao conxunto das profesionais nun plano de igualdade, algo que de facto non sucede nas institucións ás que pertencen estas persoas.

O traballo cooperativo é cando se reparte a carga de traballo entre as profesionais dispoñíbeis. Isto eleva o rendemento das integrantes do grupo, proporciona relacións positivas entre elas e fomenta as condicións para un

desenvolvemento social saudábel. O principal obstáculo deste modelo de traballo é a compartimentación dos servizos, isto é, crear un itinerario de diferentes servizos nos que cada profesional fai o seu traballo, e as integrantes (usuarios e usuarias) van “circulando” dun servizo a outro, cando é sabido, por exemplo, que fenómenos como a exclusión social son multicausais e multidimensionais.

Finalmente, o traballo interdisciplinar require obrigatoriamente profesionais de diversas disciplinas que, xuntas nunha tarefa a longo prazo, posibiliten a conceptualización, práctica e creación dunha linguaxe común. É imprescindible que entidades e profesionais asuman os resultados conxuntamente e que exista coñecemento e recoñecemento entre elas.

Lonxe de posturas puristas é habitual atoparse combinacións en diverso grao dos tres modelos cando se fala do labor desenvolto polas profesionais do social. Así, pode haber un grupo de persoas con diversa filiación e formación que traballe *cooperativamente* dentro das súas institucións, pero tamén o fagan en *rede e interdisciplinarmente* co resto de profesionais do contexto.

2.2. Principios metodolóxicos da Intervención Sociocomunitaria (ISC)

Cando se adxectiva o traballo en rede/cooperativo/interdisciplinar coa palabra *comunitario* non implica un desleixo da atención individualizada e personalizada que se realiza, por exemplo, desde os Servizos Sociais ou os centros de saúde, senón a focalización da atención na comunidade como suxeito de intervención desde a promoción. Á hora de abordar o modo e xeito de actuar nun contexto social en chave de comunidade atopamos na literatura especializada múltiples enfoques metodolóxicos.

Dentro dos enfoques que parten da comunidade como suxeito de intervención atopamos a investigación-acción participativa, a educación popular, a asistencia e o asesoramento comunitario, a perspectiva ecolóxico-sistémica, o modelo de competencias, e as comunidades de aprendizaxe (Melendro, 2011).

As distintas formas de intervir educativamente nunha realidade, entendendo como suxeito da acción á comunidade como conxunto integral, complexo e diverso, partillan unha serie de características ou principios metodolóxicos que sintetiza a mesma autoría:

1. *A participación e corresponsabilidade das persoas implicadas no proceso*: Marchoni (2001, p. 15) apunta que calquera intervención comunitaria “non pode levarse a cabo por un só, sobrepoñéndose a todo o que xa está funcionando”. Cando se fala de participación social refírese á presenza e funcionalidade das persoas nos espazos e lugares onde se toman as decisións que afectan ao seu devir como cidadáns e cidadás. Apostar por este tipo de intervencións pode (e debe) implicar unha perda de protagonismo por parte das profesionais, en detrimento de que determinadas integrantes da comunidade adquiran e acepten unha cota cada vez maior de responsabilidade para co benestar e progreso da comunidade.
2. *O traballo en rede partindo dun enfoque ecolóxico dos procesos sociais e de intervención*: Para isto, o traballo comunitario en rede fundamenta a súa praxe en entender as comunidades como grandes conxuntos de “relacións ecolóxicas que conforman diferentes sistemas en interacción permanente” (Melendro, 2011, p. 579). A ISC procura crear sinerxías entre os diferentes axentes dun territorio porque ten presente que as relacións humanas son complexas e atenden a un número case ilimitado de variábeis intrínsecas e extrínsecas.
3. *A interdisciplinabilidade como dimensión globalizadora*: Son moitas e de diversa procedencia académica as profesionais que interveñen nun barrio ou nunha vila, incluso as xerarquías político-administrativas son distintas. Se a comunidade é o obxectivo a planificación da acción socioeducativa ten que estar supeditada á totalidade desta realidade, non exclusivamente a cadansúa parcela de actuación de cada disciplina académica e profesional.
4. *Aprendizaxe transformadora*: Seguindo a Caride, Pereira e Vargas (2007, p. 197) a Educación non é algo que se reduza exclusivamente ao ámbito escolar institucional, senón que é un “proceso aberto aos fenómenos da vida, á interacción social e á realidade económica”. Nesta liña, desde a Pedagogía Crítica enténdese que o desenvolvemento social, educativo e cultural ligado á xustiza social dun contexto determinado depende, en gran medida, da aplicación de políticas e modelos que procuren tales fins.
5. *Os procesos de globalización económica e de “socialización paradóxica”*: O autor sinala estas dúas dimensións nos principios metodolóxicos da ISC, xa que entende que son características que afectan á

práctica totalidade das sociedades na actualidade. Así, a faceta económica da globalización deixa un escenario que tende á homoxeneización a escala planetaria, dando como contrapartida un auxe na defensa das identidades colectivas. Isto ten a ver co que Beck (1998, en Melendro, 2011) denominaba “socialización paradóxica”, é dicir, o individualismo como forma máis avanzada e hexemónica de socialización.

Apostar por metodoloxías de traballo colectivas nas que, respectando os límites do coñecemento específico de cada área, se formulen metas avaliábeis a medio-longo prazo, permiten unha xestión máis precisa, eficaz e eficiente dos recursos (económicos, pero sobre todo humanos). De maneira semellante e sen deixar de atender ás realidades individuais da poboación, traballar co enfoque comunitario permite atallar multitude de circunstancias problemáticas de xeito preventivo, conseguindo que o número de casos persoais máis críticos aos que haxa que atender despois, se reduzan considerabelmente.

Metodoloxía

Trátase dunha investigación de carácter cualitativo abordada desde a metodoloxía de estudo de caso único, entendido como “exame sistemático e en profundidade de casos dun fenómeno, entendidos estes como entidades sociais ou entidades educativas únicas” (Sabariego, Massot e Dorio, 2004). Nel seguíronse as fases sinaladas por León e Montero (2002, en Sabariego, Massot e Dorio, op. cit):

1. A selección e definición do caso.
2. A elaboración dunha lista de preguntas.
3. A localización das fontes de datos.
4. A análise e interpretación.
5. A elaboración do informe.

Seleccionouse o contexto e traxectoria do barrio das Fontiñas, en Santiago de Compostela, pois a súa Rede contaba xa con recoñecemento académico e profesional polo traballo desenvolto ao longo das dúas últimas décadas. O proceso de recollida de datos comezou en febreiro de 2019 e rematou en maio do mesmo ano.

Neste sentido as estratexias escollidas para o proceso de recollida de información foron a entrevista, en diversas modalidades, e a observación non-participante en determinadas actividades da Rede que se foron planificando ao longo do proceso de investigación. Cómpre engadir, pola súa relevancia para este estudo, a propia consulta e análise documental dos textos elaborados polas integrantes da Rede albergados na plataforma Compostela Integra¹.

A reste respecto, fixéronse un total de tres entrevistas: unha en profundidade á orientadora do centro educativo, pois colaborou activamente desde 1998 no traballo e xestión da rede, e outras dúas menos extensas á dirección do mesmo e ás profesionais dos Servizos Sociais do barrio, a fin de coñecer o alcance material e inmaterial da Rede, así como as consecuencias deste determinado modelo metodolóxico.

No que ten a ver coa observación, asistiuse a catro actividades realizadas pola Rede das Fontiñas, así como tamén a dúas xuntanzas de coordinación da mesma. A documentación elaborada polas integrantes da Rede foi esencial para comprender o alcance ,a realidade, orixes, evolución e estrutura do que este grupo de profesionais facía nas Fontiñas.

Resultados

Os resultados presentados a continuación artéllanse arredor de dúas categorías: a análise da metodoloxía da Rede en relación ao traballo en rede e interprofesional, e a percepción persoal e profesional sobre a mencionada metodoloxía.

A fin de contextualizar, cómpre sinalar que as orixes da Rede Socioeducativa de Fontiñas están arredor de finais dos anos '90, principios dos '00. Naquel entón, profesionais de diversos ámbitos e institucións asentadas nesta zona, deciden comezar a reunirse cos seguintes propósitos:

¹ Compostela Integra é unha plataforma virtual para profesionais dos diversos dispositivos da Área de Acción Social do Concello de Santiago de Compostela, que articulan e comparten un traballo en rede (accesíbel en: <http://www.compostelaintegra.org>).

Táboa 1. Obxectivos xerais e específicos do traballo comunitario nas Fontiñas

Obxectivos Xerais	Obxectivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> — Xerar un marco de prevención, de participación e de intervención no seo da propia comunidade, para dar resposta ás diferentes problemáticas sociais. — Conformar coas diferentes entidades da zona un entramado social en rede que promova un servizo á poboación, eficaz e eficiente, sen duplicidade de recursos nin de accións. 	<ul style="list-style-type: none"> — Coñecer as organizacións, entidades públicas, de iniciativa social e tecido asociativo do barrio de Fontiñas, en orde a un mellor aproveitamento para fins sociais. — Coñecer a situación da poboación residente nas Fontiñas, elaborando e executando propostas de actuación conxuntas entre as entidades da zona, que incidan positivamente na convivencia, desde o respecto á diferenza. — Detectar precozmente procesos de inadaptación social, co obxectivo de intervir de xeito coordinado para solventalos. — Promover a participación e a solidariedade cidadá no ámbito da comunidade, ben a través dos cauces existentes ou mediante outros de nova creación.

Fonte: Elaboración propia, a partir de González, Viqueira e Vázquez (2015)

Aos poucos, entre as entidades que foron xurdindo no propio barrio e a consolidación (ás veces por demanda, ás veces por oferta) de profesionais nos distintos servizos públicos, foise tecendo a rede socioeducativa que existe na actualidade. Non había posicións de poder explícitas, senón todas nun plano de igualdade. A día de hoxe das 4 entidades e institucións que nun principio (1998-2000) integraban a Rede pasaron a ser 14 as que están a participar activamente, o que corrobora un crecemento cuantitativo e cualitativo do traballo feito.

4.1 Metodoloxía da Rede

Cando se abordan as problemáticas que poidan xurdir nun barrio cun enfoque comunitario quere dicir que cada entidade e profesional colabora e coopera na detección, deseño, implementación e avaliación da acción social. Mais é preciso que todas teñan presente un mesmo modelo metodolóxico, isto é, os elementos que orientan e concretan a acción comunitaria.

As integrantes do PASS de Fontiñas sinalan que se trata dunha Rede “que está viva”, é dicir, que está constantemente alerta na detección e identificación de necesidades e problemáticas, e que ademais se interesa porque as entidades públicas e do terceiro sector, novas no barrio, se incorporen ao traballo comunitario a fin de enriquecelo (sempre que poidan e queiran).

Extraída da análise da documentación e sinalada nunha das entrevistas pola orientadora do IES, a metodoloxía de traballo da Rede Sociocomunitaria das Fontiñas quedaría sintetizada a través da Figura 1.

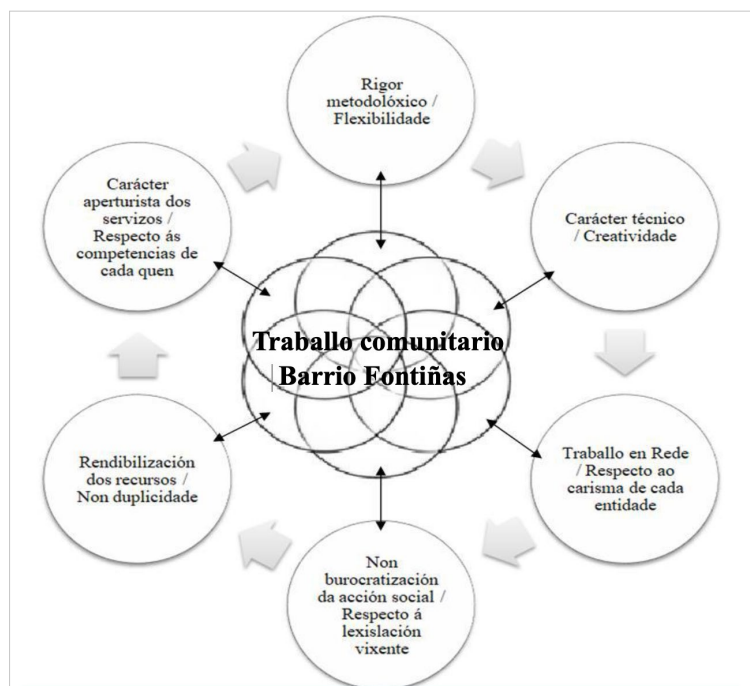


Figura 1. Metodoloxía do traballo comunitario da Rede de Fontiñas. **Fonte:** Sanz (2012)

O diálogo, ese intercambio libre e con garantía de salvagarda da información é a característica do modelo que todas as persoas entrevistadas destacaron ademais como forte potencialidade. A Rede contraponse á hexemonía metodolóxica (burocratización) tan socorrida de activación de recursos lineal e secuencialmente; isto significa que hai que esgotar todos os recursos dun servizo para pasar ao seguinte, o que impide a creación de sinerxías que favorecen a imprescindible perspectiva da complexidade na abordaxe dos problemas sociais. Neste sentido, destacan a axilidade e velocidade coa que a Rede é capaz de detectar problemáticas e implementar alternativas para a súa solución. Este labor é complementario á intención manifesta na Figura 1 de intentar facer rendíbeis ao máximo os recursos e non duplicalos.

4.2 A percepción persoal e profesional

A identificación de potencialidades e dificultades tanto do modelo como da metodoloxías preguntóuselle directamente a todas as persoas entrevistadas, así como tamén unha valoración persoal sobre a mesma. De entre as reflexións que xurdiron, as persoas coincidiron en que o maior logro tivo a ver coa melloría efectiva da conflitividade social no barrio e nos centros educativos.

Na Táboa 2 preséntanse aqueles elementos sobre os que maior fincapé fixeron, incluíndo aquelas detectadas a través da observación no diario de campo:

Táboa 2. Potencialidades e dificultades detectadas no modelo comunitario.

Potencialidades	Dificultades
<ul style="list-style-type: none"> — Aprendizaxe continua — Impacto xeracional do traballo realizado — Implicacións persoais — Metodoloxía por proxectos — Eficacia, efectividade — Manter a esencia inicial — Persoal técnico moi potente — Construción de teoría desde a práctica — Corresponsabilidade das entidades — Implicou unha apertura de mente da veciñanza 	<ul style="list-style-type: none"> — Modelo lento — Falta de tempo — Gran carga de traballo — Implicacións persoais — Dependencia do voluntarismo

Fonte: Elaboración propia

A implicación persoal é entendida como potencialidade e dificultade polas profesionais do PASS xa que, por unha banda, é preciso que o persoal técnico acredite nesta metodoloxía e no que pode chegar a facer. Pola outra como unha dificultade, porque require investir parte do tempo alleo á xornada laboral no proxecto.

No que serían as maiores dificultades atopadas, as entrevistadas non coinciden no momento de destacar ningunha por riba doutra, senón que cada quen apunta aquelas que, desde a súa experiencia, supuxeron un maior obstáculo a título persoal.

Discusión e conclusións

O modelo de traballo en rede que se implementou neste contexto distínguese sen dúbida por tratarse dun dos primeiros no territorio galego e por xurdir de xeito endógeno no barrio, sen ningunha administración establecendo as liñas e formas de actuación. Constátase unha paulatina orientación cara un modelo máis relacional e horizontal (Díaz-Gibson et al., 2017), tratando de integrar na praxe socioeducativa os diversos puntos de vista das entidades asentadas no barrio.

Este grupo levou a cabo ao longo dos anos unha construción compartida e colectiva de significados comunitarios, isto é, a través da metodoloxía de traballo promoveuse o entendemento mutuo e a xeración dunha linguaxe común integrando as diversas disciplinas das profesionais da Rede. Pódese afirmar que se procurou e conseguiu un aproveitamento axeitado do capital social das persoas que integraban o grupo motor, pero iso non se trasladou de igual maneira ao conxunto das iniciativas destinadas á cidadanía en xeral.

Facendo agora unha comparación entre a traxectoria da Rede das Fontiñas e os principios metodolóxicos que propuña Melendro (2011), apúntase en primeiro lugar á corresponsabilidade nos procesos. A Orientadora sinalaba que precisamente unha das potencialidades desta Rede era que, se en calquera momento unha entidade desfalecía ou non se podía facer cargo do traballo que se lle encomendaba, existía sempre a posibilidade de que outra entidade ou persoas asumisen as súas funcións. Enténdese, daquela, que existe unha corresponsabilidade e compañeirismo á hora de que as iniciativas saían adiante, isto é, os logros e fracasos son entendidos por todas como propios.

En prol do benestar e a equidade social, o traballo en rede nas Fontiñas foi capaz de crear sinerxías entre as diversas actrices e actores sociais, educativos, sanitarios e culturais do barrio, permitindo desta maneira que en cadansúa xornada laboral puideran ter persoal profesional de referencia ao que acudir en caso de se lles presentar unha situación complicada ou que requira de recursos máis alá dos dunha institución en particular. Neste sentido, a mestura das diversas ramas profesionais que coexisten no territorio fortaleceron a dimensión globalizadora da Rede, é dicir, entre todas contribuíron a xerar un marco de referencia compartido na práctica profesional de cada institución (Melendro, 2011).

Que as profesionais do educativo, social e sanitario acrediten nas potencialidades que ten este modelo de acción social tamén pon de manifesto o rexeitamento do individualismo como forma hexemónica de socialización (Beck, 1998; en Melendro, 2011). O conxunto de profesionais entende que a acción social debe superar actuacións de carácter asistencial a individuos concretos, senón que require entender os contextos sociais como complexas redes desde unha perspectiva integral, onde os servizos públicos han de considerar á cidadanía activa e responsábel dos seus procesos de cambio (Carmona et al., 2003, en Morata, 2014; Rebollo, 2002).

A Rede Sociocomunitaria do barrio das Fontiñas tivo un papel fundamental na configuración social actual deste contexto. Resulta innegábel que fixeron falta anos de traballo ata lograr unha dinámica e unha estrutura que permitise abordar as demandas e necesidades das súas habitantes en chave comunitaria e de maneira multidisciplinar. A conflitividade veciñal que había nun primeiro momento desapareceu case por completo, do que se pode extraer que a colaboración e cooperación profesional entre entidades contribuíu positivamente a que a problemática non caera na cronicidade.

Resulta unha praxe que posibilita que as profesionais que teñen por cometido mellorar a calidade de vida da xente e contribuír ao seu desenvolvemento persoal e comunitario, afirmen ademais que lles resulte unha tarefa gratificante. Este modelo é unha estratexia que permite situar o benestar e as necesidades de todas as persoas dun territorio no centro da práctica profesional, isto é, mellorar a calidade e condicións de vida dos individuos a través de iniciativas e accións, que non atendan unicamente nin a unha dimensión do problema nin a un grupo limitado

de persoas, senón que o entendan e visualicen nun plano xeral e integral, e interveñan procurando que o conxunto da cidadanía se involucre e participe activamente dos procesos de toma de decisións.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Duque, E., Finsas, M., e Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Caride, J. A., Pereira, O. M., e Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitario local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J., e Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Educación Social*, 36, 16-24.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. e Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- González, E. M., Viqueira, M. J., e Vázquez, M. (2015). *Diagnóstico Comunitario do barrio de Fontiñas. (3º informe)*. Santiago de Compostela: UTS Fontiñas – Servizos Sociais.
- Lei 13/2008, do 3 de decembro, de Servizos Sociais de Galicia. Recuperado de DOG nº 245, 18/12/2008.
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 61(971), 50-54.
- Marchoni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría metodológica de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Medina, M., Cosby, G., e Grim, J. (2019). Community engagement through partnerships: Lessons learned from a decade of Full-Service Community School implementation. *Journal for Education for Students Placed at Risk*, 24(3), 272-287.
- Melendro, M. (2011). Metodología de la intervención: procesos y estrategias. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Intervención Sociocomunitaria* (pp. 569-587). Madrid: UNED.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32
- Paik, S., Choe, S. M., Gozali, C., Kang, C., e Jayan, A. (2019). School-family-community partnerships: Supporting underserved students in the U.S. *Aula Abierta*, 48(1), 43-50.
- Rebollo, O. (2002). Bases político-metodológicas para la participación. *Boletín Ciudades para un Futuro más Sostenible*, 24. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>
- Sabariego, M., Massot, I., e Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sanders, M. (2018). Crossing boundaries: A qualitative exploration of relational leadership in three Full-Service Community Schools. *Teacher College Record*, 120(4), 1-36
- Sanz, L. (2012). *O traballo en rede. Convivencia e diversidade. O exemplo do barrio das Fontiñas* [Conferencia] I Xornada de Atención á Diversidade, A Coruña, España.



El desarrollo de los procesos educativos comunitarios en la era tecnológica

JIMENA ALCAIDE, JORGE

Universidad de Oviedo (España)

Resumen

Este artículo incluye la descripción y evaluación de una experiencia de innovación educativa de carácter intergeneracional desarrollada en un contexto de educación no formal, las asociaciones socioculturales, cuyo objetivo fue la alfabetización digital de un grupo de personas de la tercera edad, dotándolas de una serie de instrumentos de adaptación a los nuevos entornos digitales desde una concepción pedagógica y dialógica. Desde una aproximación cualitativa de carácter crítico hemos podido implementar un programa en torno a la metodología del aprendizaje-servicio, desarrollando una serie de talleres de alfabetización donde los más jóvenes han sido los formadores de los más mayores. Los resultados alcanzados confirman la adquisición de aprendizajes significativos y de un interés por los usos tecnológicos de los medios digitales como un componente inherente a sus vidas, lo cual minimiza las posibilidades de que este grupo de personas se mantenga dentro de los estándares considerados como factores de exclusión.

Palabras clave: Era Tecnológica; Alfabetización Digital; Educación Intergeneracional; Educación No formal, Asociación Cultural.

The development of community educational processes in the technological age

Abstract

This article includes the description and evaluation of an intergenerational educational innovation experience developed in a context of non-formal education, sociocultural associations, whose objective was the digital literacy of a group of elderly people, providing them with a series of instruments for adapting to new digital environments from a pedagogical and dialogic conception. From a critical qualitative approach, we have been able to implement a program around the service-learning methodology, developing a series of literacy workshops where the youngest have been the trainers of the oldest. The results achieved confirm the acquisition of significant learning and an interest in the technological uses of digital media as an inherent component of their lives, which minimizes the possibilities that this group of people remains within the standards considered as factors of exclusion.

Keywords: Technological Age; Digital Literacy; Intergenerational Education; Non-formal Education; Cultural Association.

Introducción

Vivimos en una era donde los procesos socioeducativos viven mediatizadas por las nuevas tecnologías, aunque la educación no formal parecen quedar alejada del influjo de estas como consecuencia de su propia naturaleza, basada en el predominio de procesos de relación personal y grupal, que en principio quedan lejos del impacto que están causando estas herramientas tecnológicas innovadoras. En el ámbito social también se está produciendo un distanciamiento similar que en principio afecta a sectores sociales muy concretos, que están quedando atrapados en una brecha digital derivada de una falta de herramientas de alfabetización que les posibiliten una óptima integración social y digital. Para evitar ambos tipos de distanciamiento y la generación de procesos de exclusión, tanto entre modelos educativos como entre personas, nos propusimos el desarrollo de un conjunto de acciones de carácter integral que quedaran plasmadas en una propuesta programática donde se incluyeran distintas actividades a desarrollar desde el ámbito de la educación no formal.

Partimos de la premisa de los beneficios que podía aportar en la lucha contra la exclusión digital una educación de carácter intergeneracional, privilegiando las competencias que posee cada uno de los grupo sociales para alcanzar puntos de encuentro y de aprendizaje mutuo en favor de la alfabetización digital de los más mayores. Para ello fue necesario disponer de espacios de encuentro familiares, y las asociaciones socioculturales existentes en nuestras ciudades son un lugar óptimo para poder desarrollar estos procesos socioeducativos 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.

Marco teórico

La globalización digital conlleva una serie de cambios culturales y sociales que han provocado una merma en el conocimiento de los inmigrantes digitales, que les está obligando a realizar un enorme esfuerzo por comprender lo que la sociedad digital les demanda. La población mayor es uno de los grupos que ha mostrado mayores reticencias hacia el imperativo tecnológico, siendo proclives a la afectación de una brecha digital derivada de un conocimiento limitado sobre los medios y las tecnologías digitales, aunque deberían ser conscientes de que la digitalización también les puede facilitar la interacción social y el desarrollo de unas relaciones que potencien sus cualidades personales y sociales, que les separen del aislamiento social y favorezcan su satisfacción y motivación (Martínez & Rodríguez, 2018).

El distanciamiento digital que viven algunos grupos de población queda manifestado en una brecha en el acceso y en el uso de Internet, que aumenta progresivamente a medida que avanzamos en edad, haciéndose por ello cada vez más necesario el desarrollo de acciones encaminadas a una promoción de la alfabetización de la población de mayor edad (Martínez & Rodríguez, 2018).

La educación y el aprendizaje son los factores esenciales que facilitan la participación e inclusión de los mayores en la sociedad, dándoles mayor calidad de vida y capacitándoles para estar al día dentro del mundo digital (Martínez & Rodríguez, 2018). En esta tarea consideramos fundamental el papel que pueden jugar los adolescentes como nativos digitales, que podrían compatibilizar su potencial digital con la adquisición de conocimientos y destrezas propias de la cultura analógica, consideradas imprescindibles para su acomodación y uso de lo digital, pero también para su formación humanística hacia la madurez. En definitiva, nuestro objetivo pasa por aprovechar el potencial de los nativos digitales y su operatividad natural para la manipulación y tratamiento de las herramientas digitales para poder integrar a los inmigrantes digitales dentro de la nueva era, dado que los jóvenes viven en un continuo estado de intercomunicación a través de múltiples emisores de información y comunicación (Granado, 2019).

Para poder favorecer estos aprendizajes hemos partido de la consideración de la ciudad y de uno de los entornos socioeducativos no formales existentes, las asociaciones socioculturales, como ámbitos privilegiados donde

poder desarrollar una serie de procesos de alfabetización que favorezcan una educación digital y comunitaria enfocada a la reducción de la brecha tecnológica de las personas de la tercera edad. Nuestra intención por tanto, es la de acercar e integrar la educación ciudadana de carácter no formal y la educación tecnológica, para favorecer, según Gil y Prendes (2019) una flexibilización de los espacios y de los tiempos que posibiliten una enseñanza flexible y un aprendizaje abierto donde sean promuevan distintos modelos de comunicación, se posibilite la personalización de la enseñanza, se facilite el acceso y la gestión de la información y donde se incrementen la motivación y la eficacia educativa a través de actividades grupales y colaborativas.

Metodología

Para implementar esta experiencia de innovación educativa de carácter intergeneracional nos hemos apoyado en el uso de las nuevas tecnologías epicentro de todos los procesos de aprendizaje. A través de una educación tecnológica buscábamos dotar a las personas de la tercera edad que viven en riesgo de exclusión digital de instrumentos para desarrollarse y adaptarse al cambio social desde una concepción pedagógica, a través del desarrollo de una serie de aprendizajes cercanos y de carácter dialógico que evitaran el crecimiento del distanciamiento que se empieza a detectar entre los nativos y los inmigrantes digitales.

Nuestra investigación parte del paradigma cualitativo, caracterizado por un acercamiento profundo a la realidad de estudio con el que buscábamos contribuir al cambio, la mejora y la transformación social. A través de la interacción entre los jóvenes, que han adoptado el papel de formadores/as, y personas de la tercera edad, como alumnos/as y principales destinatarios/as de este programa de educación digital e intergeneracional, hemos logrado realizar una investigación polifacética y emergente que nos ha permitido adaptarnos a la realidad social concreta de un grupo amplio de personas de distintas edades. 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 de encuentro donde aprender mutuamente en favor de una educación integral que les dote de herramientas para afrontar de mejor manera los nuevos tiempos.

A través de un planteamiento metodológico en torno a la investigación-acción, donde fuera la propia ciudadanía la protagonista de su propio desarrollo, se ha procurado responder a las deficiencias y carencias digitales de la población mayor a través de un conjunto de procesos formativos favorecedores de la adquisición de una serie de competencias digitales necesarias huir de la amenaza que supone su exclusión digital. Con ello entendemos que hemos facilitado una vía de acercamiento de la población mayor a la educación digital desde la propia base comunitaria, tratando a través de la integración de los procesos digitales en los propios procesos socioeducativos que se generan en las ciudades de compensar la exclusión digital de este grupo de población.

Se ha diseñado una propuesta formativa y de alfabetización digital a través de un aprendizaje servicio intergeneracional que a través de una comunicación bidireccional propiciara el intercambio de experiencias entre jóvenes y mayores. La apuesta por un aprendizaje activo y permanente que resultase motivador para la población mayor debería ayudarnos a alcanzar el éxito del programa, al igual que la participación de una juventud que fuera capaz de aprender a trabajar en contextos reales haciendo uso de sus conocimientos y transmitiéndoselos a los mayores, generándose con todo ello e un intercambio de conocimientos y de bagaje cultural y vital imprescindible para cualquier persona (Martínez & Rodríguez, 2018). Nuestra intención fue la de desarrollar dinámicas que posibilitaran la educación digital e integral de los participantes, y para ello contamos con un equipo de dos profesionales del ámbito de la pedagogía, que durante dos meses han desarrollado seis talleres formativos de dos horas de duración cada uno, cuyo objetivo era el desarrollo de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, que junto a la sesión final de evaluación de una hora componían la estructura organizativa del programa.

Como requisito previo se han tenido que realizar varias sesiones formativas previas con los jóvenes que iban a actuar como formadores, mostrándoles los contenidos a desarrollar durante el programa, además de algunas cuestiones relacionadas con el rol que iban a ejercer, procedemos a describir la propuesta de trabajo que ha sido configurada para este programa de intervención socioeducativa, que giraba en torno al trabajo en torno a tres ejes de contenido donde se han trabajado diferentes aplicaciones:

— Eje 1: Búsqueda de información, a través de l trabajo con las herramientas “Firefox” y “Everipedia”.

— Eje 2: colaboración y trabajo compartido, apoyándonos en las herramientas “OneDrive” y “Dropbox”

— Eje 3: Interactividad, a través del manejo de las herramientas “Skype” y “Hangouts”.

Todas las sesiones siguieron una estructura similar en cuanto a los procedimientos y temáticas desarrolladas. Cada taller comenzaba con la realización de una actividad introductoria para el gran grupo, para posteriormente realizar una actividad relacionada con cada uno de los contenidos recién descritos, que han sido trabajados por parejas, destinándose un formador para cada una de las personas mayores. Como muestra de botón a continuación presentamos un ejemplo de las actividades realizadas en una de las sesiones:

1. Actividad introductoria: Dinámica de calentamiento grupal “Mar adentro y mar afuera”.

(Descripción de la actividad: *Se marca una línea en el suelo que representa la orilla del mar. Todos se colocan tras ella y cuando se les diga “mar adentro” todos saltarán por delante de la raya, saltando hacia detrás de la línea cuando se diga “mar afuera”. La frases se les dirán rápidamente, quedando eliminados los que se equivoquen*).

El objetivo de las actividades de calentamiento es la creación de un clima favorable y de distensión para el desarrollo de la sesión posterior. El planteamiento ha sido es similar para las seis sesiones y ha sido el pedagogo encargado de la intervención quien ha diseñado y dinamizado la actividad a desarrollar, siempre con intención de crear un clima favorecedor que permitiera desarrollar la sesión posterior desde una mayor cercanía entre las personas.

2. Actividad de búsqueda de información: “Búsquedas simples y complejas con Firefox”.

(Descripción de la actividad: *el adolescente debe plantearle al adulto varias búsquedas simples y complejas a través del buscador de los términos o conceptos que el considere oportuno. Además puede complementar la actividad enseñándoles a descargar contenido alojado en las páginas web donde se acceda. También deberá invitarle a utilizar las opciones de búsqueda avanzada que incluye el buscador. Durante el proceso son los dinamizadores del programa quienes controlan que los adolescentes sean profesionales en un rol y que los adultos realicen las actividades solicitadas*).

3. Actividades de colaboración y trabajo compartido: “Subiendo, guardando y gestionado archivos con OneDrive”.

(Descripción de la actividad 3: *el adolescente debe explicarle al adulto el proceso de alojamiento de archivos en la nube desde el comienzo del proceso, donde localizamos el archivo, hasta el momento final, donde ya somos capaces de crear carpetas para ordenar la información alojada en la nube. Durante el proceso son los dinamizadores del programa quienes controlan que los adolescentes sean profesionales en un rol y que los adultos realicen las actividades solicitadas*).

4. Actividades de comunicación: “Nos comunicamos con Skype”.

(Descripción de la actividad: *el adolescente debe explicarle el funcionamiento y la interfaz del software de videoconferencia “Skype” y darle las orientaciones suficientes como para que sea capaz de entablar una videoconferencia con el adolescentes, que hará uso de otro ordenador de la sala. Durante el proceso son los dinamizadores del programa quienes controlan que los adolescentes sean profesionales en un rol y que los adultos realicen las actividades solicitadas*).

En cada una de las sesiones se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de información. Mientras que uno de los pedagogos se dedicaba íntegramente a dinamizar las sesiones y a gestionar el buen funcionamiento de las mismas, el otro cumplía con las tareas de investigación-acción participativa. Para poder valorar el proceso de intervención hemos tenido que desarrollar dos momentos de evaluación, uno de carácter procesual y otro finalista. Durante la evaluación del proceso hemos implementado dos técnicas de recogida de información. Una de ellas fue la la observación participante, que estuvo apoyada en dos instrumentos para la recogida de información:

1. El diario de campo, en el que se fueron realizando constantes anotaciones merced a las cuestiones que iban emergiendo en el desarrollo de las sesiones, valorando sobre todo la autonomía en el manejo y uso de las aplicaciones que cada uno de los mayores participantes iba alcanzando, junto al interés o el grado de participación a nivel individual de cada uno de los participantes, dando importancia también a la actitud y el interés mostrado por los más jóvenes.

2. Guía de observación formada por 20 ítems, que el investigador principal ha ido cumplimentando en cada una de las sesiones.

La otra técnica implementada para poder evaluar el proceso de desarrollo de la intervención fueron la realización de entrevistas en profundidad a los participantes, donde a partir de un protocolo de entrevista adaptado compuesto de 20 preguntas y de la grabadora de audio, hemos podido ir recopilando una información cualitativa de interés para poder valorar el programa a medida que se desarrollaba. Para la realización de estas entrevistas individuales tuvimos que concertar una hora al margen de los talleres para poder realizarlas con cada uno de los participantes, aunque la mayoría de ellos/as se mostraron dispuestos a asistir y mostrarnos su visión sobre la realidad por las que se les iba a preguntar.

En la sesión de evaluación final hemos hecho uso de la técnica de encuesta, tras haber diseñado un cuestionario de evaluación con el objetivo de conocer los aprendizajes alcanzados no solo por las personas mayores, sino también por los más jóvenes, que evidentemente estaban diferenciados, estando el de este último grupo más enfocado a valorar su papel como formadores/as. Este cuestionario se vio complementado con una puesta en común de todos los participantes, que a modo de evaluación grupal valoraban aspectos como: el interés generado en ambos grupos con el proceso, la generación de interrogantes entre los participantes, la valoración de la pertinencia de las herramientas para sus propias vidas, el grado de participación a nivel general y la satisfacción alcanzada con el desarrollo del programa en su conjunto. En última instancia han sido los dos miembros del equipo de dinamización quienes han triangulado las evidencias obtenidas a través de los diferentes instrumentos de evaluación.

Resultados

El programa de educación digital de carácter intergeneracional ha contado con un total de 16 participantes, ocho pertenecientes al grupo de jóvenes, que fueron los encargados de actuar como formadores, y ocho personas de la tercera edad que formaban parte del denominado grupo de alumnos. En el grupo de los formadores hemos contado con cinco chicas adolescentes, con edades comprendidas entre los 16 y 22 años, y con tres chicos, con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años. En el grupo de los más mayores ha existido paridad entre sexos, pues había igual número de hombres que de mujeres, aunque de diferentes edades: cuatro de ellos/as menores de 65 años, tres con edades comprendidas entre los 65-70 años, y una sola participante mayor de 70 años. Todos ellos/as han acudido con regularidad a los diferentes talleres, pudiéndose trabajar los contenidos previstos y aplicarse los instrumentos de evaluación prediseñados.

Hemos recogido algunos de los testimonios más significativos que han realizado algunos de los participantes que han sido entrevistados/as, que tras registrarse en audio y ser transcritos, hemos seleccionado cara a que los lectores/as puedan hacerse una idea sobre la valoración general que se les pedía realizar sobre diferentes cuestiones relacionadas con la digitalización y su influencia en la sociedad:

Extracto de texto 1 (Entrevistada: F5)

“Está resultado ser una experiencia de vida que ni imaginaba, poder enseñar a nuestros abuelos a usar Internet, me van a dar un premio en casa”

Extracto de texto 2 (Entrevistada: F8)

“Es una tarea maravillosa poder enseñar a la gente mayor, que tantos problemas tiene para utilizar las nuevas tecnologías. Además aprovecho que estoy estudiando magisterio para poder ensayar lo que en un futuro tendré que transmitir a mis alumnos. Pienso seguir enseñándoles cosas con ilusión porque este mundo no está hecho para ellos”.

Extracto de texto 3 (Entrevistado: F1)

“Me encanta estar en la asociación con mi abuelo y devolverle todo lo que el me ha enseñado. Lo bueno es que luego nos vamos a casa y nos seguimos enseñando cosas”

Extracto de texto 4 (Entrevistada: A2)

“Estoy aprendiendo mucho de estos chavales, que son unos benditos por sacar tiempo para nosotros. Nos hemos visto por la cámara y hemos hablado de muchas cosas, y además hemos aprendido a buscar en enciclopedias. Esto de Internet es un mundo...”

Extracto de texto 5 (Entrevistada: A5)

“Poder compartir con mi nieta esta experiencia aquí al lado de casa es algo que me parece estupendo. La juventud no es tan mala como dicen y nos adoran. Nos enseñan cosas que no sabíamos y nos reímos y charlamos con ellos. Además los monitores de la asociación son un encanto”.

Extracto de texto 6 (Entrevistado: A8)

“No sabía que podíamos hablar por el ordenador con nuestros hijos ni que las fotos se guardan en la nube esa. Pude descargar la música que siempre me gustó, que pensaba que no iba a volver a escuchar. Son todos ventajas, aunque nos cuesta aprender las cosas”.

También quisiéramos mostrar una rejilla que hemos elaborado para la evaluación final de los participantes. En la Tabla 3 se recogen las puntuaciones alcanzadas por cada uno de ellos/as sobre algunos de los principales aspectos de interés para nosotros, que han sido valorados en los distintos momentos de evaluación: el rol y la actitud de los jóvenes formadores por un lado, y por otro los conocimientos alcanzados y las capacidades de uso de las herramientas que han alcanzado las personas del grupo de mayores:

Tabla 3. Rejilla de evaluación de los participantes

	Rol	Actitud	Final		Conocimiento	Usos	Final
F1	6	7	6,5	A1	6	7	6,5
F2	7	9	8	A2	7	7	7
F3	9	9	9	A3	7	8	7,5
F4	8	8	8	A4	9	9	9
F5	8	10	9	A5	6	7	6,5
F6	7	9	8	A6	8	8	8
F7	9	10	9,5	A7	8	8	8
F8	9	10	9,5	A8	7	7	7
F 1-8	10	10	10	A 1-8	8	9	8,5

Fuente. Elaboración propia

(Nota de Tabla: F= Formador/a, A= Alumno/a)

Como vemos en la Tabla 3, todos los participantes del programa han alcanzado una valoración positiva, dado que los contenidos propuestos daban pie a la realización de las tareas con cierta solvencia por parte de uno u otro grupo.

Discusión y conclusiones

En líneas generales podemos valorar la implementación del programa como positivo, tras haber pasado el grupo de personas de la tercera edad de una competencia digital del nivel bajo a otra de carácter medio, mientras que en el grupo de los más jóvenes, como cabría esperar, su competencia digital de los más jóvenes se mantiene por encima de la media de la población. Con estos resultados ha quedado de manifiesto la mejora de la competencia digital de estas personas y por tanto la reducción de la brecha digital al menos entre este grupo de ciudadanos/as.

Los beneficios del programa para la formación digital de los más mayores son incuestionables, pues a través de la experimentación con los medios digitales han logrado adquirir las herramientas de alfabetización previstas y adquirir una mayor autonomía digital, además de haber mejorado su percepción sobre los dispositivos móviles. La adquisición de aprendizajes no ha resultado especialmente dificultosa para ellos, ya que las propuestas estaban ajustadas a un nivel de iniciación.

Todos los participantes han resaltado la importancia tanto de la alfabetización digital como de la educación intergeneracional, y la complacencia mostrada hacia el programa y sus contenidos por parte de los participantes demuestra tanto su ajuste como la pertinencia de desarrollar el mismo. La respuesta positiva por parte de los más mayores demuestra el creciente interés de estos/as por integrarse en la era tecnológica en la que vivimos, mostrando

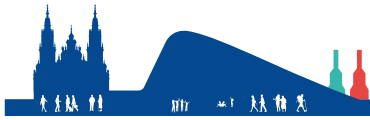
todos ellos/as una actitud más receptiva hacia la intermediación de los nuevos medios digitales todos han interiorizado las distintas aplicaciones con las que cuentan las herramientas de aprendizaje utilizadas, que además de haber sido motivadoras ha favorecido la inclusión de los más mayores en el mundo digital.

Únicamente cabría desear que se siguieran realizando acciones formativas desde la educación no formal de un corte similar con cada vez mayor números de personas mayores, sobre todo por el interés mostrado desde ambos grupos al poder compartir una experiencia vivencial de este calado.

En conclusión, lo deseable sería que se siguieran acometiendo acciones formativas de este tipo desde la educación no formal, para con ello acercar un poco más la educación tecnológica a estos ámbitos, donde de manera relajada se pueda poner en conexión a distintos grupos de edad, y donde los aprendizajes y los aprendizajes entre conciudadanos sean un valor preferente y la educación intergeneracional pueda erigirse como una herramienta fundamental en la formación socioeducativa, y como hemos podido comprobar, también en la alfabetización digital.

Referencias bibliográficas

- Gil, J. M., & Prendes, M. P. (2019). Uso de aplicaciones y dispositivos móviles con menores en riesgo de exclusión social: evaluación de una experiencia educativa no formal. *Enseñanza & Teaching*, 37, 23-39. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20193712339/21164>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27-41. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/4404/5518>
- Martínez, N. & Rodríguez, A. M. (2018). Alfabetización y competencia digital en personas mayores: el caso del aula permanente de formación abierta de la Universidad de Granada (España). *Revista Espacios*, 39(10), 37-51. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p37.pdf>
- Oliver, J. M. G., & 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. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20193712339/21164>



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

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JUAN
ÁLVAREZ MENÉNDEZ, YASMINA

*Facultad Padre Ossó
Universidad de Oviedo (España)*

Resumen

Las distintas asignaturas de prácticas externas del Grado en Maestro en Educación Primaria son consideradas tradicionalmente como las que mayor interés despiertan en el alumnado, ya que implican un contacto directo con la realidad del aula y le capacitan para su ejercicio profesional. Por su propia naturaleza, su seguimiento y evaluación son complejos dado que participan tanto tutores/as académicos/as como tutores/as de centro y la comunicación y coordinación entre ambos y con los/las estudiantes no siempre es considerada óptima. Por esta razón, este proyecto se focaliza en intentar mejorar esta coordinación planteando la utilización de diferentes herramientas virtuales como pueden ser “chats”, foros y videoconferencias, que están accesibles desde el campus virtual.

Palabras clave: prácticas; seguimiento; herramientas virtuales.

Use of the virtual campus to monitoring the practices of the Degree in Primary Education Teaching.

Abstract

The different subjects of external practices of the Degree in Primary Education Teaching are considered traditionally like those that arouse greater interest in the students, since they imply a direct contact with the reality of the classroom and they train them for their professional exercise. That is why, the monitoring and evaluation are complex since both academic tutors and center tutors participate and the communication and coordination between them and with the students is not always considered optimal. For this reason, this project focuses on trying to improve this coordination by proposing the use of different virtual tools such as “chats”, forums and videoconferences, which are accessible from the virtual campus.

Keywords: practices; monitoring; virtual tools.

Introducción

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 (segundo semestre):

Opción A): Prácticum ligado a MENCIÓN, siendo estas Audición y Lenguaje (AL), Educación Física (EF), Educación Musical (EM), Lengua Extranjera (LE) y Pedagogía Terapéutica (PT).

Opción B): Prácticum de profundización curricular en Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Plástica.

Estas asignaturas se organizan conforme a lo establecido en la Memoria Verifica del título acreditada por ANECA en 2016 siguiendo, pues, un modelo progresivo en el que los créditos se distribuyen a lo largo de los diferentes cursos del grado y siendo este un aspecto que, según se desprende del TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics), proporciona mejores resultados que los modelos intensivos (Liesa, 2009, en Egido y López, 2013).

También es importante detallar que, tal y como se recoge en el Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de Oviedo, a cada alumno/a se le asigna un/a tutor/a de centro (que es decidido por cada uno de los colegios de prácticas en función de sus propios criterios) y un/a tutor/a académico/a que tiene asignada docencia en el Plan de Organización Docente de la Facultad. Liesa y Vived, (2010) recogen que los/las docentes y los/las estudiantes consideran de alto valor formativo que los/las tutores/as académicos/as acudan a visitar al alumnado en los centros de prácticas, visita que en nuestro caso se realiza, al menos, en una ocasión durante cada una de las estancias prácticas.

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 de los centros en la comunidad autónoma.
- La carga docente de los tutores durante el periodo de prácticas.
- La dificultad para conciliar las visitas con la disponibilidad de los/las tutores/as en los centros de prácticas.

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 la presente intervención 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”.

Contextualización

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.

Los centros escolares participantes, son tanto colegios públicos como privados concertados. En la siguiente tabla se recogen los participantes. Hay que incidir en que cada estudiante tiene asignado/a un/a tutor/a en el centro de prácticas, que en cada curso escolar solo hace el seguimiento de un/a alumno/a, mientras que en la Facultad, este alumnado comparte tutores. En la siguiente tabla se detalla el número de participantes en cada una de las asignaturas.

Tabla 1. Relación de asignaturas implicadas y número de alumnos/as participantes

Asignatura	Participantes
Prácticum I	46
Prácticum II	34
Prácticum III	34
Prácticum IV AL	8
Prácticum IV EF	12
Prácticum IV LE	12
Prácticum PT	7

Fuente. Elaboración propia

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.

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.

Las tutorías virtuales con los y las estudiantes se convocaron en dos momentos: una primera al inicio de la estancia en el centro, con el fin de resolver las dudas iniciales que pudieran surgir tras la incorporación y de intercambiar información sobre aspectos puntuales (horarios, cambios en la planificación, etc.). Y otra avanzada ya el periodo con el objetivo de realizar un seguimiento del trabajo desarrollado hasta la fecha. Se convocó al alumnado a través del sistema de mensajería de la plataforma Moodle -cada alumno/a recibe un correo electrónico-.

Por otro lado se creó un espacio dirigido a las/os coordinadoras/es de prácticas de los centros escolares a fin de facilitarles toda la documentación de carácter general relacionada con el Plan General de Prácticas. Para facilitar esto se consideró oportuno no “obligar” a los destinatarios a realizar todo el proceso de creación de cuenta en la plataforma, sino que se les facilitó una contraseña con la que poder acceder como invitados.

De la misma manera se crearon espacios destinados a los tutores y tutoras escolares para que tuvieran a su disposición toda la información relacionada con la asignatura -guía docente, guía para la elaboración de la memoria, legislación manejada por el alumnado, registros de evaluación...-.

La coordinación, tal y como se vino haciendo en los últimos años, se realizó mediante los correos electrónicos de los tutores, de los alumnos y del profesorado de la Facultad.

Para la valoración de la experiencia se tomaron diferentes fuentes. Por un lado, para recabar las opiniones del alumnado y del profesorado encargado de su tutorización se incorporaron varios ítems a los registros que ya se venían utilizando. Por otro lado, y para la gestión de la documentación y el intercambio de información con los centros escolares llevados a cabo desde la Coordinación de Prácticas de la Facultad Padre Ossó, se planteó la realización de un cuestionario pre-test para contrastarlo con otro cuestionario post-test y medir así el grado de satisfacción de los centros a través de la figura de sus coordinadores y coordinadoras de prácticas.

Se presenta a continuación un resumen, en formato tabla, de los resultados obtenidos a partir de las valoraciones realizadas tanto por alumnado como por tutores/as de prácticas en lo que se refiere al seguimiento de las prácticas y a la comunicación entre tutores/as académicos/as y escolares.

Tabla 2. Valoración del seguimiento de las prácticas por el alumnado

Asignatura	Participantes	Utilidad de la plataforma virtual para el seguimiento académico	Asesoramiento por parte del tutor/a académico/a	Supervisión y seguimiento de las prácticas por el/la tutor/a académico/a
Prácticum I	46	8,6	9,3	9,1
Prácticum II	34	8,4	8,8	8,7
Prácticum III	34	7,3	8,4	8,2
Prácticum IV AL	8	9,3	9,3	9,3
Prácticum IV EF	12	9	9,6	9,6
Prácticum IV LE	12	8,8	9,1	9
Prácticum PT	7	7	6,7	6,7

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Valoración del seguimiento de las prácticas por tutores/as escolares

Asignatura	Participantes	Fluidez y frecuencia en la comunicación con la tutoría académica	Seguimiento del prácticum por la facultad
Prácticum I	46	9,1	9,2
Prácticum II	44	9,1	8,6
Prácticum III	38	8,7	8,8
Prácticum IV AL	8	9,2	9
Prácticum IV EF	15	9,6	9,7
Prácticum IV LE	13	9,1	8,8
Prácticum PT	7	8,4	8,1

Fuente. Elaboración propia

La utilización de la plataforma virtual permite una comunicación muy fluida y, sobre todo, simultánea, entre tutores/as académicos/as y alumnado, mientras que el uso únicamente del correo electrónico o las tutorías individuales no favorece la retroalimentación ni el aporte de la misma información a todos los alumnos y alumnas. Esto es especialmente importante teniendo en cuenta que esta comunicación se establece durante las cinco semanas en las que los/las estudiantes permanecen en los centros y por tanto tienen menor posibilidad de acceder a los tutores académicos. La más que razonable participación en las tutorías virtuales da muestra de la demanda de resolución de dudas que el alumnado tiene mientras cursa las prácticas y la eficacia de la herramienta a la hora de resolverlas. Del análisis de los registros cubiertos por los alumnos y alumnas se deduce que valoran muy positivamente la utilidad de la plataforma, el asesoramiento y la supervisión y seguimiento de las prácticas por parte de sus tutores/as de la Facultad.

Los tutores y tutoras escolares se muestran, a través de los informes recogidos, muy satisfechos tanto con el seguimiento de las prácticas por parte de la Facultad como con la fluidez y frecuencia de la comunicación con los tutores/as académicos/as.

Por otro lado es importante señalar que ha habido aspectos no tan positivos. En este sentido los imponderables técnicos a veces han imposibilitado una comunicación eficiente y eficaz con los centros.

En el caso de las entrevistas/tutorías vía chat o foro previstas con los tutores y las tutoras de centro, se constatan como inviables dada la carga docente de los maestros y maestras, quienes suelen permanecer en el aula durante toda la jornada lectiva. Plantear entrevistas fuera de ese horario resulta complejo.

Se presentan a continuación las tablas-resumen de los resultados obtenidos, respecto a la gestión de la documentación y la comunicación con los/as coordinadores/as de los centros escolares.

Tabla 4. Cuestionario Pre-test

	Valore de 1 a 10 el grado de satisfacción, en relación a los siguientes aspectos	Resultado (n=35)
1.	La coordinación de las prácticas por parte de la coordinadora de la Facultad.	8,9
2.	La coordinación de las prácticas por parte del tutor/a de la Facultad.	8,7
3.	La gestión de las prácticas realizada por la Facultad.	8,9
4.	La colaboración prestada por el tutor/a académico.	8,7
5.	La accesibilidad del coordinadora de la facultad.	8,9
6.	La accesibilidad del tutor/a de la Facultad.	8,6
7.	La validez de la visita como método de coordinación.	8,8

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5. Cuestionario post-test

	Valore de 1 a 10 el grado de satisfacción, en relación a los siguientes aspectos	Resultado (n=33)
1.	Si ha mejorado la accesibilidad del tutor/a de la Facultad.	8,3
2.	Si ha mejorado la accesibilidad de la coordinadora de la Facultad.	8,4
3.	La utilidad del correo electrónico como vía de intercambio de información.	9
4.	La utilidad de la plataforma virtual (Moodle) para la coordinación	7,2
5.	La utilidad del foro como vía para la solución de dudas.	7,2
6.	La utilidad del chat (de los alumnos) como vía de comunicación.	7
7.	Las novedades incorporadas este curso, de manera general.	7,8

Fuente. Elaboración propia

Si bien la media de los indicadores recogidos en el post-test no muestra una mejora muy sustancial –aun siendo muy buena (8)– y teniendo en cuenta que la media de los indicadores en pre-test ya era de 8,8, el margen de mejora era más bien escaso. En todo caso los comentarios incorporados por los profesionales en los cuestionarios recogidos vía Google Drive señalan que la utilidad de la plataforma Moodle, así como de las herramientas foro y chat no es especialmente superior con respecto a las vías de comunicación más tradicionales que ya se venían empleando (teléfono, correo electrónico, correo postal...).

La plataforma Educastur 3.6.5 que utilizan la mayoría de centros de la red pública es incompatible con algunos servidores de correo electrónico, así como con algunas funcionalidades de Google (los propios formularios). Esto no hizo posible la correcta recepción de información en unos casos, ni la posibilidad de cumplimentar los cuestionarios pre-test y post-test por buena parte de los centros que utilizan dicha plataforma.

Haber considerado como mejor opción el acceso como invitados tanto a tutores/as y coordinadores/as impidió tener evidencias del uso real que los docentes han hecho de la plataforma. Debemos guiarnos por sus respuestas a los cuestionarios y la información obtenida en las visitas al centro.

A modo de resumen, en la siguiente tabla se recogen los principales aspectos valorados, indicando para cada caso el modo de evaluación, los rangos fijados y el rango obtenido.

Tabla 6. Valoración de los indicadores

Indicador	Modo de evaluación	Rango obtenido
Número de tutorías virtuales con el alumnado	Recuento de tutorías virtuales	5 - 7 → Buena
Número de tutorías virtuales con el tutor/a del centro escolar	Recuento de tutorías virtuales	5 - 7 → Buena
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 → Buena
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 → Buena

Fuente. Elaboración propia

El número de tutorías virtuales con el alumnado se considera bueno teniendo en cuenta las dificultades de horario de los estudiantes. Respecto al profesorado, ocurre lo mismo, ya que por su carga docente, prácticamente no hay horas disponibles para poder dedicarlas al seguimiento de las prácticas. En cuanto al grado de satisfacción hemos incorporado, en los diferentes registros de evaluación, ítems para que 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

Como valoración general de la experiencia nos parece interesante señalar que la utilización de las herramientas virtuales permite una mayor interacción entre los agentes implicados en el desarrollo de las prácticas que, tal y como recogen Liesa y Vivez (2010) es uno de los aspectos más valorados durante las estancias en los centros, y que a su vez resulta uno de los más difíciles de conciliar debido, entre otros, a la dispersión geográfica de los centros y a la carga docente de los tutores durante dicho periodo.

Además, se ha constatado que estos entornos virtuales resultan de gran validez como apoyo a la enseñanza tradicional (Gómez, 2017) y suponen un proceso de perfeccionamiento continuo entre los distintos agentes (Bretones, 2013).

Por último y como conclusiones consideramos 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4376492>
- Egido, I., y López, E. (2013). Análisis del Prácticum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2, 108-135. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/tedsm4.pdf?documentId=0901e72b81730609>

- Gómez, J. (2018). Interacciones Moodle-MOOC: Presente y futuro de los modelos de e-learning y b-learning en los contextos universitarios. *EccoS Revista Científica*, 44, 241-257. Recuperado de <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/7353/3660>
- 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://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudiossobre-educacion/article/view/4671>



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

SÁNCHEZ SIBONY, ADRIÁN
JACOTT JIMÉNEZ, LILIANA

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

El alumnado perteneciente a una minoría sexual y de género sufre experiencias de injusticias en sus centros educativos, además de ser víctima de acoso escolar. En la presente investigación se analiza la relación que existe entre estas experiencias y su influencia en el desarrollo de la Creencia en un Mundo Justo y sus narrativas personales. Partiendo de un enfoque metodológico cualitativo de tipo constructivista, estamos desarrollando una entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de información sobre estos aspectos. Los datos obtenidos durante las entrevistas serán contrastados con los resultados de la Escala de Creencia en un Mundo Justo. Recurriremos a una muestra de personas que han sufrido acoso escolar por cuestiones de diversidad sexual y de género durante su etapa de educación primaria y secundaria (edades entre los 15-40 años). Los resultados del estudio piloto nos proporcionan una previa información de identidades y narrativas actuales y sus representaciones de justicia.

Palabras clave: Acoso escolar; Diversidad sexual y de género; Justicia social; Creencia en un Mundo Justo.

Representations of injustice. Sexual and gender diversity, narrative and bullying

Abstract

Students belonging to sexual and gender minorities suffer from experiences of injustice in their schools, in addition to being victims of bullying. This research aims to analyze the relationship between these experiences and their influence on the development of personal narratives. As an instrument for data collection, we are developing a semi-structured interview from a multiple-component approach that includes different constructs and knowledge field. The information obtained during the interviews will be contrasted with the Scale of Belief in a Just World. We will use a sample of people who have been bullied at school for sexual and gender diversity issues during primary and secondary education (ages 18-40). The first results have been obtained along the different pilot phases that comprehend the development of the interview. Previous results of the pilot study provide us a prior information on current identities and narratives and their representations of justice.

Keywords: Bullying; Sexual and gender diversity; Social justice; Belief in a Just World.

Introducción

Desde hace más de dos décadas, la atención hacia el acoso escolar y discriminación por cuestiones de diversidad sexual y de género (DSG) se ha incrementado por parte de las y los investigadores, y de diferentes entidades públicas (Kosciw, y Diaz, 2006; Varjas et al., 2008). Desde entonces, gran parte de las investigaciones en este campo han estado centradas en el tipo de violencia escolar injustificada que se daba entre pares (Espelage, 2016) y las consecuencias a medio y largo plazo para la víctima (Tucker et al., 2016). Las agresiones verbales son las más frecuentes, el 84-85% de estudiantes pertenecientes a una minoría sexual y de género admiten haber sido víctimas de agresiones verbales (Kosciw, Greytak, Palmer y Boesen, 2013), seguidamente estarían las agresiones físicas (Kris et al., 2008). Los resultados de las investigaciones en esta materia indican que las consecuencias a la exposición a este tipo de acoso escolar pueden ser el bajo rendimiento académico, altos niveles de problemas mentales como la ansiedad, depresión y el estrés minoritario, ideas o intentos de suicidio y riesgo de abuso de sustancias (Espelage, Hong, Merrin, Davis, Rose y Little, 2018).

Meyer y Stander (2009) argumentan que los centros educativos son entornos agresivos y hostiles para las minorías sexuales y de género (MSG), y concretamente para la juventud trans. El resultado de esta situación para la juventud trans es la exposición a desigualdades educativas que limitan la capacidad de desarrollar recursos educativos, acceso a espacios seguros y apoyo por parte de sus iguales (McBride, 2021).

Otros estudios recientes indican que las MSG de diferente raza o etnia a la del grupo dominante reportan mayores niveles de discriminación en comparación con sus iguales dentro de la diversidad sexual y de género. Además, esta doble minoría presenta bajos niveles de bienestar social y una peor salud mental (Frost, Fine, Torre y Cabana, 2019).

Por último, una nueva tendencia en las investigaciones trata de profundizar en los factores sociales y del entorno que toman parte en las situaciones de violencia injustificada y acoso escolar hacia las MSG en el espacio educativo (Espelage, 2016). Este tipo de investigaciones tienen su base en la justicia social y el desarrollo humano, ponen su foco de atención en el análisis del clima escolar (Poteat, Berger y Dantas, 2017), el bienestar y la salud mental (Frost et al., 2019), los recursos, reconocimiento y la formación del profesorado (Schmidt, Chang, Carolan-Silva, Lockhart, y Anagnostopoulos, 2012), factores protectores y preventivos (Espelage et al., 2018) y el desarrollo de las narrativas personales de las víctimas (Hammack, Frost, y Hughes, 2019). Es sobre esta última corriente de conocimiento en la que se enmarca la nuestra investigación.

Marco teórico

1. Justicia social

El acoso escolar por cuestiones de DSG es considerado como un problema internacional de injusticia social que afecta a todo el alumnado por igual (UNESCO, 2012). Ha sido durante la última década que autores como Van Leent y Mills (2017) han considerado esta problemática como una forma o sistema de injusticia que se da en los centros educativos. Según Fraser (2008), “el significado más general de justicia es la paridad de participación” (p. 39). Dicha situación de justicia se cumple cuando el sistema aplica unos requerimientos específicos, como la redistribución de los recursos, el reconocimiento social y cultural dentro de las organizaciones y la representación política, es decir, la posibilidad de dar a las personas que pertenecen a un colectivo dentro de una organización, voz y poder en la toma de decisiones. Estos elementos (redistribución, reconocimiento y representación) son fundamentales dentro del entorno educativo para que el alumnado pueda contar con las oportunidades, recursos y apoyos necesarios para alcanzar el pleno de desarrollo de sus capacidades. Parker y Bickmore (2020) sugieren que crear espacios seguros y abiertos para la comunicación crítica y el debate de las identidades sexuales y de género, no solo permite al alumnado compartir sus experiencias y perspectivas, sino también ampliar los conocimientos y la construcción de un pensamiento más justo en cuestiones de alta sensibilidad moral.

2. Clima, factores de protección y prevención y bienestar

Para Montero y Cervelló (2019) el clima escolar es un “constructo multidimensional que acoge distintas definiciones y características críticas” (p.138), bajo una serie de estándares, objetivos, relaciones interpersonales, prácticas educativas y estructuras organizativas, con el fin de establecer un entorno positivo que ofrezca apoyo a las personas emocional y físicamente. Aterrizado al imaginario de la diversidad sexual y de género, Martxueta y Etxeberria (2014) afirman que un clima escolar que promueva la justicia social y el bienestar para las minorías sexuales debe contemplar políticas antidiscriminación y anti-acoso, promover la sensibilización y formación del profesorado y personal del centro, que su currículo integre contenidos sobre la diversidad y desarrollo sexual y de género y proporcionar recursos, como fuentes de información y asesoramiento para este colectivo dentro del alumnado. Espelage et al. (2018), en una revisión de la literatura científica, indica que un clima positivo hacia la DSG reduce las consecuencias negativas de este tipo de acoso escolar, además de mejorar la participación escolar del colectivo. Sin embargo, tal como señalan Frost et al (2019), otros estudios muestran cómo a pesar de un clima más positivo hacia la DSG, las minorías sexuales jóvenes siguen experimentando estrés minoritario (Baams, Grossman y Russell, 2015) y participan en discursos culturales centrados en el estigma.

2.1 Desarrollo de identidad y narrativas

Son numerosos los estudios que han demostrado que destinar recursos y permitir espacios seguros para las MSG dentro de los centros educativos tiene grandes repercusiones en el desarrollo personal del alumnado (Poteat et al., 2013, 2016). La configuración de las identidades y las narrativas personales de la juventud perteneciente al colectivo viene marcada no solo por las experiencias vividas, sino también por el contexto social y político en el que se enmarcan. Cohler y Hammack (2007), destacan la construcción de dos grandes narrativas maestras en el desarrollo de la identidad personal de las MSG: la narrativa de lucha y éxito y la narrativa de emancipación (Hammack, Thompson, y Pilecki, 2009). Si bien estas narrativas reflejan distintos momentos históricos en la construcción cultural de la homosexualidad, ambas siguen estando presentes como narrativas maestras de la identidad de las MSG en la actualidad.

2.1.1. Narrativa de lucha y éxito

Esta narrativa maestra se desarrolla en las MSG nacidas en la década de los sesenta y setenta, que alcanzaron la mayoría de edad llegadas a las décadas de los ochenta y noventa. Surge como asunción de los estereotipos con los que se identificaban a las minorías sexuales. Se identifica por la lucha contra las injusticias que sufre el colectivo, con alineación activista que se revela contra el estigma que sufre y, en última instancia, con una narrativa empoderada por el éxito sobre estas. Esta narrativa con el abuso de sustancias, el estrés minoritario, intentos o ideas de suicidio, enfermedades mentales como la ansiedad, el estrés y la depresión como consecuencia de su lucha. Por lo que su foco se centra igualmente en la lucha activa y la resiliencia frente al mundo heterosexista.

2.1.2. Narrativa de emancipación

La narrativa de emancipación se desarrolla durante las décadas más actuales (finales de los noventa y principios del s. XXI) y se caracteriza por no identificarse con los estereotipos ligados a las MSG. No hace apología sobre la identidad de género y rechaza el uso de las etiquetas asociadas al colectivo. Su ideología está más asociada a la ruptura de la idea del género binario (queer). Los principales objetivos de las personas que se identifican con esta narrativa están dirigidos hacia una mejora de la calidad de vida y donde no predominan las cuestiones sobre DSG.

Actualmente, la juventud perteneciente a una minoría sexual y de género convive con las dos narrativas simultáneamente, por lo que esto influye en el desarrollo de sus identidades (Cohler y Hammack, 2007).

3. Creencia en un mundo justo y experiencias de acoso

En los últimos años, se están realizando una serie de estudios interesantes respecto a la relación que existe entre la creencia en un mundo justo (CMJ) y las experiencias de victimización e injusticia vividas por personas jóvenes (Donat, Wolgast y Dalbert, 2018). Las personas necesitamos creer que el mundo es un lugar justo, en el todos obtienen lo que se merece. De no creer en ello, asumen que las situaciones desagradables que les ocurren a otros grupos o personas les podrían ocurrir también, generándoles niveles de ansiedad. Como respuesta a esta angustia, tienden a

culpabilizar a las víctimas de sus propias situaciones de injusticia (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2014). Para Donat et al., (2018), la CMJ es un recurso importante en las víctimas de acoso escolar que permite superar las injusticias, obstáculos y conflictos presentes en sus vidas. El alumnado con una alta CMJ se siente menos victimizado y considera que el trato que recibe es justo tanto por parte de sus compañeros como por parte del profesorado, así como considera que las víctimas de acoso escolar merecen estar en esa situación a causa de sus actos. Actualmente, Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, (2018) afirman la diferenciación de dos dimensiones en el constructo de la CMJ, la personal (CMJP) y la general (CMJG). La CMJP se sitúa en la creencia de un mundo justo en los eventos personales a lo largo de la vida, además de considerar los propios actos como justos. La CMJG se sitúa en un plano más general y teniendo de referencia a los demás.

Metodología

Participantes

La muestra de la investigación tiene un carácter no probabilístico, accidental y atiende a la dinámica de bola de nieve. La población está compuesta por personas que han sido víctimas de acoso escolar por cuestiones de DSG durante las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Aunque los participantes de la muestra piloto que se expone aquí tienen edades comprendidas entre los 25 y 34 años, la muestra definitiva comprendería participante de entre los 15 y 40 años. Previamente, se han recopilados los datos sociodemográficos de la muestra piloto mediante un cuestionario *ad hoc* realizado antes de iniciar la entrevista (ver Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Nº de entrevista	Edad	Sexo	Identidad sexual	Identidad de género	Orientación sexual	Nivel educativo superado	Religión
1	25	Hombre	Cissexual	Cisgénero	Homosexual	Técnico superior	Ateo
2	28	Hombre	Cissexual	Cisgénero	Homosexual	Técnico superior	Ateo
3	26	Hombre	Cissexual	Cisgénero	Homosexual	Grado/posgrado	Cristiano
4	34	Hombre	Cissexual	Cisgénero	Homosexual	Grado/posgrado	Ateo
5	30	Hombre	Cissexual	Cisgénero	Homosexual	Grado/posgrado	Ateo
6	26	Hombre	Cissexual	Cisgénero	Bisexual	Grado/posgrado	Ateo

Fuente. Elaboración propia

Procedimiento

Con toda la información expuesta anteriormente, partimos de la hipótesis de que las situaciones y experiencias vividas de injusticia y acoso escolar hacia las MSG en los centros educativos influyen en el desarrollo de sus narrativas personales e identidades sexuales y de género. Igualmente, nos planteamos que existe una relación entre las CMJ y las experiencias de victimización e injusticia vividas. Pretendemos alcanzar dos principales objetivos:

1. Conocer la relación entre las experiencias de acoso e injusticias vividas por cuestiones de DSG en el contexto educativo a partir del desarrollo de sus narrativas personales.
2. Analizar las narrativas personales de los sujetos victimizados para conocer su Creencia de un Mundo Justo.

Siguiendo a Massot, Dorio y Sabariego (2019) elegimos un enfoque cualitativo para profundizar en el discurso de la muestra, al mismo tiempo que damos voz a sus experiencias y opiniones. En nuestra investigación seguimos el modelo de Frost et al (2019), que parte de un enfoque metodológico integral en el que convergen diferentes perspectivas de tipo constructivista y pragmática. Desde un enfoque constructivista, el foco se sitúa en las narrativas personales y experiencias vividas por las personas participantes con relación al tema objeto de estudio, y en donde

se analizan los procesos de construcción de significado de las experiencias subjetivas narradas. Desde un enfoque pragmático en el que se abordan algunos de los temas así como preguntas específicas sobre el contenido de los fenómenos objeto de estudio.

El proceso de elaboración de la entrevista empezó por el desarrollo o identificación de preguntas o subgrupos de preguntas enmarcados en cuatro bloques temáticos, la identidad, las experiencias de acoso escolar, el clima y características del centro educativo y las representaciones de justicia. El objetivo de cada bloque es profundizar en las áreas de conocimiento sobre las que se sustenta el marco teórico de nuestra investigación:

Tabla 2. Relación de bloques temáticos en la entrevista y áreas de conocimiento

Bloque temático	Áreas de conocimiento e investigación
Identidad	Narrativas maestras y personales en minorías sexuales y de género.
Acoso escolar	Acoso escolar por cuestiones de diversidad sexual y de género
Percepción del clima y características del centro educativo	Modelo de Justicia social integrado en el centro educativo
Representaciones de justicia	Representaciones de justicia

Fuente. Elaboración propia

Aplicando el modelo de Corbin y Strauss (2008), definidas las preguntas iniciales que componían el primer modelo de entrevista, se ha sometido a un proceso de refinamiento a través de su aplicación a una muestra piloto (4 participantes). Los datos fueron analizados con la herramienta de análisis cualitativo NVIVO12. Una vez obtenidos los primeros resultados se realizó una reformulación de las preguntas con el objetivo de optimizar la información que se busca extraer y se contrastó la información obtenida en el último bloque temático con la Escala de Creencia en un Mundo Justo (escala Lipkus) (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2014). Después se volvió a aplicar la entrevista con los cambios aplicados y sus resultados se contrastaron con la Escala de Creencia en un Mundo Justo General y Personal (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2018).

Además, se ha enviado la entrevista un grupo experto en investigación cualitativa y las áreas de conocimiento que conforman el marco teórico. Actualmente estamos analizando el *feedback* obtenido para aplicar los últimos cambios y finalizar el proceso de validación de la herramienta, para después aplicarla en la muestra definitiva.

Resultados

Los datos sociodemográficos de la muestra fueron cruzados con dos datos que consideramos de especial importancia, los años durante los que el participante fue víctima de agresiones y acoso escolar y la CMJ, CMJP y CMJG.

Salvo en dos ocasiones en la que la CMJ y la CMJP eran notablemente altas en la muestra, en general los resultados de la muestra piloto se situaban en un término intermedio-bajo sobre su CMJ, y CMJP y CMJG. En cuanto a las narrativas personales, dos de los participantes de la muestra piloto se identificaban más hacia una narrativa maestra de emancipación, otros dos hacia la narrativa maestra de lucha y éxito. Por último, dos de los participantes expresaron ideas y posicionamientos de ambas narrativas.

Los resultados en cuanto al acoso escolar, gran parte de las agresiones recibidas durante las etapas de Educación Primaria y ESO fueron verbales, y en menor instancia físicas. Salvo en dos participantes, el resto de la muestra no recibió apoyo por parte del centro o el profesorado, e incluso en algunos casos este participó en las agresiones. Por parte de los centros, la descripción es similar. Los participantes percibieron que el profesorado no estaba formado en materia de DSG, además de no tener recursos educativos ni espacios seguros para las MSG. La formación que recibió la muestra estuvo enfocada a la salud sexual, pero no se les proporcionó información sobre DSG.

Por último, obtuvimos diferentes respuestas en lo referente a las representaciones de justicia. La mitad de la muestra se identificaba y posicionaba con un modelo de justicia social similar al propuesto por Fraser (2008). La otra mitad de la muestra entendía el concepto de justicia como un modelo normativo y legal externo a la sociedad y representada por los órganos de justicia.

Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados de las entrevistas y los resultados de la CMJ, CMJP y CMJG, podemos indicar que los participantes de la muestra piloto que presentaban unas puntuaciones más altas en las escalas de CMJ tenían representaciones más cercanas a la narrativa de emancipación, mientras que los participantes que se identificaban más con la narrativa de lucha y éxito presentaban puntuaciones más bajas. De esta manera, estos resultados previos apoyarían la afirmación de que las personas que sitúan en una narrativa de lucha y éxito tienen más presentes las relaciones de poder debido a la lucha diaria contra la estigmatización y las injusticias vividas (Cohler y Hammack, 2007), además de identificarse con un axioma de etiquetas para identificarse y apoyar el uso de estas. Además, coincide con lo expuesto por Hammack, Frost, y Hughes (2019), al afirmar que las narrativas se desarrollan según el entorno, el momento y los apoyos que reciben, así como influyen en los objetivos personales, la toma de decisiones y el carácter activista.

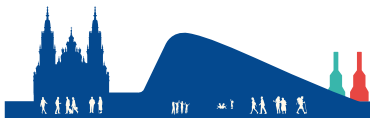
En términos generales, estos resultados parecen indicar que el alumnado víctima de acoso escolar y de género se encuentra en una situación de injusticia social que se reproduce dentro del contexto educativo (Espelage et al., 2018; Poteat, Berger y Dantas, 2017) y que existe una relación entre el desarrollo de narrativas maestras, las experiencias de injusticia y la CMJ, la CMJP y la CMJG.

Como limitaciones de esta investigación es necesario recordar que los resultados obtenidos y su posterior análisis pertenecen a una muestra piloto y que la herramienta de recogida de información está siendo evaluada actualmente por un equipo experto. Además, el número de participantes que componen la muestra piloto es demasiado reducido como para obtener unos resultados significativos y que es necesario aumentar el número de entrevistas hasta obtener una saturación de la información recogida en las respuestas (Rodríguez et al., 1996). Si la tendencia en los resultados se mantiene en las siguientes fases de la investigación, afirmaríamos lo expuesto anteriormente (Donat, Wolgast y Dalbert, 2018; Poteat et al., 2013, 2016) y contribuiríamos a la tendencia actual de investigación del acoso escolar por cuestiones de DSG bajo una perspectiva de justicia social.

Referencias bibliográficas

- Baams, L., Grossman, A. H., y Russell, S. T. (2015). Minority Stress and Mechanisms of Risk for Depression and Suicidal Ideation Among Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. *Developmental Psychology*, 51(5), 688-696.
- 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.
- Barreiro, A., Etchezahar, E., y Prado-Gascó, V. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Creencia en un Mundo Justo General y Personal en el Contexto Argentino. *Psykhé*, 27(1), 1-10.
- Cohler, B. J., y Hammack, P. L. (2007). The Psychological World of the Gay Teenager: Social Change, Narrative, and "Normality". *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 47-59.
- Corbin, J., y Strauss, L. (2008). *Basics of qualitative research* (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Donat, M., Wolgast, A., y Dalbert, C. (2018). Belief in a Just World as a Resource of Victimized Students. *Social Justice Research*, 31(2), 133-151.
- Espelage, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology-No more excuses. *Journal of School Psychology*, 54, 5-8. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.11.002>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Merrin, G. J., Davis, J. P., Rose, C. A., y Little, T. D. (2018). A Longitudinal Examination of Homophobic Name-Calling in Middle School: Bullying, Traditional Masculinity, and Sexual Harassment as Predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57-66.
- 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*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.003>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Frost, D. M., Hammack, P. L., Wilson, B. D. M., Russell, S. T., Lightfoot, M., y Meyer, I. H. (2019). The Qualitative Interview in Psychology and the Study of Social Change: Sexual Identity Development, Minority Stress, and Health in the Generations Study. *Qualitative Psychology*, 7(3), 245-266. <http://dx.doi.org/10.1037/qap0000148>

- Frost, D. M., Fine, M., Torre, M. E., y Cabana, A. (2019). Minority Stress, Activism, and Health in the Context of Economic Precarity: Results from a National Participatory Action Survey of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Gender Non-Conforming Youth. *American Journal of Community Psychology*, 63(3-4), 511-526.
- Hammack, P. L., Frost, D. M., y Hughes, S. D. (2019). Queer Intimacies: A New Paradigm for the Study of Relationship Diversity. *The Journal of Sex Research*, 56(4-5), 556-592.
- Hammack, P. L., Thompson, E. M., y Pilecki, A. (2009). Configurations of identity among sexual minority youth: Context, desire, and narrative. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 867-883.
- Kosciw, J. G., y Diaz, E. M. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2013). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Martxueta, A., y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128.
- Massot Lafón, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). Madrid: Arco/ Libros-La Muralla.
- McBride, R. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103-134.
- Meyer, E. J., y Stader, D. (2009). Queer youth and the culture wars: From classroom to courtroom in Australia, Canada and the United States. *Journal of LGBT Youth*, 6(2-3), 135-154. <https://doi.org/10.1080/19361650902905624>
- Montero-Carretero, C., y Cervelló-Gimeno, E. M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de "bullying". *Estudios Sobre Educación: ESE*, 37, 135-157.
- Parker, C., y Bickmore, K. (2020). Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>
- Poteat, V. P., Berger, C., y Dantas, J. (2017). How victimization, climate, and safety around sexual orientation and gender expression relate to truancy. *Journal of LGBT Youth*, 14(4), 424-435.
- Poteat, V. P., Calzo, J. P., y Yoshikawa, H. (2016). Promoting Youth Agency Through Dimensions of Gay-Straight Alliance Involvement and Conditions that Maximize Associations. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1438-1451.
- Poteat, V. P., Sinclair, K. O., DiGiovanni, C. D., Koenig, B. W, y Russell, S. T. (2013). Gay-Straight Alliances Are Associated With Student Health: A Multischool Comparison of LGBTQ and Heterosexual Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 319-330.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Schmidt, S. J., Chang, S., Carolan-Silva, A., Lockhart, J., y Anagnostopoulos, D. (2012). Recognition, responsibility, and risk: Pre-service teachers' framing and reframing of lesbian, gay, and bisexual social justice issues. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1175-1184.
- Tucker, J. S., Ewing, B. A., M.S, Espelage, D. L., Green, H. D., De la Haye, K., y Pollard, M. S. (2016). Longitudinal Associations of Homophobic Name-Calling Victimization With Psychological Distress and Alcohol Use During Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 59(1), 110-115.
- UNESCO. (2012). *Education sector responses to homophobic bullying*. Paris, Franc: Author. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.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: <https://doi.org/10.1002/jaal.711>
- Varjas, K., Dew, B., Marshall, M., Graybill, E., Singh, A., Meyers, J., y Birckbichler, L. (2008). Bullying in Schools Towards Sexual Minority Youth. *Journal of School Violence*, 7(2), 59-86.



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

SALGADO LÓPEZ, JOSÉ IGNACIO

*Departamento de Educación Física
IES Leliadoura (España)*

Resume

Este traballo presenta unha proposta de introdución do uso de dispositivos móbeis en Educación Física (EF). A experiencia vense desenvolvendo no IES Leliadoura ininterrompidamente e de xeito progresivo desde 2012. Durante a mesma avalíase tanto a perspectiva do docente como dos estudantes. Esta avaliación se centrou nos problemas de implantación dos dispositivos móbeis dentro da aula de EF, os beneficios percibidos e a súa influencia na aprendizaxe motora. Para iso utilizáronse como ferramentas de avaliación o diario e a base de datos de avaliación do profesor e un cuestionario on-line a rechear polos estudantes. Os resultados que presentamos describen algúns dos beneficios e problemas encontrados na implantación. Ao mesmo tempo, e aínda que se necesita máis investigación, tamén mostran que a utilización de dispositivos móbeis parece favorecer a aprendizaxe en EF, polo que se recomenda a súa utilización.

Palabras clave: Educación Física; apps; dispositivos móbeis; tablets; teléfonos intelixentes.

iPE: Looking for the contribution of ICT to motor learning in physical education

Abstract

This paper presents an experience about the introduction of the use of mobile devices in Physical Education (EF). This experience has been developing at IES Leliadoura uninterruptedly and progressively since 2012. Its results were evaluated from both the teacher and the student perspective. This assessment was focused on mobile device deployment issues within the EF classroom, perceived benefits, and their influence on motor learning. For this, the teacher's diary and his evaluation database, as well as an online questionnaire to be filled in by the students were used as assessment tools. The results describe some of the benefits and problems found in the experience implementation. At the same time, and although more research is needed, they also show that the use of mobile devices seems to improve learning in EF, so their use is recommended.

Keywords: Physical Education; apps; mobile devices; digital tablets; smartphones.

Introdución

Nos últimos anos aparece unha forte tendencia cara a utilización de dispositivos móbiles (DMs) en Educación Física (EF). Así, pouco despois do lanzamento do iPad encontramos descrições de posibilidades para EF (Ostashewski & Reid, 2010). Pouco despois aparece publicada a primeira experiencia no contexto español (Salgado López, 2013), á que seguiron outras moitas (Borrego & Osa, 2017; Castro & Gómez, 2016; García & Sánchez, 2014; Prieto, 2016; etc.). 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. Afirmar ademais, que o seu uso representa o futuro inmediato da EF. A pesar de esta potencialidade, tamén se ten resaltado a falta de formación específica neste campo para o profesorado (García & Sánchez, 2014; Quintero, 2015). Este feito se estende en xeral para todas as TICs dentro da EF, sendo solucionado habitualmente por autoformación do propio docente interesado (Prat et al., 2013; Quintero, 2015). Para outros, estes dispositivos crean problemas no control de grupo (Karsenti & Fievez, 2013), ou incluso legais (Díaz, 2019; García & Sánchez, 2014; Quintero, 2015). Mostra disto é a aparición de normativa que comeza a regularlos (Decreto 8/2015 de la Consellería de Cultura, Educación e O.U.). En este sentido, á hora de utilizar DMs en EF, Izquierdo (2013) recomendaba solicitar consentimento escrito aos participantes. Por outro lado, os traballos que se centran nunha abordaxe desde o punto de vista dos estudantes sinalan que o emprego de DMs dentro da aula de EF é ben recibida por eles (Castro & Gómez, 2016; Dauphin, 2016; Decrauzat, 2014; Monguillot et al., 2014). En calquera caso, un dos problemas principais para a implantación desta tecnoloxía na aula de EF parece ser os aspectos materiais, tanto a nivel económico, como de infraestrutura de rede (Díaz, 2015; García & Sánchez, 2014; Quintero, 2015; Salgado López, 2013; Wyant & Baek, 2018).

A pesar destes últimos traballos, maioritariamente de corte empírico, son poucas as referencias que se encontran de estudos científicos relacionados co tema (Aznar et al., 2019). Pensamos, xunto con Aznar et al. (2019) que é necesario afondar nos efectos reais do uso desta tecnoloxía na aula de EF. É preciso, tamén, centrar a atención na realidade actual, coa xeneralización dos smartphones entre os estudantes, buscando un cambio de mentalidade que permita “dejar de ver a los teléfonos inteligentes y a las tabletas como elementos disruptores” (Díaz, 2018, p. 70). Serán estes, precisamente os dispositivos nos que centraremos este traballo.

Contextualización

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

Abórdase o uso de DMs (telefone intelixente e tablet dixital), xunto con certo software para mellorar na docencia da EF no referido a: a) a aplicación do feedback durante a práctica para unha aprendizaxe máis efectiva, especialmente utilizando vídeo polas súas vantaxes dentro da aprendizaxe motriz (Palao et al., 2015); a xestión da avaliación e cualificación; e c) o desenvolvemento de contidos con apoio de medios audio-visuais.

Para que a introdución dos DMs fose compatíbel coa nosa forma de entender a EF se partíu dos seguintes principios: primeiro, o seu uso debía facilitar a función docente, non ser unha *trampa tecnolóxica* máis; segundo, non debía entorpecer a participación motriz dos estudantes, e; por último, debía favorecer unha aprendizaxe significativa, facilitando independencia e autonomía.

Descrición da experiencia

Participaron 63 estudantes (90% dos matriculados), que non utilizaran anteriormente DMs en EF. A participación foi voluntaria e sen incidencia na cualificación, para favorecer a veracidade do dato (Sicilia, 1999). Solicitouse a sinatura dun consentimento no que, ademais doutros aspectos legais, informábase de que os datos recollidos serían utilizados neste traballo.

A proposta desenvolvida consistiu na introdución de DMs na EF da ESO seguindo dous modelos: o *Bring Your Own Device* (BYOD) modificado onde os estudantes sen dispositivo empregaban o de outro, traballando por grupos, e; 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.

Na Táboa 1 se recollen os usos do DM do docente en función do momento:

Táboa 1: Usos do DM do docente

Fase	Uso do dispositivo móbil
Preactivo	— consulta de bases de datos de tarefas motrices (exercicios calisténicos e/ou alongamentos)
durante a sesión	— recollida de información para a avaliación dos estudantes. Dentro da avaliación da conducta motriz, estandarizouse unha proba de avaliación da aprendizaxe da <i>freada en T</i> en patinaxe; — aplicación de feedback visual inmediato; — apoio audio-visual á docencia de contidos de anatomía na UD de Condición Física e Saúde e outros específicos nas UDs de Yoga, Orientación e Escalada; — cronometraxe de tarefas de acondicionamento físico, tanto continuas como con programación de intervalos; — control da frecuencia cardíaca (con pulsímetro Bluetooth), tanto para a explicación de contidos como para o control da intensidade de execución en estudantes con indicación médica de evitar esforzos; — avaliación da condición física.
post-activa	— xestión da información da avaliación.

Avaliación de la experiencia

Para a avaliación da experiencia en canto aos problemas detectados no desenvolvemento da proposta utilizouse fundamentalmente o diario do profesor, de tipo anecdótico.

Ademais, no curso 2016-17 introduciuse un cuestionario on-line colgado na web do Departamento de EF (<https://efeliadoura.weebly.com/>) para que os estudantes o responderan en horas non lectivas. Este foi creado en función dos intereses do profesor a partir do de Decrauzat (2014) e como unha escala Likert de 5 puntos.

Os resultados da avaliación da aprendizaxe da freada de patinaxe foron comparados cos resultados de cursos anteriores recollidos na base de datos do profesor (de 96 estudantes en total). Neste caso, a comparación só puido ser realizada con 47 estudantes do curso obxecto da experiencia debido a ausencias ou falta de material o día da avaliación. Esta comparación centrouse na aprendizaxe da acción de *freada en "T"* en patinaxe. A elección desta tarefa motriz viu determinada polas súas características (tarefa cerrada de doada estandarización) e polas dificultades para implementar outras, ao compartir o investigador o rol de profesor da materia. En concreto, consistía en axustar a freada a un límite dado despois de cinco metros de impulsión mediante paso de patinador. Para a avaliación da mesma se estableceu unha escala de tres puntos na que se cualificaba: "a" nos casos nos que a freada era equilibrada e axustada perfectamente ao límite; "b" para as execucións nas que a freada era desequilibrada e/ou non se axustaba ao límite, e; "c" se o suceso caía ou non freaba antes do límite.

Resultados da avaliación da percepción do docente

A percepción do docente no tocante á implantación dos DMs dentro da aula de EF se centrou nos problemas detectados na implantación. Os resultados obtidos foron agrupados nos seguintes tópicos, dos que introducimos un extracto do diario a modo de exemplo:

- Requirimentos materiais elevados e de alto custo: “na xuntanza con a dirección, aínda que non se opoé totalmente, non se mostrou moi partidario de realizar un gasto tan elevado no iPad (...) Tivemos que esforzar-me para explicar-lhe as vantaxes que podería ter”.
- Problemas de intercambio dos DMs entre os estudantes por desconfianza: “hoje levei unha sorpresa con a que non contava: os estudantes son reacios a partilhar o móbil”.
- Necesidade de rede inalámbrica nas instalacións deportivas: “como no ginásio non chega a wifi do centro, busquei unha solución “puenteando” a conexión de rede que hai no despacho do departamento con un router vello que tiña por casa. Polo de agora funciona, já veremos o que dura”.
- Problemas legais relacionados coa protección de datos: “non todos os estudantes rechearon o formulario de consentimento, polo que tivemos que dividir a aula en grupos, en función dos que poderían utilizar os móbiles e os que non”.
- Falta de formación do profesorado: “levo toda a fin de semana buscando aplicativos para usar nas aulas, isto non pode ser... estou facendo máis traballo do que me corresponde por esta teima de meter a tablet na aula”.

Resultados da avaliación dos cuestionarios

Practicamente a totalidade dos estudantes valoraron positivamente a experiencia (Figura 1). É máis, un 80% deles sinalaron as valoracións máis elevadas.

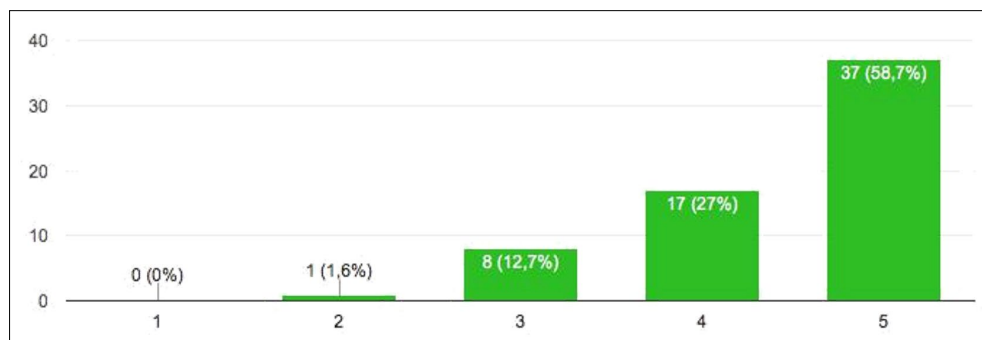


Figura 1. Resultados da avaliación global do uso de DMs na EF

Se nos centramos en cuestións didácticas, de novo case a práctica totalidade afirman que o uso do vídeo como *feedback* inmediato ás prácticas motrices desenvolvidas mellora a súa aprendizaxe (Figura 2).

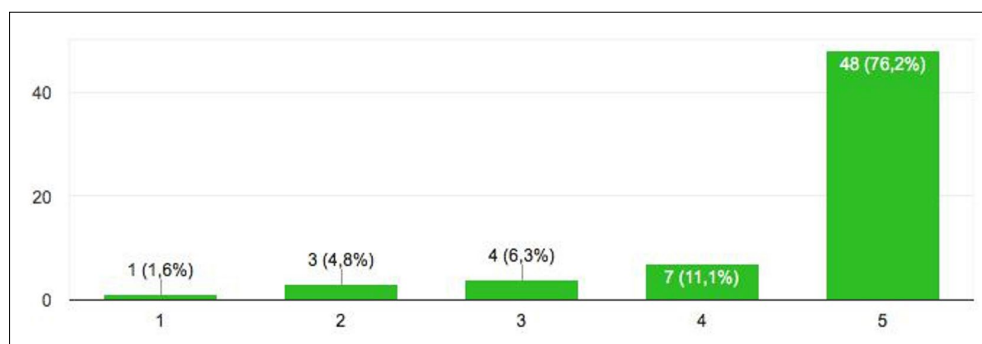


Figura 2. Percepción dos estudantes da influencia da filmación con DMs na súa aprendizaxe

Resultados da avaliación da aprendizaxe da freada en patinaxe

Os resultados da avaliación da aprendizaxe motora centráronse, como mencionamos, na acción de *freada en "T"* en patinaxe. Estes resultados foron homoxeneizados en porcentaxes para poder realizar unha comparación cos de cursos anteriores, tal como se mostra na Figura 3.

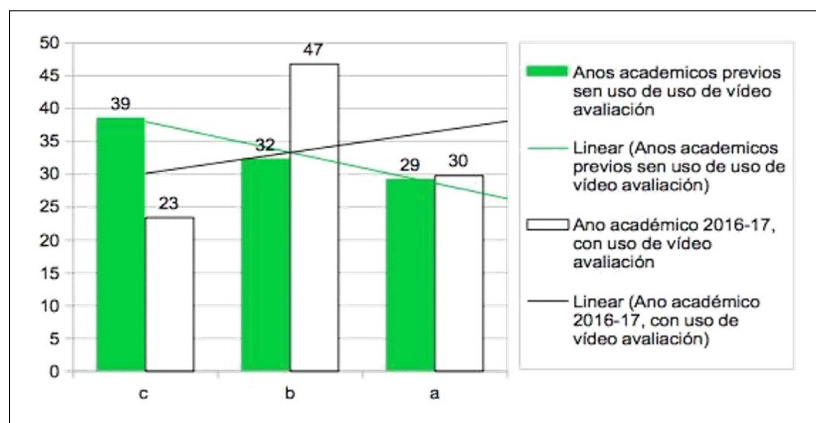


Figura 3. Comparación dos resultados da proba de avaliación da freada en "T"

Cabe sinalar que, se ben case todos os participantes ignoraban como realizar a freada obxecto de avaliación, os estudantes con rexistro "a" posuían amplas experiencias previas de patinaxe. Isto facilitoulles a aprendizaxe da tarefa. Como consecuencia pensamos que este grupo pode ser obviado na comparación, ademais os resultados son similares. Porén, apréciase unha clara diferenza entre o curso en estudo e os anteriores, claramente resaltado nas rectas de tendencia. Isto parece indicar unha maior aprendizaxe da tarefa motriz no curso no que se utilizaron os DMs en situacións de co-avaliación mediante a filmación en vídeo.

Discusión

Tanto nesta experiencia como nas de Decrauzat (2014), Monguillot et al. (2014), Castro e Gómez (2016) ou Dauphin (2016), os estudantes valoraron moi positivamente o uso dos DMs na EF (Figura 1).

En canto á aprendizaxe, os estudantes resaltaron a utilidade dos dispositivos especialmente coa filmación/reproducción das súas execucións (Figura 2). Isto está dacordo coa comparación dos resultados da avaliación da *freada en "T"* (Figura 3) e confirma as afirmacións de Palao et al. (2015). Ademais, concordan tamén coas aportacións de Decrauzat (2014), e coa opinión dos participantes nos estudos de Quintero (2015) e García e Sánchez (2014). Agora ben, isto non era tan claro en outros casos. Así, Dauphin (2016) encontra un menor rendemento escolar nos estudantes que usaran iPad nas sesións de aula. A diferenza pode deberse á disparidade dos contextos e/ou á maior concreción da nosa pregunta, centrada nunha aprendizaxe determinada (o das conductas motrices). En calquera caso, a percepción de mellora da aprendizaxe de cada conducta motriz debería contrastarse coa avaliación por parte do profesor de cada unha desas conductas. Isto non foi contemplado nesta experiencia debido ás súas limitacións. Por iso, aínda que a percepción xeral do alumnado é que a filmación en vídeo facilita a aprendizaxe, non podemos asegurar que eses aprendizaxes foran realmente maiores en todas as conductas motrices a aprender durante o curso ou soamente nalgunhas.

Futuras investigacións deberían recoller preguntas distintas para cada conducta motriz a aprender, contrastando eses resultados con probas de avaliación de cada unha desas conductas motrices.

No referido ao modelo de implantación, o uso combinado de smartphones dos estudantes e tablet do profesor parece superior ao modelo *One to All*. Con este modelo, por exemplo, se liberaba a atención do profesor do control dos intervalos de traballo-descanso nos *Circuit Trainings* mediante apps de cronometraxe. Así, o profesor se centraba na implementación de feedback, mellorando o control da execución dos estudantes e a súa aprendizaxe. Agora ben, isto obriga a sesións de práctica masiva, típicas dun ensino tradicional que non compartimos. Porén, ao

introducir os smartphones puidemos desenvolver sesións nas que os estudantes programaban e levaban á práctica os circuítos autonomamente, controlando os tempos de traballo-pausa cos seus propios dispositivos. Logramos así unha implicación máis activa na súa aprendizaxe e, como consecuencia, un maior compromiso na execución correcta das tarefas motrices. Incluso se observou certa competitividade entre os grupos por ver quen creaba o mellor circuítos.

Os móbiles se mostraron eficaces tamén como apoio à avaliación, de forma similar como mostrara Decrauzat (2014) e como xa o fixeran as tablets (Salgado López, 2013). Neste caso, o uso dos smartphones favoreceu as propostas de auto y co-avaliación mediante a filmación das execucións motrices entre os estudantes e seu visionado inmediato. Na nosa proposta utilizamos simplemente as apps de cámara e reprodutor de vídeo, en lugar das de vídeo-análise recomendadas por Martin et al. (2015), Prieto (2016) ou Salgado López (2013). Esta decisión fora tomada en base á optimización temporal, e tendo en conta os resultados de Palao et al. (2015) segundo os cales o uso combinado de vídeo e co-avaliación producían niveis máis elevados de práctica de calidade. Por iso, preferiuse restrinxir o uso das apps de análise motriz ao profesor, xa que estas posúen unha maior curva de aprendizaxe, o que reduciría o tempo de compromiso motor.

En canto aos problemas detectados, un dos primeiros foi a desconfianza dalgunha parte do profesorado. Neste sentido, algún profesorado alleo á especialidade non entende a necesidade dese gasto económico en EF, como xa adiantaran García e Sánchez (2014). Isto relacionase co baixo status da materia (Albarracín et al., 2014). Requírese dun labor pedagóxico constante sobre a realidade da EF actual que convide a superar a vivida polo profesorado na súa época de estudante.

Outro problema importante centrouse nas cuestións materiais, tanto as económicas como a propia configuración das instalacións deportivas, onde non adoita existir conectividade (Díaz, 2015; García & Sánchez, 2014; Quintero, 2015; Salgado López, 2013; Wyant & Baek, 2018). No noso caso, a pesar de que inicialmente a dirección do centro foi reacia por motivos económicos, logramos ter conectividade no ximnasio “puenteando” a rede do centro mediante un router de uso doméstico. Por outro lado, a proxección de contidos dixitais obrigaba ao uso dun canón convencional cos inconvenientes que isto supón (montaxe, tempo para conectar, etc.). O ideal sería dispor dalgún tipo de sistema de proxección sen fíos estábel. Pola súa parte, o modelo empregado reduciu os custos de económicos ao empregar *smartphones*, elementos de uso común entre os estudantes. Isto levou a outro problema: os estudantes eran reacios a prestar os seus dispositivos. Para solucionalo, recolléronse dispositivos usados entre a comunidade escolar para préstamo aos estudantes. Isto implica un traballo engadido para o docente, en canto o mantemento destes dispositivos (recarga de baterías, instalación de apps, etc.). Todo iso fíxonos reflexionar sobre a idoneidade do modelo *BYOD*. Así, aínda que representa un desembolso importante, é menor que o total necesario para os libros de texto dun curso académico. É preciso, polo tanto, vincular esta experiencia con outras materias e incluso coa propia administración educativa en relación co programa de gratuidade de libros de texto.

A formación do profesor mostrouse tamén un problema non menor, como xa recolleran García e Sánchez (2014) ou Quintero (2015). Esta cuestión suplímola con auto-formación por parte do docente, algo habitual ao tratar as TICs na EF (Prat et al., 2013; Quintero, 2015). Isto foi debido a que, no momento do inicio da experiencia, non existía formación específica no tema. É mais, aínda a día de hoxe esta é cativa e, no caso específico da EF, inexistente dentro dos planos de formación de profesorado da Consellería de Educación da Xunta de Galicia.

Detectáronse tamén dificultades para o desenvolvemento da proposta por cuestións legais como xa advertía a bibliografía (Díaz, 2019; García & Sánchez, 2014; Quintero, 2015). Pola nosa parte, se ben o *Decreto 8/2015* da Consellería de Cultura, Educación e O.U. permite o uso de DMs na aula con fins didácticos, solicitouse á maiores á dirección do centro a inclusión dun apartado específico dentro das *Normas de Organización e Funcionamento*. Ademais, en cumprimento da *Ley de Protección de Datos*, solicitouse aos estudantes consentimento escrito para realizar as filmacións, tal como recomenda Izquierdo (2013). Nos casos nos que non se entregou este consentimento, non se realizaron as filmacións. Isto obrigou a adaptar as tarefas motrices implicadas en función de se ían a ser filmadas ou non, o que xerou un problema engadido ao docente no planeamento da sesión.

Por último, desde un punto de vista positivo, cabe resaltar que a utilización de DMs eliminou un dos inconvenientes do uso do vídeo en EF referidos por Palao et al. (2015) en canto á complexidade da montaxe e utilización de materiais didácticos na aula de EF. Isto, xunto cos beneficios xa citados que o uso do vídeo ofrece, convírtenos en elementos indispensábeis para a implementación de feedback de calidade.

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. O profesor percibiu que estas ferramentas facilitaban o seu traballo tanto na fase activa, como na pre- e post-activa. Entre os beneficios máis resaltados desde a súa perspectiva figuran a mellora dos procesos de feedback durante a sesión, así como a xestión da información recollida para a avaliación. Pola súa parte, os estudantes foron moi favorábeis á implantación destes dispositivos na EF, sinalando que, desde o seu punto de vista o seu uso facilita a aprendizaxe.

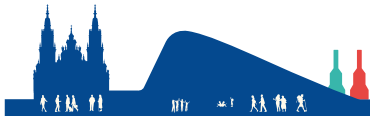
Como finalización do proceso podemos aportar as seguintes propostas de mellora: a) por un lado, incrementar os usos dos dispositivos na aula; e b) introducir wearables, como por exemplo pulsímetros.

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

Referencias bibliográficas

- Albarracín, A., Moreno, J. A., y Beltrán, V. J. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 9(27), 225-234.
- Aznar, I., Cáceres, M., Trujillo, J., y Romero, J. (2019). Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos*, 0(36), 52-57.
- Borrego, C., y Osa, Z. (2017). Las tablets en Educación Física. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 4(1), 19-29.
- Castro, N., y Gómez, I. (2016). Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria. *Retos*, 0(29), 114-119.
- Dauphin, A. (in press). *Digital tablets at the high school level: What is the impact on educational outcomes?*
- Decrauzat, X. (2014). *L'iPad, un outil de travail indispensable en leçons d'éducation physique? Expérience au sein d'une class*. Tesis de master. Haute école pédagogique BEJUNE, Suiza.
- Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa en materia de convivencia escolar. *Diario Oficial de Galiza*, 17. Santiago de Compostela, España, p. 3885, 27/01/2015.
- Díaz, J. (2015). La Competencia Digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje. [Tesis doctoral]. Universitat de Valencia, España.
- Díaz, J. (2018). Mejorar el aprendizaje en acción integrando mobile learning en la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 0(60), 69-73.
- Díaz, J. (2019). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos*, 0(37), 763-773.
- García, N., y Sánchez, S. (2014). Incorporación de dispositivos móviles a la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 0(407), 79-86.
- Izquierdo, A. (2013). Códigos QR Flexibles: Un proyecto con dispositivos móviles para el trabajo de calentamiento en Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 0(23), 53-71.
- Karsenti, T., y Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis*. Montréal: CRIFPE.
- Martin, M., Melnyk, J., y Zimmerman, R. (2015). Fitness apps: Motivating students to move. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 50-54.
- Monguillot, M. (2017). *Diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física a través de la colaboración docente*. [Tesis doctoral]. Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Monguillot, M., González, C., Guitert, M., y Zurita, C. (2014). Mobile learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 175-191.

- Ostashewski, N., y Reid, D. (2010). iPod, iPhone, and Now iPad: The evolution of multimedia access in a mobile teaching context. In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), *Proceedings of Ed-Media 2010* (pp. 2862-2864). Canada: AACE.
- Palao, J. M., Hastie, P. A., Guerrero Cruz, P., y Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Prat, Q., Camerino, O., y Coiduras, J. L. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts: Educació Física i Esports*, 0(113), 37-44.
- Prieto, J. (2016). Propuestas de uso de apps para la clase de Educación Física por áreas de contenido. *Revista Pedagógica Adal*, 19(33), 6-11.
- Quintero, L. (2015). *El uso de los dispositivos móviles en Educación Física en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de la Laguna, España.
- Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts: Educació Física i Esports*, 4(58), 25-33.
- Salgado López, J. I. (2013). Uso del iPad en Educación Física. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 29(1), 1-9.
- Wyant, J., y Baek, J-H. (2018): Re-thinking technology adoption in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 3-17.



Factores condicionantes del acoso escolar y el ciberacoso en dos centros educativos

VERDUGO-CASTRO, SONIA

SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.^a CRUZ

*Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación
Universidad de Salamanca (España)*

GARCÍA-HOLGADO, ALICIA

*Departamento de Informática y Automática
Universidad de Salamanca (España)*

Resumen

El acoso escolar y el ciberacoso suponen un fenómeno social en el que están implicados los agresores, las víctimas y los espectadores. Este fenómeno viene motivado por factores de riesgo, y dentro del marco de dichos condicionantes se ha desarrollado una investigación empírica en dos centros educativos con el objetivo de conocer la posible existencia de casos de acoso escolar y ciberacoso. Para ello se han fijado objetivos específicos como estudiar si los casos existentes estaban vinculados a motivos familiares, rasgos de la personalidad como la timidez, la 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. Se concluye que los factores estudiados tienen relación directa con el acoso escolar y ciberacoso.

Palabras clave: Acoso escolar; ciberacoso; maltrato entre iguales.

Conditioning factors of school bullying and cyberbullying in schools in a depressed area

Abstract

Bullying and cyberbullying are a social phenomenon involving aggressors, victims and bystanders. This phenomenon is motivated by risk factors, and within the framework of these conditioning factors, an empirical investigation has been carried out in two educational centres with the aim of finding out the possible existence of cases of bullying and cyberbullying. To this end, specific objectives were set, such as studying whether the existing cases were linked to family reasons, personality traits such as shyness, empathetic attitude, and also the position of the teaching staff; as well as detecting the relationship between ethnicity and race with being an aggressor or a victim of bullying and cyberbullying. It is concluded that the factors studied have a direct relationship with bullying and cyberbullying.

Keywords: Bullying; cyberbullying; peer-on-peer abuse.

Introducción

Olweus (1974) comenzó a estudiar el maltrato entre iguales en el ámbito escolar en 1973 y desde entonces esta cuestión ha preocupado a las comunidades educativa y científica 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.

Algunos de los tipos de maltrato que están vinculados al acoso escolar y ciberacoso según la Guía de actuación de Arabako Foru Aldundia Diputación Foral de Álava (Gizarte Ongizaterako Foru Erakundea, Instituto Foral de Bienestar Social, 2004) son:

Maltrato psicológico: Se produce cuando las necesidades psicológicas del niño no están siendo atendidas, especialmente aquellas relacionadas con las relaciones interpersonal y la autoestima.

Maltrato físico: Según García Diéguez y Noguero Noguero (2007) se trata de “cualquier acción no accidental por parte de los padres/tutores que provoquen daño físico, enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo”.

Abusos sexuales. En referencia a los abusos sexuales, Saz Marín y Noguero Noguero (2002) tomando datos del Servicio de Atención al Abuso Sexual Infantil emiten los siguientes datos: un alto porcentaje de los agresores son los padres biológicos (46,5), el 3,6% de los agresores son los padrastros y a estos le siguen otras personas con parentesco hacia la víctima y desconocidos (7,10%). Uno de cada cinco menores ha sido víctima de violencia sexual según Ramajo (2016).

Dada la importancia que tiene la atención al maltrato entre iguales en el ámbito escolar se ha llevado a cabo un Trabajo de Fin de Grado (Verdugo Castro, 2016), desde el cual se ha desarrollado un estudio empírico para estudiar este fenómeno social.

Marco teórico

Los diferentes tipos de maltrato pueden presentarse simultáneamente en algunas ocasiones y el daño que se produce por motivo del maltrato es expresado de diferentes maneras. Hay distintas señales de alarma según el tipo de maltrato sufrido y estas no son excluyentes. Algunas variables que pueden incidir en las señales indicadas son las presentadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables que inciden en el maltrato hacia los menores

Las referidas al propio menor y a la dinámica familiar en la que vive	Factores de riesgo endógenos de la persona: — Edad — Emociones como vergüenza, miedo y frustración, junto a las estrategias de afrontamiento inadecuadas. — Ser niños y/o jóvenes con necesidades educativas especiales, trastornos de conducta y/o problemas de salud mental. — Haber nacido fruto de embarazo no deseado o en un ambiente familiar hostil. Factores de riesgo exógenos a la persona: — Carencia de límites dentro de la dinámica familiar. — Déficits en habilidades sociales. — El apego que existe entre el menor y su familia y la protección que esta le aporta a la víctima.
--	---

Posibles rasgos de personalidad y conductas de riesgo de la persona agresora	<p>El maltrato puede ser cometido por docentes, familiares y otras personas. No hay un patrón de agresor, lo que sí hay son posibles rasgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Baja autoestima e intolerancia a la frustración. — Bajo autocontrol de los impulsos. — Haber sufrido el agresor en su infancia malos tratos. — Percepción de que los menores a los que agrede le pertenecen. — Trastornos de las emociones.
---	--

Fuente. Elaboración propia a partir de Saz Marín y Noguero Noguero (2002).

De acuerdo con Monjas y Avilés (2006a, 2006b, 2006c) los implicados son el agresor, la víctima y los espectadores. También hay que tener en consideración las características del agresor y de la víctima, como se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Características del agresor y la víctima

	Agresor:	Víctima
Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> — Generalmente hombres. — Suelen ser más fuertes que la víctima. 	<ul style="list-style-type: none"> — Físicamente puede haber algo que les diferencia, algún tipo de lesión o discapacidad. — Físicamente son más débiles. — Los índices en mujeres y hombres son parecidos. — Puede pertenecer a alguna etnia o ser de otro país de origen.
Características psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad de manipulación y engaño. — Déficit de conciencia de sus propios actos. — Déficit en control de impulsos y de la rabia. — Dominante. — Irrespetuoso. — Interpretaciones erróneas. — Tiende a sobrevalorarse. — Tiene conductas disruptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Autoestima dañada. — Carencia en habilidades para reclamar ayuda. — Déficits en conductas defensivas. — Déficits en habilidades sociales. — Inseguro. — Mantiene la situación en silencio por miedo a represalias. — Pueden padecer de ansiedad y fobias. — Sentimientos de culpabilidad. — Otras características: <ul style="list-style-type: none"> — Alteraciones del sueño y alimentación. — Alto índice de somatización. — Bajada en el rendimiento escolar. — Emocionalmente dependiente. — Puede darse absentismo escolar. — Sobreprotegido.
Características interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> — Aunque puede ser molesto para los profesores, suele pasar más desapercibido. — Conductas agresivas. — Déficit en empatía. — Extrovertido. — Necesita seguidores. — Popular. — Suele ser agradable cuando se relaciona con personas adultas 	<ul style="list-style-type: none"> — Actitudes solitarias y no tiene muchos amigos, a veces ninguno. — Carencia de conducta asertiva. — Carencia de apoyo dentro de un grupo de iguales. — Dificultad para mantener conversaciones con otras personas o iniciarlas. — Los iguales le identifican de manera negativa y poco valiente. — Poca valoración social. — Sumiso.

Fuente. Elaboración propia a partir de Monjas y Avilés (2006a, 2006b, 2006c)

Metodología

En el marco del Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Social realizado por Verdugo Castro (2016) se define el objetivo de conocer la posible existencia de casos de acoso escolar y ciberbullying -ciberacoso- en dos centros educativos de la provincia 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, la 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 alternativas: (1) Ser víctima de acoso escolar tiene relación con la etnia y/o raza de la persona, (2) ser acosador en el ambiente escolar tiene relación significativa con la etnia y/o raza del agresor, (3) sufrir ciberbullying tiene vinculación con haber nacido en España o fuera de España, (4) 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 y (6) ejercer acoso escolar y el grado de timidez o extroversión del alumno tienen relación.

Para la aplicación del estudio (Verdugo Castro, 2016) se llevó a cabo durante 2016 un estudio cuantitativo, utilizando el cuestionario del estudio de Save the Children (Calmaestra et al., 2016) basado en una muestra de 148 alumnos de dos centros educativos de la provincia 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 educación primaria, a Educación Secundaria Obligatoria y a 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. Se identificaron las frecuencias de las variables estudiadas y se llevó a cabo el contraste de hipótesis, a partir de la prueba de Ji Cuadrado.

Resultados

De entre las personas de la muestra, al menos el 19,59% ha sido víctima de acoso escolar en algún momento (Tabla 3) y el 5,41% de ciberbullying (Tabla 4).

Tabla 3. Haber sufrido acoso escolar

La persona afirma haber sufrido acoso escolar en algún momento	F	%
Sí	29	19,59
No	119	80,41
Total frecuencias	148	100,00

Fuente. Elaboración propia

Tabla 4. Haber sufrido ciberacoso

Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún compañero	F	%
Sí	8	5,41
No	140	94,59
Total frecuencias	148	100,00

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, al menos el 4,05% ha acosado a alguien en algún momento (Tabla 5) y el 2,70% ha ciberacosado a alguien (Tabla 6).

Tabla 5. Haber hecho bullying

La persona admite haber hecho bullying a alguien en algún momento	F	%
Sí	6	4,05
No	142	95,95
Total frecuencias	148	100,00

Fuente. Elaboración propia

Tabla 6. Haber hecho ciberbullying

Ha hecho ciberbullying a algún compañero	F	%
Sí	4	2,70
No	144	97,30
Total frecuencias	148	100,00

Fuente. Elaboración propia

También, el 29,73% dice saber de alguien que está siendo víctima de acoso escolar o ciberacoso, a estas personas se las considera espectadores (Tabla 7).

Tabla 7. Saber de la existencia de víctimas

Conoce a alguien que lo esté pasando mal debido al bullying o el ciberbullying	F	%
Sí	44	29,73
No	104	70,27
Total frecuencias	148	100,00

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, al menos al 10,01% de la población del presente estudio le han pegado y/o empujado mensualmente y al 6,08% cada semana. El 2,04% ha pegado y/o empujado a otra persona mensualmente y el 1,36% todas las semanas. Al menos al 18,36% ha sido víctima de mentiras y rumores con frecuencia mensual y el 10,20% semanalmente. El 25,68% ha contado rumores y/o mentiras sobre otro compañero. Por lo menos el 15,65% ha sido insultado y/o ofendido y al menos el 10,14% lo ha sido mensualmente. Y el 25,17% reconoce haber hecho esto en alguna ocasión, haciéndolo el 3,40% semanalmente. El 44,89% reconoce haber sido excluido alguna vez. Finalmente, el 20,95% reconoce haber excluido a algún compañero alguna vez.

De las personas que han sido víctimas de acoso escolar el 36,49% dice habérselo contado a sus padres, el 9,46% a sus hermanos, también el 9,46% a algún profesor y el 32,43% a nadie (Tabla 8). Por lo que, se deben trabajar los canales de comunicación y la confianza de los jóvenes con su entorno para que no haya nadie que calle lo que está ocurriendo por miedo o vergüenza.

Tabla 8. Personas a quienes cuentan lo sucedido

Si ha sufrido acoso escolar se lo ha contado a	F	%
Tus padres	27	36,49
Hermanos	7	9,46
Profesores	7	9,46

Nadie	24	32,43
Otros	9	12,16
Total frecuencias	74	100,00

Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, el 6,90% de los niños dice que su familia con frecuencia se preocupa por si están sufriendo acoso, el 33,79% dice que alguna vez, el 25,52% que rara vez y el 33,79% dice que nunca le han preguntado. Es necesario trabajar con las familias para que estas dialoguen con sus hijos estas cuestiones que tanto afectan al desarrollo integral y óptimo de los chicos. Finalmente, entre un 7,5% y un 11,4% percibe que sus profesores nunca le comprenden y ayuda con sus inquietudes. Estas cifras llevan a la urgente necesidad de trabajar más las emociones y las experiencias con el alumnado.

En cuanto a los contrastes de hipótesis mediante la prueba de Ji cuadrado, con un nivel de confianza del 99,73% haber sido víctima de acoso escolar en los colegios del estudio y ser payo, de etnia gitana o inmigrante tienen relación (Tabla 9). De 18 inmigrantes del estudio 8 han sufrido acoso escolar y de 5 personas de etnia gitana al menos 2 han sido víctimas. Por ello, las personas inmigrantes y de etnia gitana son las más afectadas en este estudio. Por otro lado, 19 payos de 100 han sido víctimas también.

Tabla 9. Sufrir bullying y etnia o raza

Considera que ha sufrido bullying en algún momento	TOTAL MUESTRA		Raza o etnia							
			Payo		Etnia gitana		Inmigrante de origen o por familia		No sabe/ No contesta	
Categorías	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sí	29	19,73	19	19	2	40	8	44,44	0	0
No	118	80,27	81	81	3	60	10	55,56	24	100
Total	147	100,00	100	100	5	100	18	100,00	24	100

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 14,1732 (p = 0,0027)

Fuente. Elaboración propia

Con un 98,13% de nivel de confianza el sexo de la persona y haber hecho bullying a otra persona siendo alumno de los dos colegios estudiados son dos variables vinculadas (Tabla 10). Ninguna chica manifiesta haber hecho bullying a otra persona, mientras que son 6 chicos los que expresan que sí.

Tabla 10. Hacer bullying y sexo

Considera que ha hecho bullying a otra persona	Total muestra		Sexo			
			Chico		Chica	
Categorías	F	%	F	%	F	%
Sí	6	4,08	6	7,69	0	0,00
No	141	95,92	72	92,31	69	100,00
Total	147	100,00	78	100,00	69	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 5,5336 (p = 0,0187)

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, en estos dos centros haber hecho bullying y ser payo, de etnia gitana o inmigrante son dos variables relacionadas con un nivel de confianza del 99,74% (Tabla 11). De 6 personas que lo han hecho, 3 son payas de entre 100 personas payas del estudio, 2 son de etnia gitana de entre 6 y 1 persona que ha hecho bullying no se sabe si es payo, de etnia gitana o inmigrante. En proporciones la etnia gitana en este estudio es mayor al hablar de hacer bullying a otras personas.

Tabla 11. Hacer bullying y raza o etnia

Considera que ha hecho bullying a otra persona	Total muestra		Raza o etnia							
			Payo		Etnia gitana		Inmigrante de origen o por familia		No sabe/ No contesta	
Categorías	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sí	6	4,05	3	3	2	33,33	0	0	1	4,17
No	142	95,95	97	97	4	66,67	18	100	23	95,83
Total	148	100,00	100	100	6	100,00	18	100	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 14,2708 (p = 0,0026)

Fuente. Elaboración propia

Con un nivel de confianza del 98,23% haber sufrido ciberbullying siendo estudiante de alguno de estos dos centros y haber nacido en España o fuera de España 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 (Tabla 12). En este estudio las personas que vienen de fuera son mayoría cuando nos referimos a ser víctimas de ciberbullying.

Tabla 12. Sufrir ciberbullying y procedencia

Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún compañero	Total muestra		Procedencia			
			España		Fuera de España	
Categorías	F	%	F	%	F	%
Sí	8	5,41	5	3,82	3	17,65
No	140	94,59	126	96,18	14	82,35
Total	148	100,00	131	100,00	17	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 5,6289 (p = 0,0177)

Fuente. Elaboración propia

Desde el estudio en estos dos centros educativos, haber hecho ciberbullying al 100% de confianza tiene relación con ser payo, de etnia gitana o inmigrantes, ya que de 4 personas que lo han hecho 2 personas son payas, de 100 del estudio, y de 6 personas de etnia gitana, 2 lo han ejercido. Por lo que en este estudio las personas de etnia gitana hacen más ciberbullying que las payas (Tabla 13).

Tabla 13. Hacer ciberbullying y raza o etnia

Ha hecho ciberbullying a algún compañero	Total muestra		Raza o etnia							
			Payo		Etnia gitana		Inmigrante de origen o por familia		No sabe/ No contesta	
Categorías	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sí	4	2,70	2	2	2	33,33	0	0	0	0
No	144	97,30	98	98	4	66,67	18	100	24	100
Total	148	100,00	100	100	6	100,00	18	100	24	100

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 22,7619 (p = 0,0000)

Fuente. Elaboración propia.

En referencia a su orientación sexual el 83,78% manifiesta ser heterosexual, el 2,70% se identifica como bisexual y el 0,68% como homosexual. Por otro lado, el 12,84% no revela su orientación sexual.

Entre la población con la que se ha contado el 30,71% siente que tiene alguna diferencia respecto al resto de sus compañeros. Entre el 3,40% y el 4,08% de la población con la que se ha contado podría no tener un buen desarrollo de la empatía y el 58,11% podría ser gente tímida (Tabla 14).

Tabla 14. Timidez

Le cuesta hablar con personas desconocidas y/o comenzar conversaciones nuevas	F	%
Sí	86	58,11
No	62	41,89
Total frecuencias	148	100,00

Fuente. Elaboración propia.

Con un nivel de confianza del 94,43% haber acosado a otro compañero y ser tímido son dos variables relacionadas, ya que de 6 personas que han hecho bullying solo 1 dice costarle hablar con personas desconocidas y comenzar nuevas conversaciones. Por lo que los acosadores tienden a ser personas extrovertidas (Tabla 15).

Tabla 15. Hacer bullying y timidez

Considera que ha hecho bullying a otra persona	Total muestra		Le cuesta hablar con personas desconocidas y/o comenzar conversaciones nuevas.			
			Sí		No	
Categorías	F	%	F	%	F	%
Si	6	4,05	1	1,16	5	8,06
No	142	95,95	85	98,84	57	91,94
Total	148	100,00	86	100,00	62	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 4,4119 (p = 0,0357)

Fuente. Elaboración propia

Con un 95,35% de confianza haber acosado a algún compañero y el centro de estudios tienen que ver, ya que los 6 casos que admiten haberlo hecho son del centro 2 (Tabla 16).

Tabla 16. Hacer bullying y centro de estudios

Considera que ha hecho bullying a otra persona	Total muestra		Centro			
			1		2	
Categorías	F	%	F	%	F	%
Si	6	4,08	0	0,00	6	6,67
No	141	95,92	57	100,00	84	93,33
Total	147	100,00	57	100,00	90	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,9617 (p = 0,0465)

Fuente. Elaboración propia

También, las causas que estos alumnos destacan como motivo del acoso o ciberacoso se recogen en la Tabla 17.

Tabla 17. Causas del acoso

En caso afirmativo, la persona piensa que en acoso escolar se ha debido a	F	%
Por mi color de piel, cultura o religión/ su color de piel, cultura o religión	3	10,00
Por mí físico/ su físico	8	26,67
Por mis aficiones/ sus aficiones	1	3,33
Para gastarme una broma/ para gastarle una broma	2	6,67
Para molestarle/ para molestarle	7	23,33
Otro motivo	5	16,67
No sabe / no contesta	4	13,33
Total frecuencias	30	100,00

Fuente. Elaboración propia

Por último, respecto a la información necesaria sobre el uso correcto y los riesgos de las TIC, el 8,05% de los niños y jóvenes partícipes no ha sido informado por nadie, el 38,98% ha sido informado por sus padres y el 25,85% por sus profesores. El 56,76% dice hablar solo con personas conocidas y el 25,68% también con desconocidos (Tabla 18). Es decir, hace falta más información y es preciso que se aborde este tema con mayor claridad.

Tabla 18. Información sobre las redes sociales

Alguien habla con él sobre el uso de las redes sociales y sus riesgos	F	%
Mis padres	92	38,9
Mis hermanos	11	4,66
Otros familiares	16	6,78
Mis profesores	61	25,85
Mis compañeros	8	3,39
Otros	29	12,29
Nadie	19	8,05
Total frecuencias	236	100,00

Fuente. Elaboración propia

Concluyendo los resultados, los datos obtenidos permiten rechazar las hipótesis nulas para la muestra y, por lo tanto, se detectan diferencias significativas en casos de acoso escolar y ciberacoso por razón de etnia y/o raza, país de nacimiento, sexo y extroversión frente a timidez.

Discusión y conclusiones

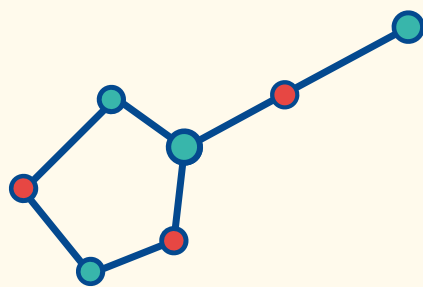
Finalmente, con un nivel de confianza de al menos el 95% se puede afirmar que para la muestra se han detectado diferencias significativas en relación con haber sido víctima de acoso escolar en los centros del estudio y ser payo/a, de etnia gitana o inmigrante, y en relación con el sexo de la persona y haber hecho bullying a otra persona. También se han detectado relaciones entre haber hecho bullying y ser payo, de etnia gitana o inmigrante, y entre haber sufrido cyberbullying siendo estudiante de alguno de estos centros y haber nacido en España o fuera de España; en este estudio las personas que provienen de fuera de España son mayoría cuando se hace referencia a ser víctimas de cyberbullying. Finalmente, desde el estudio en estos centros educativos, haber hecho cyberbullying al 100% de confianza tiene relación con ser payo/a, de etnia gitana o inmigrantes. Todas estas causas han de ser atendidas desde enfoques socioeducativos, para prevenir y paliar los efectos del acoso escolar y el ciberacoso.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco de la Universidad de Valladolid (España). También, la investigación ha sido parcialmente apoyada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España bajo un contrato predoctoral FPU (FPU017/01252).

Referencias bibliográficas

- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., Sastre, A., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314449428_Yo_a_eso_no_juego_Bullying
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 2.
- García Diéguez, N., y Noguero Noguerol, V. (2007). *Infancia maltratada | varios autores*. Madrid: EOS.
- Gizarte Ongizaterako Foru Erakundea, Instituto Foral de Bienestar Social. (2004). *Guía de actuación para los servicios sociales dirigidos a la infancia en el Territorio Histórico de Álava = Jarduera gida. Haurren alorrean ari diren gizarte zerbitzuak. Arabako Lurralde Historikoa*. Recuperado de <https://www.ifbscalidad.eus/es/iniciativas/gua-de-actuacin-para-los-servicios-sociales-dirigidos-a-la-infancia-en-el-territorio-historico-de-lava-jarduera-gida-haurren-alorrean-ari-diren-gizarte-zerbitzuak-arabako-lurralde-historikoa/34/>
- Monjas, M., y Avilés, J. M. (2006a). *Colegas, amig@s y compañeros*. Valladolid: REA.
- Monjas, M., y Avilés, J. M. (2006b). *La familia ante el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA.
- Monjas, M., y Avilés, J. M. (2006c). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA.
- Olweus, D. (1974). *Personality factors and aggression: With special reference to violence within the peer group*. The Hague: Mouton Press.
- OMS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia en el mundo*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/
- Ramajo, V. (2016). *Experiencias en el ámbito educativo en la prevención del abuso sexual infantil*. FAPMI.
- Saz Marín, A. I., y Noguero Noguerol, V. (2002). Una mirada a la realidad. *Psychosocial Intervention*, 11(2), 245-254.
- Verdugo Castro, S. (2016). *Inteligencia emocional para la prevención del maltrato entre iguales. Estudio desde la educación social sobre el acoso escolar y ciberacoso en dos centros de Valladolid*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19587>



Línea 2

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





El movimiento asociativo y las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo

RODRÍGUEZ TORRES, JAVIER
GÓMEZ JIMÉNEZ, ÓSCAR

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Castilla-La Mancha (España)*

Resumen

Las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad surgen a raíz del movimiento asociativo en la década de los años 50, donde encontramos un empoderamiento de estas a tal grado que la relación entre las mismas y el gobierno tiene un equilibrio que les permite atender la condición de manera adecuada. Desde su creación, la cual radica en el concepto de Economía Social promulgado por Charles Dunoyer en 1830, las entidades sociales han adquirido un gran protagonismo en la atención educativa a las personas con discapacidad, estableciéndose como agentes indispensables para la atención a las necesidades educativas especiales y asegurar el principio de igualdad y no discriminación en educación, según establece la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Palabras clave: educación inclusiva; asociacionismo; discapacidad; inclusión.

The associative movement and social organizations to support disability in education

Abstract

Social organizations supporting disability arise as a result of the associative movement in the 1950s, where we find their empowerment. to such a degree that the relationship between them and the government has a balance that allows them to adequately address the condition. Since its creation, which lies in the concept of. Social economy. Promulgated by Charles. Dunoyer in 1830, social entities have acquired a major role in educational care for people with disabilities, establishing themselves as indispensable agents for the attention to special educational needs and ensuring the principle of equality and non-discrimination in education, as established by Law Organic Education 2/2006.

Keywords: inclusive education; associationism; disability; inclusion.

Introducción

Entendiendo las asociaciones como una agrupación de personas que se reúnen para la consecución de un fin lícito, de interés general o particular (Antón, 2009) y que se establecen dentro del marco legal de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación y reconocido por el artículo 22 de la Constitución Española, encontramos la base del movimiento social asociativo en la construcción el concepto de Economía Social acuñado por Charles Dunoyer y reorientado por Mill y Walras (Monzón, 2009).

A partir de los grupos de participación social surgidos en España, la Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones, pone la piedra angular al movimiento asociativo en el ámbito social. 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 activa 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.

Para ello, el presente trabajo tiene como objetivo el análisis del papel social que juegan las asociaciones de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo, desde el punto de vista de la interlocución y empoderamiento de los escolares con necesidades educativas y de su relación con el ámbito educativo formal para la dotación de recursos y estrategias que favorezcan el acceso a la educación en igualdad de condiciones y aseguren el principio de no discriminación dentro del sistema educativo, pudiendo dar lugar a la adecuación de este a las características y necesidades individuales del alumnado.

Marco teórico

Siguiendo lo expuesto anteriormente, las entidades sociales en España son consideradas entidades privadas organizadas como autonomía de decisión y libertad de adhesión, es decir, entidades no lucrativas que nacen en base al concepto de las entidades de caridad inglesas, que dan lugar al concepto de “Nonprofit Sector”, cuyas entidades adscritas son organizaciones privadas, autónomas, que no reparten beneficios y cuya participación es voluntaria.

Estas entidades sociales (Monzón, 2009) se adscriben dentro de la Economía Solidaria, dado que su cuota de mercado de acción se enmarca en la atención a los problemas relacionados con el sector servicios y el Estado de Bienestar. Presentan una voluntad explícita de cambio y tratan de responder a las demandas sociales (Vaillancourt y Favreau, 2001) a través de la articulación de los tres polos vertebradores: el mercado, el Estado y la reciprocidad.

Entre los años 50 y 70, encontramos un auge en la creación de las entidades y su relevancia social, lo que permite un empoderamiento de las organizaciones sociales y crea una relación equilibrada entre estas y el gobierno. El ámbito de trabajo de las entidades sociales se centra en la atención hacia los colectivos más desfavorecidos (integración socio-laboral, atención a la infancia, educación especial, personas con discapacidad, etc.) y su creación permite aliviar la presión a la que están expuestos los sistemas del bienestar, permiten una acción más eficiente en el marco de las necesidades sociales cambiantes, su acción se enmarca a través de las políticas de bienestar y aportan una dinamización a la economía nacional.

Las asociaciones comienzan, desde su creación, a crear centros pequeños con entornos no restrictivos e integrados en la comunidad, en la que prestan sus servicios. Son receptores pasivos de servicios a partir del cual se diseñan y planifican los apoyos y los servicios, dando lugar a la implantación de apoyos previos a su formalización teórica. Gracias a ello, se convierten en interlocutores válidos que interpretan y trasladan inquietudes y fomentan los valores, reforzando el tejido social.

Su estructura se puede organizar en dos vertientes: agrupaciones de familiares y agrupaciones de profesionales. Como red interna de organización estratégica, ambas vertientes de asociación se organizan en estructuras federacionales a nivel provincial, regional y nacional, lo que proporciona una garantía en la defensa de los derechos de los usuarios y en la dotación proporcionada de recursos. En función de las necesidades de cada agrupación, encontramos una amplia red de entidades sociales especializadas, las cuales prestan servicios a los cuales el Estado del Bienestar no puede atender y, así, satisfacen las demandas de las personas con discapacidad y de sus familiares.

Siguiendo lo expuesto por Martínez et al. (2010), las líneas de actuaciones de las entidades sociales (y más concretamente de las entidades de apoyo a la discapacidad) se dividen en ocho principales ámbitos:

Tabla 1. Ámbitos de actuación de las entidades sociales de apoyo a la discapacidad

Ámbitos	Subámbitos
Generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento y sensibilización social 2. Acceso a prestaciones generales 3. Formación específica de profesionales
Diagnóstico y Atención Temprana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Equipos especializados en todas las provincias/localidades 2. Modelo de intervención centrado en la familia 3. Atención y orientación familiar
Educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusión real en educación 2. Conciliación vida laboral y familiar 3. Dotación de recursos especializados
Atención a personas adultas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervención basada en el modelo de calidad de vida 2. Financiación sólida para la dotación de recursos a lo largo de la vida 3. Asegurar el futuro de los usuarios cuando las familias no pueden atenderlos
Integración sociolaboral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integración laboral y social efectiva 2. Planes y puestos de empleo inclusivos 3. Programas formativos específicos inclusivos
Necesidades sociosanitarias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visibilización de las necesidades de los usuarios 2. Decálogo de buenas prácticas en el entorno sanitario 3. Protocolos de atención sanitaria y médicos de referencia especializada
Necesidades familiares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programas de respiro y apoyo familiar financiados 2. Asesoramiento y orientación
Necesidades del movimiento asociativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Financiación estable 2. Representación institucional y presencia social 3. Visibilización de las entidades sociales

Fuente. Elaboración propia a partir de Martínez et al. (2010)

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.

El primero de ellos, cuyas bases de regulación quedan establecidas a partir del Libro Blanco de la Atención Temprana elaborado por la Federación Estatal de Profesionales de la Atención Temprana, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Real Patronato sobre la Discapacidad en el año 2000, parte de la sectorización de los servicios a través del tándem de colaboración y coordinación entidades-administración, lo cual establece una efectiva atención temprana a todos los usuarios con edades comprendidas entre los 0 y 6 años.

Dicho servicio, proporcionado por los gabinetes de Atención Temprana de las asociaciones y los Centros Base de la Administración competente, comporta un servicio público, universal y de provisión gratuita para todos los niños y familias que lo precisen.

El segundo de ellos, que comprende la atención especializada educativa a los alumnos entre los 6 y 18 años, no se encuentra adscrito a ninguna regulación legislativa específica. Los servicios educativos de las asociaciones comprenden un amplio abanico, que queda regulado y establecido en función de la comunidad autónoma en la que se encuentren. A nivel general, estos servicios se encuentran sufragados mediante las cuotas directas de las familias y a través de las becas y ayudas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que establece el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centrándonos en esta segunda fuente de financiación de los apoyos educativos externos, encontramos la predisposición de la Administración Educativa a ofrecer un servicio complementario al educativo necesario para garantizar el principio educativo de no discriminación y de igualdad de oportunidades, a través de profesionales cualificados de la educación formal y no formal.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), indica en su Preámbulo expone que las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y que se ha de contar con estas dentro del sistema educativo. Así mismo, expone que la transformación de la educación ha de contar con asociaciones y organizaciones no gubernamentales (entre otras), ya que es una tarea compartida y, el éxito de esta transformación global depende del principio de colaboración.

Sin embargo, Andrés y Giró (2016), indican que el desarrollo legislativo de la educación en España ha sufrido cambios en la implicación de las familias y la sociedad en la gestión de la educación, reduciéndose la participación y su poder de decisión a través del aumento cuantitativo y cualitativo de las atribuciones a los equipos directivos de los centros escolares, relegando el papel de la sociedad (dentro de los centros escolares) a un mero órgano de consulta e información de las decisiones tomadas. Esto implica que la responsabilidad de la equidad e igualdad en educación recae en la propia estructura educativa y en sus profesionales, blindando la actuación de estos en exclusividad y dando lugar a la contratación de recursos externos que respalden la inclusión educativa, siendo la voluntariedad de los centros la tónica general de coordinación con agentes externos.

Saldaña et al. (2008) exponen que, a través de la dotación directa de recursos y servicios educativos de las asociaciones al sistema educativo, podemos asegurar una distribución equitativa de esfuerzos que garanticen la inclusión real del alumnado. La representación de las familias a través de su organización en entidades sociales proporciona una extensión del apoyo al profesorado, favoreciendo la atención individualizada al alumnado en el contexto ordinario, así como una ampliación de la intensidad de la intervención educativa.

Son diversos los estudios que establecen la necesidad de la implicación familiar en el ámbito educativo, con el objetivo último de asegurar la inclusión efectiva del alumnado en el ámbito educativo (Álvarez, 2009; Bell, Illán, y Benito, 2010; Calvo, Verdugo, y Amor, 2016). La Declaración de Salamanca marca la necesidad de reafirmar y estrechar las relaciones entre los estamentos relacionados con el entorno educativo (administración, centros educativos, familias y docentes) en materia de cooperación y apoyo, ya que la coordinación en actuaciones potencia la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Siguiendo lo expuesto por Monzón (2009), las entidades sociales favorecen la atención de los problemas relacionados con el Estado del Bienestar y con el sector servicios, siendo una fuerza de transformación social portadora de un proyecto de sociedad alternativa a la mundialización neoliberal (Boulianne et al., 2003 en Monzón, 2009). Permiten la intervención en el control y gestión de los derechos y libertades de sus hijos, según lo expuesto en el artículo de la Constitución Española, dando así cumplimiento a los principios de escuela inclusiva y al acompañamiento activo de las personas con discapacidad para que, cada una de ellas, sea por sí misma el agente, el promotor y el decisor de su propia inclusión y participación comunitaria (Pérez, 2014).

Como expone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), los Estados han de promover y apoyar, en el ámbito económico y por otros medios, la creación y el fortalecimiento de las organizaciones que agrupen a personas con discapacidad y su entorno social, siendo su objetivo último la defensa de sus derechos y la promoción de servicios de atención directa e indirecta que intervengan en el entorno individual de las personas que les permita desarrollarse individual y grupalmente (Lázaro, 2001).

Adicionalmente, la Estrategia Europea sobre Discapacidad (Comisión Europea, 2010) establece que los países miembros han de fomentar la incorporación del “Diseño Universal de la Educación” (o diseño para todos) en los sistemas educativos y de formación profesional, así como se ha de promover una integración adecuada en el sistema educativo general desde el objetivo de una educación y formación inclusiva y de calidad, suprimiendo las barreras y apoyando la educación personalizada y el apoyo de profesionales que trabajen en todos los niveles educativos, dando coherencia al principio de colaboración marcado por la Declaración de Salamanca y respaldando al trabajo del tándem escuelas-profesionales-familias en torno al trabajo en pro de la inclusión educativa.

Metodología

Debido a la naturaleza, estado del arte y objetivos del trabajo, la metodología se ha organizado a partir de la búsqueda, análisis, selección y referenciación de los documentos y fuentes fundamentales sobre el movimiento asociativo y las organizaciones sociales de apoyo a la discapacidad en el ámbito educativo. Los documentos y fuentes seleccionados corresponden a tres categorías principales:

Tabla 2. Categorías de los documentos y fuentes seleccionadas

Documentos e información de instituciones privadas	Publicaciones oficiales	Capítulos de libro y revistas científicas
Grupo de Atención Temprana (Libro Blanco)	UNESCO para la Educación, la Ciencia y la Cultura	Véase apartado de bibliografía
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)	Boletín Oficial del Estado	
Plena Inclusión España (Revista Siglo Cero)	Ministerio de Educación y Formación Profesional	

Fuente. Elaboración propia

Una vez revisado el estado del arte, encontramos dificultades en la búsqueda de resultados relativos a la bibliografía. Se ha realizado una búsqueda intensiva en diez bases de datos nacionales e internacional y, los resultados de búsqueda han sido los siguientes:

Tabla 3. Resultados de búsqueda bibliográfica

Base de datos	Término “asociacionismo”	Término “asociacionismo educación”	Término “asociacionismo educación inclusiva”
Metabuscador de la Universidad de Castilla-La Mancha (PLINIO)	20145 resultados 37 relevantes 14 seleccionados	12707 resultados 3 relevantes 0 seleccionados	1181 resultados 2 relevantes 0 seleccionados
REBIUN	160513 resultados 20 relevantes 3 seleccionados	9793 resultados 13 relevantes 0 seleccionados	40 resultados 1 relevante 0 seleccionados
DIALNET	69636 resultados 70 relevantes 8 seleccionados	3831 resultados 20 relevantes 1 seleccionado	200 resultados 13 relevantes 2 seleccionados
EBSCHOST	75 resultados 0 relevantes 0 seleccionados	65 resultados 0 relevantes 0 seleccionados	9 resultados 0 relevantes 0 seleccionados
WORLDCAT	2246 resultados 50 relevantes 5 seleccionados	263 resultados 15 relevantes 2 seleccionados	0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados
SCHOOLAR GOOGLE	37900 resultados 30 relevantes 3 seleccionados	24900 resultados 14 relevantes 1 seleccionado	4180 resultados 3 relevantes 0 seleccionados
PROQUEST	5697 resultados 17 relevantes 2 seleccionados	4067 resultados 8 relevantes 0 seleccionados	660 resultados 2 relevantes 0 seleccionados
PUBPSYCH	37 resultados 3 relevantes 0 seleccionados	4 resultados 0 relevantes 0 seleccionados	0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados
WEB OF SCIENCE	91 resultados 5 relevantes 1 seleccionado	11 resultados 1 relevante 0 seleccionados	0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados
SCOPUS	55 resultados 3 relevantes 0 seleccionados	2 resultados 0 relevantes 0 seleccionados	0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados

Fuente. Elaboración propia

Del total de 49 obras seleccionadas para la realización del presente trabajo, solamente 17 han sido utilizados, dado que se ha encontrado que no existe documentación previa asociada a la línea temática que se presenta. Las conclusiones obtenidas se han llevado a cabo a través del análisis de la legislación educativa vigente, la revisión de la conceptualización de los servicios de las entidades de apoyo a las personas con discapacidad y los resultados obtenidos del análisis bibliográfico. No se han observado conclusiones relativas a la práctica educativa de las entidades sociales, ya que el ámbito asociativo relativo al alumnado con necesidades educativas de apoyo no presenta investigaciones destacables o relevantes, así como la relación de estas con el sistema educativo no ha dado lugar a encontrar resultados más allá de la lectura e interpretación directa de los currículos nacionales educativos.

El método de trabajo utilizado se fundamenta en el análisis de contenidos, es decir, la forma de investigar consiste en captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes implícitos y explícitos en una serie de documentos (Dulzaides y Molina, 2004). De esta forma, la descripción y la interpretación de los textos a estudio se ha convertido en el eje principal de la investigación (Bardin, 2002), en el caso que nos ocupa, y siguiendo el objetivo del trabajo, se han tenido en cuenta como unidad de análisis:

- Fines y principios del movimiento asociativo:
 - Conceptuación,
 - Organización estructural,
 - Acceso a la atención educativa,
 - Recursos y estrategias de trabajo.
- Modelo educativo:
 - Recursos y estrategias, acceso a la escolaridad,
 - Tipos de escolarización inclusiva,
 - Modelo de escuela inclusiva,
 - Características de la tipología del alumnado,
 - Nivel de participación de la comunidad educativa.

Conclusiones

Tras lo expuesto anteriormente, es necesario que la intervención social y educativa en torno a las personas con discapacidad partan de un punto de trabajo común: la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

Las políticas educativas han de partir de una concepción de una educación para todos, en la cual la distribución de los recursos y las infraestructuras han de poder flexibilizar la gestión de los centros escolares, dotando de mayor autonomía al sistema educativo. Las organizaciones sociales de apoyo son una parte esencial del tándem centro educativo-familia-entorno, donde la administración equitativa de los recursos personales, materiales y técnicos permite la adecuación de los servicios prestados por el Estado del Bienestar.

Las asociaciones de familias y profesionales de personas con discapacidad desempeñan una función destacable en el establecimiento de alianzas y redes que facilita el intercambio de experiencias y trabajos, así como aumenta la visibilización y la sensibilización con respecto a la realidad de su entorno, adaptando las intervenciones directas e indirectas a las diferentes realidad personales y sociales en las que se encuentran sus miembros.

Podemos concluir que las intervenciones de las entidades de apoyo a la discapacidad se encuentran desligadas del ámbito educativo, en cuanto se refiere al área legislativa y al área de ejecución práctica. La duplicidad de funciones entre los centros escolares y las asociaciones propician que el desarrollo personal y de capacidades del alumnado no se encuentre en consonancia con los principios rectores del planteamiento legislativo educacional, así como confronta la evolución individual del alumnado como miembro activo de la sociedad.

Desde un punto de vista legislativo, se hace necesaria la implicación directa y coordinada de las entidades en el entorno educativo formal, ya que la inclusión ha de partir del esfuerzo compartido social por dotar de una educación equitativa y no discriminatoria a todos los alumnos, en función de sus cualidades y capacidades personales. Los desarrollos normativos presentan una realidad escolar hermética, donde la autogestión y el principio de autonomía de los centros, así como la dotación de recursos por parte de la administración competente, no es suficiente para la atención individualizada del alumnado.

A nivel regulador, las intervenciones en la etapa de los 6 a los 18 años se encuentran con múltiples alternativas pedagógicas, ya que la única regulación que se encuentra es la dotación de recursos financieros para la reeducación pedagógica a través de profesionales externos del ámbito educativo formal. Se hace necesario el establecimiento de pautas de actuación regladas (como ocurre en el ámbito de la atención temprana) que atiendan a los principios de la escuela inclusiva y de los nuevos modelos de atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales, en coherencia con los dictámenes establecidos en el currículo educativo de la etapa.

Haciendo referencia y teniendo en cuenta el objetivo general del trabajo, la inclusión de las entidades de apoyo a las personas con discapacidad en el ámbito educativo se hace necesario, dado que aseguran la dotación correcta de los recursos establecidos y distribuidos por el Estado del Bienestar, asegurando su distribución equitativa en función de las necesidades individuales del alumnado; da coherencia al sistema educativo y a la inclusión educativa, desde el paradigma de la intervención compartida que asegura la no discriminación del alumnado y su atención individualizada; cumple con las pautas y estrategias establecidas por diferentes organismos nacionales e internacional y da cumplimiento a los dictámenes de inclusión educativa establecidos (como la Declaración de Salamanca o la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020) y desarrolla cooperativamente y de manera transdisciplinar las capacidades y cualidades de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. J. (2009). El movimiento asociativo de familias y atención educativa a las personas con discapacidad intelectual: ANFAS 1961-2007. En M. R. Berruero, y S. Conejero (Comp.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 563-572). Pamplona-Iruña: Universidad Pública de Navarra.
- Andrés, S., y Giró, J. (2006). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47.
- Antón, J. A. (2009). El régimen jurídico de las organizaciones no gubernamentales en España. *Panorama Social*, 9, 47-52.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bell, R., Illán, N., y Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Autor.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. Recuperado de <https://bit.ly/2u9WoEJ>
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 12(2), 1-5.
- Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Hernández, A., y Martínez, M. (2009). Derechos de la infancia y Tercer Sector. *Panorama Social*, 9, 82-90.
- Lázaro, Y. (2001). El movimiento asociativo en torno a las discapacidades. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales de Bilbao*, 10, 219-228.
- Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 28 de diciembre de 1964, 17334-17336. Recuperado de <https://bit.ly/2T1rkzE>
- Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 73, de 26 de marzo de 2010, 11981-11991. Recuperado de <https://bit.ly/2VdCAvx>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de <http://tinyurl.com/y9xavpny>

- Martínez, M. A., Cuesta, J. L., Esteban, N., Lezcano, F., Casado, R., Arnaiz, J., y Pérez, 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.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- Pérez, L. C. (2014). Apuntes para repensar el movimiento asociativo de la discapacidad. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos*, 149, 12-14.
- Saldaña, D., Álvarez, R. M., Aguilera, A., Moreno, F. J., Moreno, M., y de los Reyes, I. (2008) ¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo? *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 67-78.
- Vaillancourt, Y., y Favreau, L. (2001). Le modèle québécois d'économie sociale et solidaire. *RECMA-Revue internationale de l'Économie Sociale*, 281, 63-83.



Todos Somos Campus: el acoso y el alumnado con discapacidad intelectual

BELMONTE, M.^ª LUISA
MIRETE, ANA BELÉN

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

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 causa fuertes y graves repercusiones en las víctimas de este tipo de maltrato. El propósito de este estudio es analizar la opinión de las personas con discapacidad del Título Universitario de Estudios Propios Todos Somos Campus, acerca del bullying en contexto educativo. La muestra está formada por 17 jóvenes que cursan el programa, siendo la estrategia de muestreo no probabilística de voluntarios. El instrumento de recogida de información empleado es un cuestionario mixto. Como conclusión, se constata que los alumnos aseguran haber presenciado comportamientos de acoso en clase en forma de enfados, insultos o amenazas, además haberlos sufrido en su propia piel, pero no creen que hayan podido ser ellos los causantes de esas conductas. Concluyen que estos hechos se dan con poca frecuencia y no le otorgan gravedad.

Palabras clave: bullying; acoso; discapacidad intelectual; universidad.

Todos Somos Campus: harassment and students with intellectual disabilities

Abstract

To talk about bullying is to refer to a type of interpersonal violence among equals. After all, it is an act of violence, whether physical, verbal or social, that has a strong and serious impact on the victims of this type of abuse. The purpose of this study is to analyze the opinion of people with disabilities of the University Degree of Own Studies We Are All Campus, about bullying in educational context. The sample is composed of the 17 young people with disabilities of the program, being the strategy of non-probabilistic sampling of volunteers. The information collection instrument used is a mixed questionnaire. In conclusion, it is found that students claim to have witnessed bullying behaviors in class, in the form of anger, insults or threats, and also to have suffered in their own skin, but do not believe they have been the cause of these behaviors. They conclude that these facts occur infrequently and their character is not too serious.

Keywords: bullying; harassment; intellectual disability; university.

Introducción

Las recientes investigaciones sobre la literatura aseguran que la intimidación y la victimización son las principales preocupaciones de salud pública para la juventud en desarrollo, aunque la dimensión de este fenómeno entre los jóvenes con discapacidad intelectual continua sin estar clara (Mañano, Aimé, Salvas, Morin, & Normand, 2016).

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 (Belmonte, Mirete, & Galián, 2020). Con este fin se esboza 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 Todos Somos Campus (TSC), formación para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual, siendo el objetivo principal de esta investigación analizar la opinión de los estudiantes del título TSC acerca del bullying. Este objetivo se divide en cinco específicos:

- Averiguar si las personas con discapacidad de TSC consideran que existe algún tipo de bullying en su aula.
- Conocer si se sienten excluidos, acosados o rechazados por sus compañeros en clase.
- 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 estos comportamientos o situaciones.
- Contrastar dichas opiniones en función del género de los alumnos.

Marco teórico

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. Llegando a ser una carga de salud pública (Jetelina et al. 2019)

Existen estudios que aseguran que los adolescentes acosados poseen, en comparación con los adolescentes que no son víctimas de acoso escolar, un mayor riesgo de problemas emocionales (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001), psicosomáticos (Gini & Pozzoli, 2009), de depresión (Hong, Kral, & Sterzing, 2015; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007) así como bajo rendimiento escolar (Beran, Hughes, & Lupart, 2008; Schuster et al., 2015).

Identificar este acoso como una forma de violencia, es el primer paso para comprender la diferencia como un elemento de exclusión social (Horno & Romeo, 2017). Varios estudios han manifestado que el estudiante con discapacidad es más vulnerable a este tipo de violencia, considerándose la discapacidad como un factor de riesgo (Norwich & Kelly, 2004; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011), aunque las consecuencias sean igual de perjudiciales que para los estudiantes que no tienen dicha discapacidad (Zeedyk, Rodríguez, Tipton, Baker, & Blacher, 2014). Pese a ello, los estudios sobre bullying y alumnado con discapacidad (Bourke & Burgman, 2010; Christensen, Fraynt, Neece, & Baker, 2012; Houchins, Oakes, & Johnson, 2016; Vessey & O'Neill, 2011; Wei, Chang, & Chen, 2016), son menores que los del alumnado con desarrollo típico (Glumbic & Žunić-Pavlović, 2010; Tipton-Fisler, Rodríguez, Zeedyk, & Blacher, 2018).

En cuanto a los tipos de acoso escolar, Dominguez y Manzo (2011) señalan maltrato escolar físico, caracterizado por acciones corporales dañinas (empujones, golpes, patadas, etc.); intimidación verbal, reconocida por sus actos de discriminación, de exclusión y de rumores a través de la palabra (apodos, insultos o amenazas); psicológico, que incluye desde miradas hasta gestos obscenos y desagradables con la intención de intimidar a la víctima; y por último, maltrato cibernético, procedente de la globalización en la que los dispositivos electrónicos y los canales de comunicación, como redes sociales, son usados como medios para agredir a los demás.

Concretamente, dentro del contexto escolar se evidencia principalmente la violencia verbal y la violencia psicológica (Arellano, 2008), dado que la intencionalidad está dirigida a que la víctima pierda su autoestima, seguridad y capacidad para expresarse, para reducir a la víctima al mínimo exponente.

Metodología

Los destinatarios del programa son jóvenes de 18 a 30 años inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, que presenten discapacidad intelectual igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el Instituto Murciano de Acción Social (IMAS). Además, deben poseer capacidad de desplazamiento autónomo, y contar con habilidades académicas básicas de competencias mínimas en lectoescritura y cálculo.

La metodología de aula habitual en el programa está basada en grupos de trabajo colaborativos, en ella los participantes son distribuidos en pequeños grupos en función de las características personales. El funcionamiento de estos grupos permite una metodología activa, de apoyo entre iguales, con metas establecidas para cada grupo y completamente colaborativa y solidaria. Esta combinación de pequeños grupos colaborativos se plantea de forma flexible, adaptándose a los requerimientos de los contenidos pudiendo establecerse sinergias entre los pequeños grupos, actividades en cadena, trabajo en gran grupo, etc. en función del mejor aprovechamiento docente.

La muestra de este trabajo está formada por 17 jóvenes con discapacidad (la totalidad de los participantes del programa TSC). La estrategia de muestreo fue no probabilística de voluntarios. La edad de los participantes varía de 18 a 30 años.

El instrumento de recogida de información empleado fue un cuestionario mixto, compuesto por 2 preguntas sociodemográficas, relativas al género y edad del alumno, 12 ítems con escala de 3 opciones, donde 1 es *no* y 3 es *sí* y cuestiones abiertas. Este cuestionario a su vez está dividido en 4 dimensiones que abarcan: el bullying en clase, el posible sentimiento de exclusión, las conductas excluyentes en primera persona, y la frecuencia y relevancia de dichas situaciones, las cuales se desglosan en la siguiente Tabla 1.

El cuestionario fue elaborado por una pedagoga experta en discapacidad, y validado por cuatro profesores y una educadora social del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado pertenecientes a la Universidad de Murcia. El instrumento arrojó una alta fiabilidad (Alfa de Cronbach= ,838) (De Vellis, 2003).

Tabla 1. Dimensiones del instrumento de recogida de información

Dimensión 1: el bullying en clase	Dimensión 2: sentimiento de exclusión	Dimensión 3: conductas excluyentes propias	Dimensión 4: frecuencia y relevancia
He visto en clase comportamientos de acoso a algún compañero.	En clase alguien me ha tratado mal alguna vez.	Creo que alguna vez he podido tratar yo mal a alguien en clase.	Estas cosas pasan mucho o con mucha frecuencia.
En clase he presenciado enfados, insultos o amenazas.	Me he sentido rechazado o excluido en clase alguna vez.	Alguna vez he excluido a alguien en clase.	Estas cosas (insultos, peleas, amenazas...) son graves.
He presenciado peleas entre compañeros.	He sentido ganas de llorar por culpa de alguien de clase.	Alguna vez he podido yo hacer llorar a alguien de clase.	
En clase he presenciado rechazo a algún compañero en concreto.			

Fuente. Elaboración propia

El procedimiento por el cual se ha regido esta investigación, atraviesa tres momentos. En el primero de ellos se llevaron a cabo los preparativos necesarios para la investigación. A continuación, se presentó a los alumnos un dibujo tamaño póster de lo que sería una estudiante cualquiera, y se les explicó que ella tenía problemas con sus compañeros del centro educativo. Cada día se le hacía más difícil ir a clase. Seguidamente, debían ponerse en la piel de aquella chica, y en papel de color rojo, responder las cuestiones abiertas sobre manifestaciones de bullying que ellos habían vivido y que pensaban que podría estar sufriendo la protagonista. Una vez llevada a cabo dicha reflexión, de manera individual y paulatina, debían dibujar en la representación gráfica de la chica acosada, diferentes moratones o cicatrices, según la manifestación de bullying que aportaran. Una herida por cada insulto, una herida por cada acto de violencia. Una vez que todo el alumnado hubiera aportado su manifestación del bullying plasmándola en forma de agravio en el póster, se procedió a evaluar los daños sufridos por la chica, tratando de dar respuesta a un interrogante: ¿crees que es violencia? Seguidamente, los estudiantes debían proponer, en láminas de color verde, posibles soluciones para solventar cada uno de los casos de acoso presentados. Por último, al término del coloquio, se debatió sobre el dolor que se le puede ocasionar a una persona. Sobre como desde fuera, a veces, no somos conscientes del daño acaecido a alguien, pero siempre tiene repercusiones. En conclusión, sobre cómo, pese a que se busquen (y encuentren) soluciones, siempre queda la cicatriz y nunca más vuelve a ser la misma. Finalmente, se aplicó el cuestionario para conocer sus diferentes perspectivas.

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

Tal y como se muestra en la Figura 1, la cual recoge la respuesta de los participantes en las cuatro dimensiones, y su desglose por ítems, se aprecian diferencias entre las opiniones ofrecidas.

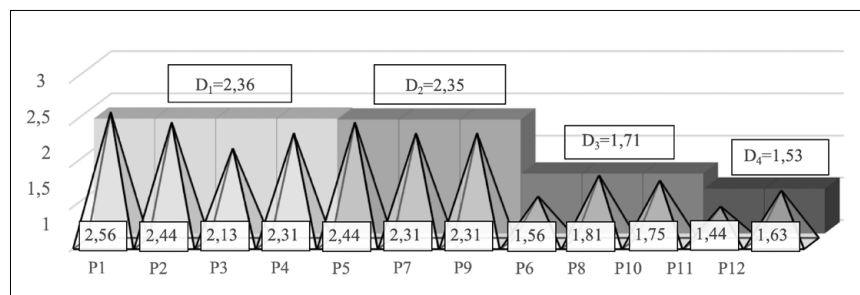


Figura 1. Medias globales de las dimensiones y por ítems del cuestionario. **Fuente.** Elaboración propia

Con respecto a la primera dimensión, a nivel global, se puede apreciar que los alumnos ($\bar{X}_{GD1}=2,36$) confirman la existencia de algún tipo de bullying en su aula. 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 ($\bar{X}_{P2}=2,44$). En menor medida constatan que también ha habido peleas entre compañeros ($\bar{X}_{P4}=2,13$).

En la segunda dimensión, los estudiantes señalan que han sufrido este bullying en su propia piel ($\bar{X}_{GD2}=2,35$). Específicamente afirman que compañeros de clase les han tratado mal alguna vez ($\bar{X}_{P5}=2,44$), que se han sentido rechazados y excluidos ($\bar{X}_{P7}=2,31$) y que han tenido ánimos de llorar en alguna ocasión, por motivo de la actuación o comportamiento de algún compañero hacia ellos ($\bar{X}_{P9}=2,31$). Por el contrario, como se observa en la tercera dimensión, no creen que hayan podido ser ellos mismos los causantes de esas conductas ($\bar{X}_{GD3}=1,71$), defendiendo que ellos no han tratado mal ($\bar{X}_{P6}=1,56$), excluido a nadie ($\bar{X}_{P8}=1,81$), o podido provocar las lágrimas de ningún compañero ($\bar{X}_{P10}=1,75$).

Por último, en la cuarta y última dimensión, se muestra que, en su opinión, los hechos relacionados con el bullying no son demasiado habituales ni alarmantes ($\bar{X}_{GD4}=1,53$). Concretamente puntualizan que estos posibles

insultos, peleas o amenazas se dan con poca frecuencia ($\bar{X}_{p11}=1,44$) y que su carácter no es demasiado grave ($\bar{X}_{p12}=1,63$).

Al analizar las diferentes dimensiones en función del género de los estudiantes (Tabla 2), se constata que las mujeres pertenecientes al programa creen haber presenciado menos conductas de bullying en clase ($\bar{X}_{D1M}=2,34$) que los hombres ($\bar{X}_{D1H}=2,38$). Además, las mujeres consideran haber sufrido ese bullying en mayor medida ($\bar{X}_{D2M}=2,37$) que los hombres ($\bar{X}_{D2H}=2,33$). Al mismo tiempo, ellas no se consideran causantes de tales conductas ($\bar{X}_{D3M}=1,54$) frente a los hombres ($\bar{X}_{D3H}=1,87$). Por último, que las chicas piensan que dichos altercados ocurren en menor medida ($\bar{X}_{D4M}=1,25$) que sus compañeros ($\bar{X}_{D4H}=1,81$). Tras analizar las posibles diferencias de opiniones en función del género de los alumnos con discapacidad intelectual, los resultados muestran que no existen diferencias significativas, ni a nivel global ($p=1,00$), ni por dimensiones.

Tabla 2. Análisis descriptivos por dimensión y género

	D1: Bullying		D2: Excluido		D3: Excluser		D4: Nivel	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Mujeres	2,34	,596	2,37	,485	1,54	,532	1,25	,462
Hombres	2,38	,668	2,33	,796	1,87	,561	1,81	,923

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Al hablar en términos de educación inclusiva, se entrelazan bastantes conceptos e ideas entorno a la misma (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2008, Escudero & Martínez, 2011), pero de un modo u otras, todas confluyen en que la diversidad es considerada como un reto que enriquece a todos, tanto alumnado como profesorado (García Hernández, 2004). Esta integración gira en torno a la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales (Barrio de la Puente, 2009). Los tres pilares fundamentales serían: transformación escolar, fomento de la participación y repercusión social. En este último aspecto se da un paso más con respecto al ámbito educativo, poniendo énfasis en la repercusión que la educación inclusiva supone en la comunidad y el cambio social (Booth & Ainscow, 2000; Echeita, 2008; Laluevein, 2010).

Focalizar la atención y las fuerzas en hacer frente al fenómeno del acoso escolar es imperante para lograr una institución inclusiva donde todo tipo de alumnado puede y debe desarrollar sus capacidades sociales y de aprendizaje de forma exitosa.

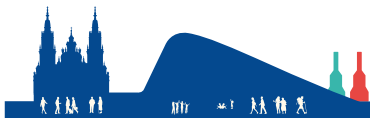
Con respecto a la primera dimensión, globalmente hablando, los alumnos aseguran haber presenciado comportamientos de rechazo, exclusión, acoso o bullying en clase, en forma de enfados, insultos o amenazas, y además haberlos sufrido en su propia piel. Por el contrario, no creen que hayan podido ser ellos los causantes de esas conductas envenenadas que tanto dolor producen, defendiendo que no creen que ellos hayan podido excluir o tratar mal a alguien. Aunque, también afirman que estos hechos (insultos, peleas, amenazas) no ocurren habitualmente, sino que se dan con poca frecuencia y que su carácter, además, no es demasiado grave.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 211-230.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.

- Belmonte, M. L., Mirete, L., & Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos somos campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 12-29.
- Beran, T. N., Hughes, G., & Lupart, J. A. (2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50(1), 25-39.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323, 480-484.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371. doi: 10.1080/09687591003701264
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65. doi: 10.1080/19315864.2011.637660
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Oaks, California: Sage.
- Domínguez, F. y Manzo, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. Uaricha. *Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo, & F. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-619.
- Gini, G., & Pozzoli T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Glumbić, N., & Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2784-2788. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.415
- Hong, J. S., Kral, M. J., & Sterzing, P. R. (2015). Pathways from bullying perpetration, victimization, and bully victimization to suicidality among school-aged youth: A review of the potential mediators and a call for further investigation. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4), 379-390.
- Horno, P., & Romeo, F. J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 139-152.
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & 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
- Jetelina, K. K., Reingle, J. M., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Pompeii, L., Atem, F., ... Schuster, M. A. (2019). Self-reporting discrepancies of bullying victimization and perpetration measures. *Annals of epidemiology*, 32, 58-63.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and “community of practice”. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- Mañano, C., Aimé, A., Salvat, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 181-195. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.015
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils’ views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65. doi: 10.1080/01411920310001629965
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & 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

- Schuster, M. A., Bogart, L. M., Klein, D. J., Feng, J. Y., Tortolero, S. R., Mrug, S. ... Elliott, M. N. (2015). A longitudinal study of bullying of sexual-minority youth. *New England journal of medicine*, 372(19), 1872-1874.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Tipton-Fisler, L. A., Rodríguez, G., Zeedyk, S. M., & 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
- Vessey, J. A., & O'Neill, K. M. (2011). Helping students with disabilities better address teasing and bullying situations: A MASNRN study. *The Journal of School Nursing*, 27(2), 139-148. doi: 10.1177%2F1059840510386490
- Wei, H. S., Chang, H. H., & 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., & 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



ReCreaDe: Exploring the intersection between democracy, diversity, and education in an Erasmus+ project

BARRIOS, ELVIRA

Faculty of Education. Universidad de Málaga (España)

SIMFORS, PER

Linköpings Universitet (Sweden)

KÄHRIK, ALLAN

Viljandi Culture Academy. University of Tartu (Estonia)

Abstract

The Erasmus+ project Reimagining Creative Democracy (ReCreaDe) was conceived as a response to the need to increase pre-service teachers' awareness and understanding of democracy and the necessary conditions to enable it. Additionally, the project recognises the importance of involving prospective educators in critically and creatively appraising the relationship between education, diversity, and democracy, and of preparing them to co-create democratic educational communities. Among the project activities is a 10-day intensive programme designed to provide participants with formal, non-formal and informal experiences to sensitise and develop the pedagogical competences, arts-based approaches and critical thinking involved in promoting educational, democratic and civic engagement and inclusion at schools. This paper contextualises and discusses the underlying tenets of the programme, describes its most central features by focusing on the content and methodologies developed during the course, analyses the students' perceptions of learning from the course and, finally, discusses the relevance of international initiatives like the one presented here.

Keywords: democracy; education; creativity; diversity; Erasmus+ project.

ReCreaDe: Explorando la intersección entre democracia, diversidad, creatividad y educación en un proyecto Erasmus+

Resumen

El proyecto Erasmus+ Reimagining Creative Democracy (ReCreaDe) se concibió como una respuesta a la necesidad de aumentar la conciencia y comprensión de los profesores en formación sobre la democracia y las condiciones necesarias para habilitarla. Además, el proyecto reconoce la importancia de involucrar a los futuros educadores en la evaluación crítica y creativa de la relación entre educación, diversidad y democracia, y de prepararlos para co-crear comunidades educativas democráticas. Entre las actividades del proyecto se encuentra un programa intensivo de 10 días diseñado para brindar a los participantes experiencias formales, no formales e informales para

sensibilizar y desarrollar las competencias pedagógicas, los enfoques basados en las artes y el pensamiento crítico, involucrados en la promoción de la participación e inclusión educativa, democrática y cívica en las escuelas. Este documento contextualiza y discute los principios subyacentes del programa, describe sus características más importantes, centrándose en el contenido y las metodologías desarrolladas durante el curso, analiza las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del curso y, finalmente, discute la relevancia de iniciativas internacionales como la que se presenta.

Palabras clave: democracia; educación; creatividad; diversidad; Proyecto Erasmus+.

Introduction

The Erasmus+ project Reimagining Creative Democracy (project webpage: <https://www.recreate-erasmus.eu/>) is a teacher education initiative developed by eight European institutions of higher education, namely Linköpings universitet (coordinating institution) (Sweden), Europa-Universität Flensburg (Germany), the Pädagogische Hochschule Wien (Austria), Tartu Ülikool (Estonia), Jyväskylän yliopisto (Finland), Eötvös Loránd Tudományegyetem in Budapest (Hungary), University of Chester (United Kingdom) and the Universidad de Málaga. It is aimed at contributing to equip prospective teachers with competences for fostering democratic communities at schools and contributing to the qualification of pupils for their future role as responsible and participative citizens. The issue of how educators can model democratic practices at classrooms, schools and communities also lie at the heart of the project.

Among the project learning activities a 10-day intensive programme (IP) is expected to take every year of the three year project period. The main tenets and features of this course are presented and discussed here as a valuable and well-grounded proposal aimed at educating prospective teachers for fostering democratic communities at schools and contributing to the qualification of pupils for their future role as responsible and participative citizens.

Contextualization

The Erasmus+ project was conceived as an international and interdisciplinary response to the current questioning of the merits and even the desirability and usefulness of democracy in increasingly diverse, multicultural and globalised societies. The need for initiatives like this was confirmed by the findings obtained in the pre-2019 IP questionnaire where 15 out of the 27 students that completed it admitted that they had no or rather limited formal preparation for promoting a democratic culture and democratic values in educational contexts.

A total of 32 undergraduate and Master students, 4 from each participating institution, are to be selected each academic year during the lifetime of the project (October 2018-August 2021) to take part in an intensive course that is hosted by one of the member institutions. Selection criteria vary across the institutions but expressed interest in the topic, academic achievement and competence in English are the most common criteria. From 2 to 4 teachers from each institution are responsible for sessions lasting typically between 60 and 90' on themes within their field of specialisation. The programme is overall designed to provide prospective educators with formal, non-formal and informal learning 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 main components of the rationale behind the entire project, and, hence the IP, are discussed below.

Dewey's conception of democracy. The project idea was highly influenced by Dewey's 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" (Dewey, 1939/2010, p. 165). Central to Dewey's view of democracy is the idea that all educational action is political, as it is rooted in beliefs and practices that serve to support particular forms of social organization and reproduce – or challenge – the social order. Also, the need for the "continual cultivation of a democratic ethos" (Bernstein, 2000, p. 217) and the conception of democracy as an ethical idea that must be

embodied in daily practice –present in Dewey’s works– connect directly with two central concerns addressed by the project. First, the need to acknowledge diversity as a basis for democratic practice –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); and secondly, the need to establish the necessary discourse and educational practices that allow students to engage in deliberation and critical dialogue. The project thus endorses Giroux’s argument that “as critical educators we must create a classroom context that allows students to speak and to appreciate the nature of difference both as a basis for democratic tolerance and a fundamental condition for critical dialogue” (p. 334) and Dewey’s faith in the capacity of all human beings, irrespectively of background, to engage in collaboration, intelligent judgment and deliberation, provided the proper conditions are established. The individualism that underpins neoliberalism, antithetical to collaboration and collective action, is also discussed in the course with reference to issues such as political action, marginalisation, the crisis of liberal democracy or anarchism. Additionally, Dewey (1916/1966) situated collective and personal enquiry at the foundation of democratic practice.

Critical thinking. Rational and critical judgement are widely recognised as prerequisites for effective citizenry. Already in 1987, Amy Gutmann calls for “critical deliberation” as a barrier against indoctrination (p. 44) and “rational deliberation” to facilitate children to take hard decisions where no clear guidance is provided by habits and authorities, or where laws infringe the “basic principles of democratic sovereignty” (pp. 51-52). She advocates for an education that enables children “to deliberate rationally about questions of the good life” (p. 114) and teaches “how to think carefully and critically” so that students are able to articulate and defend their views (p. 173). The idea of critical thinking endorsed by the project connects with Habermas’ (1981) conception of rationality as grounded in “communicative action”, a requirement of “socially coordinated action” basic for the survival of the species (Habermas, 1981, p. 397). Additionally, the project aligns with the position that understand critical thinking as a set of cognitive skills and dispositions (e.g., Ennis, 1991; Paul, 1992) that takes account of the social context (Giroux, 1994) and the political effect of argumentation and reasoning (Ten Dam & Volman 2004).

Democracy and teacher identity. Democracy as a character-shaping way of personal living results in the realisation of an individual’s potential as a free, self-directed, autonomously motivated (Deci & Ryan, 2017), and free-choice executing subject (Eisner, 1994). Supporting autonomous motivation and growth mindset (Dweck, 2007) can be seen as the power tools for modelling democratic practices at classrooms and in the communities. In the framework of teacher training, the student recognizes and reflects connections between his/her teacher identity, democracy and the creation of an environment conducive to student development (Carter Andrews, Richmond, & Floden, 2018; Payne, 2017) to support the development of the student’s autonomous motivation, the replacement of possible fixed beliefs with growth oriented beliefs, and the replacement of negative thought patterns with optimistic and resilient ones (Seligman, 2006). This also applies to him-/herself as a teacher (Huber-Warring & Warring, 2012). His/her personal example can be seen as the most powerful tool for equipping students for their future role as responsible and participative but also proactive (entrepreneurially, creatively and critically thinking) citizens.

Diversity and inclusion in a democratic society. ReCreaDe sets to explore the relations between democracy and diversity in the area of education. The population of European societies exhibit an increasing diversity of culture, language, ethnicity, gender, sexual orientation, values and so on. Representation and recognition of human diversity and pluralism are central issues in a democratic society and, at the heart of democracy lies the conviction that everyone has the right to participate in the deliberative processes in her or his community. Drawing on Politt (2003, pp. 84-85), Bromell (2009) offers an interesting differentiation between democracy “as a market” and democracy “as a forum”. In the model of democracy as a market (or “aggregative democracy”) people who want to exercise power “trade off various interests against each other and compete to aggregate votes [...] in order to gain and retain office” (p. 30). In the model of democracy as a forum (or “deliberative democracy”), all citizens assume an active role in their self-government through discussion, deliberation, and persuasion, transforming one another’s ideas until a consensus is reached where the different positions end up at a point not previously anticipated. Assuming this conception of democracy - as the ReCreaDe project does - leads to the need to provide spaces where citizens can talk and deliberate together. One such space is actually the school and educational institutions in general. As Bagga-Gupta (2007, p. 1) contends, “Educational arenas are important sites for understanding how diversity and democracy become operationalised since they constitute and at the same time must attend to students’ different needs”. This fundamental idea of

democracy as a forum is a guiding principle for the organisation, managing and evaluation of the IP. Thus, spaces are created not only for discussion of controversial issues but also for reflecting on self and students' participation on the course (with suggestions, content of their own choice, etc.), on how processes of deliberation and communication are conducted in the overall IP and within the students groups and on how power is distributed, with the aim to embed democratic reflection and deliberation as part of how the IP is conceptualised, assessed and reformulated.

Experiential learning. Experiential learning occurs when experiences acquired are reflected upon and new insights, understandings and altered practices are incorporated. Through this process students socially create and construct their new knowledge (Dewey, 1916/1966; Vygotsky, 1978). This action-reflection approach follows Kolb's learning cycle (Kolb, 1984) that makes the learning process a spiraling one. Students go through the four steps of Kolb's learning cycle (concrete experience; reflective observation; abstract conceptualisation; active experimentation). Students are involved in continuous reflection in the middle of the activity, which then is followed up by reflection on the experienced learning process as the whole (Schön, 1983).

Creative, arts-based pedagogies. Creative innovative pedagogies (mainly based on drama and reflective sketch-books) are used in the project to create positive conditions for different forms of democratic participation. Creativity is conceived "as a means to perceive differently, just as much as it is a means to do things differently" (Adams & Owens, 2016, p. 1) and analysed against the backdrop of current neoliberal trends in education since "[T]he ideological dominance of neoliberalism in many Western governments' educational policies, as evidenced by the proliferation of market-based models of practice, have debased and marginalised formerly well-established democratic pedagogies, and, with them their signature creative practices" (Adams & Owens, 2016, p. 2). Creative pedagogies are conceived as a way of critique against the reproduction of hegemonic social discourses that can provide students with the means to work in favour of social change (Pilcher, 2017). Besides, they can facilitate dealing with the type of controversial and sensitive issues which are frequently the focus of debate in society in a safe way - this being particularly clear in process drama pedagogy, which is a prominent component in the IP. Process drama is based on the assumption that learning can become meaningful when the teaching approach integrates experiential, embodied activities that lead to embodied knowledge (Merleau-Ponty, 2002). From this perspective, learning is not just a rational act as perceptual, affective and social dimensions are also involved (Varela, Rosch, & Thompson, 1991). Additionally, drama allows exploring and trying out new behaviours through symbolic play and make believe taking on the personae of others without anxiety and pressure for success (Bolton, 1979). One crucial aspect of these pedagogies is a tolerated and indeed supported possibility to err as long as students are provided a supportive environment and assistance to reflect upon what did not work and how to improve the performance and the process. As Dewey believes in human ability for "intelligent judgment and action if proper conditions are furnished" (Dewey, 1939/2010, p. 164), this possibility for judgement and action stands in the very centre of democratic approach to creative pedagogy. This exercise of choice even if the necessary understanding and in-depth knowledge is not yet achieved is according to Elliot Eisner "perhaps the major virtue of a democracy" (Eisner, 1994, p. 52). ReCreaDe uses process drama to explore themes and ideas (connected, for example, to identity) using a range of drama techniques such as role-plays, improvisations or questioning in role/hot seat (Fleming, 1994).

Experience description

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 (1939/2010) 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. Marginalisation 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). 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, teacher identity and leadership, 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.

Besides bringing together expertise from a wide range of fields, it has been a deliberate effort by the project members to create as open and creative an atmosphere as possible, to encourage free thought and discussion, and to promote the exchange of ideas and experiences. It has been especially important to encourage dialogue between students from different national contexts –for this reason, the students share rooms in intercultural groups. Furthermore, the format of the programme is set up in a way that should provide for not only formal learning in the context of regular lectures and seminars, but also non-formal learning in surrounding activities and informal learning in connection with the students’ daily-life interaction. Many of the creative and experiential approaches, such as process drama based on children’s stories or hands-on, colourful sketchbook activities, also draw on an important kind of serious playfulness, or playful seriousness, that allows participants to cross boundaries and re-evaluate accustomed patterns of thought, while still dealing with difficult topics. Since these methods are applicable to a school context as well, the student teachers have a double benefit from working with them. It should be mentioned that all students, when given a free choice of format for their final group presentation, elected to do something very different from the customary electronic presentations, and in their presentation included and played with many of the techniques used in the course. This seems to indicate that they embraced both the variation of formats and the importance of serious playfulness.

Course evaluation. At the end of the IP held in Budapest in April 2019, the student participants were asked to complete a course evaluation questionnaire. Twenty students completed the questionnaire anonymously online. Although it is beyond the scope of this article to provide a detailed account of the evaluation data, a brief summary concerning the students’ perceptions course is presented here. Data indicate that the IP objectives have been quite satisfactorily achieved. For example, the item “The course has raised my awareness and understanding of issues connected with democracy and education” was scored with a mean value of 4.5. (5 = Strongly agree) and the following one, “The course has provided me with examples of cross-disciplinary, arts-based methodologies to foster a democratic school/classroom culture”, with a mean value of 4.2. The overall rating of the course was 8.8 (10 = excellent). Students 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. In terms of learning, most students highlighted having acquired a wider perspective on democracy that incorporates the idea of democracy as a way of life that needs constant cultivation and fostering in schools and in individual classrooms. The awareness of the importance of establishing spaces for dialogue and deliberation where all pupils’ voices were heard was also repeatedly mentioned as a main learning outcome.

A project like ReCreaDe that seeks to provide future teachers with competences to foster democratic engagement and participation, problematisation of and even contestation of the status quo, is not without its tensions and contradictions. The participating staff conducted several meetings for the formative evaluation of ongoing processes during the IP in which the question invariably arose as to how to give the students a voice in the topics that the IP focused on, in the organisation of the IP schedule, timing, etc. The tension here lies between the organisers’ obligation to follow EU guidelines in terms of teaching hours and days and provide a detailed programme of sessions and activities, and the desire to adopt a double-loop approach to teacher education according to which teacher educators should incorporate the principles and practice they hope their student teachers will use into their own teaching (Woodward, 1991). In the context of the ReCreaDe topics, this means questioning and rethinking unequal power relations in the classroom (and beyond). Information on the students’ perceptions of the course and suggestions for modifications of the programme was collected at several points in the IP within the context of teacher-student negotiation of both content and procedures, and an effort was made to feed these contributions

into the programme. However, up to this very day, how to share the decision-making concerning the content and processes with the students in the next IPs is a pending challenge for the staff involved.

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. 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. Additionally, this manuscript is being written amidst the coronavirus pandemic that has brought prospects of severe consequences in terms of economic recession, instability, and policy and social changes. This will most probably compel our societies to reinvent themselves and open channels for citizen participation, deliberation and resistance of populist and totalitarian discourses and solutions. Most probably projects like ReCreaDe, with its emphasis of critical thinking, creative methods, deliberative dialogue and democratic engagement are more relevant than ever before.

References

- Adams, J., & Owens, A. (2016). *Creativity and democracy in education: Practices and politics of learning through the arts*. London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bagga-Gupta, S. (2007). Aspects of diversity, inclusion and democracy within education and research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 1-22.
- Bernstein, R. J. (2000). Creative democracy – The task still before us. *American Journal of Theology & Philosophy*, 21(3), 215–228.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. England: Longman.
- Bromell, D. (2009). Diversity and democracy. *Policy Quarterly*, 5(4), 29-35.
- Carter, D. J., Richmond, G., & Floden, R. (2018). Teacher education for critical democracy: Understanding our commitments as design challenges and opportunities. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 114-117. doi: 10.1177/0022487117752363
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York, NY: Free Press.
- Dewey, J. (1939/2010). 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). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan.
- Ennis, C. (1991). Discrete thinking skills in two teachers' physical education classes. *The Elementary School Journal*, 91, 473-486.
- Fleming, M. (1994). *Starting drama teaching*. London, UK: David Fulton.
- Giroux, H. A. (1987). Liberal arts, public philosophy, and the politics of civic courage. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 331-335.
- Giroux, H. A. (1994). Toward a pedagogy of critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 199–204). Albany: SUNY Press.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action* (vol. 1). Boston: Beacon Press.

- Huber-Warring, T., & Warring, D. F. (2006). Are you teaching for democracy? Developing dispositions, promoting democratic practice, and embracing social justice and diversity. *Action in Teacher Education*, 28(2), 38–52. doi: 10.1080/01626620.2006.10463409
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1)*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge Classics.
- 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. doi: 10.1016/j.tsc.2018.12.003
- Payne, K. A. (2017). Democratic teacher education in elementary classrooms – Learning about, through, and for thick democracy. *The Journal of Social Studies Research*, 41(2), 101-115. doi: 10.1016/j.jssr.2016.07.001
- Paul, R. C. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. (2nd revised ed.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pilcher, K. (2017). Politicising the ‘personal’: the resistant potential of creative pedagogies in teaching and learning ‘sensitive’ issues. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 975-990. doi: 10.1080/13562517.2017.1332030
- Politt, C. (2003). *The essential public manager*. Philadelphia: Open University.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York, NY: Random House.
- Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.



La educación inclusiva paraguaya a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

BAUTISTA-VALLEJO, JOSÉ M.

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Huelva (España)*

HERNÁNDEZ-CARRERA, RAFAEL M.

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad Internacional de La Rioja (España)*

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados de una investigación en el marco de un programa de colaboración internacional acerca del grado de conocimiento sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que tienen directivos y docentes de Educación Escolar Básica y Media de Paraguay. Se trata de una investigación de tipo transversal descriptiva con una muestra del 40,5% de la población. Los resultados muestran que más del 95% de las personas encuestadas afirman que el DUA representa un reto para afrontar las necesidades específicas de aprendizaje para una educación inclusiva, pero que es necesaria más capacitación para afrontar este reto. Se concluye que el grado de conocimiento sobre el DUA es aún incipiente, con demandas de capacitación para su implementación en los espacios educativos, con el objetivo, además, de generar una actitud positiva, abierta a la innovación y al cambio y, con ello, reducir los niveles de incertidumbre sobre el mismo.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje; inclusión; Paraguay.

Paraguayan inclusive education through Universal Design for Learning (UDL)

Abstract

This article presents the main results of research in the framework of an international collaboration program on the degree of knowledge about the Universal Design for Learning (UDL) that has principals and teachers of Basic and Secondary School Education in Paraguay. This is a cross-sectional descriptive research with a sample of 40.5% of the population. The results show that more than 95% of people surveyed say that the UDL represents a challenge to address specific learning needs in the area of inclusive education, but that more training is needed to meet this challenge. It is concluded that the degree of knowledge about the UDL is still incipient, with demands for training for its implementation in educational spaces, with the aim, moreover, of generating a positive attitude, open to innovation and change and, with it, reducing the levels of uncertainty about it.

Keywords: Universal Design for Learning; inclusion; Paraguay.

Introducción

La implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA, en adelante) ayuda a desarrollar las competencias que corresponden a cada ciclo de estudios. El término fue acuñado por Roger Mace (Mace, Hardie, y Plaice, 1991), arquitecto que se quedó en silla de ruedas debido a la enfermedad de la poliomielitis, y su equipo a finales de la década de los ochenta.

La aplicación del DUA fue definida por primera vez por Anne Meyer del Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés, *Center for Applied Special Technology*, 2011) y por David Rose, de la Escuela de Educación de Harvard y CAST, junto con otros miembros del equipo de investigación, en los años noventa (Meyer y Rose, 2000; Sánchez Fuentes, Díez Villoria, y Martín Almaraz, 2016).

Este enfoque entiende que no puede pretenderse que todo el alumnado aprenda lo mismo a la vez, de la misma manera y con los mismos métodos y recursos. Para Rogers- Shaw, Carr-Chellman y Choi (2018), este enfoque ofrece flexibilidad en lo referente a las maneras en que el alumnado accede al material, se interesa en él y demuestra lo que sabe, lo cual lo convierte en una herramienta de gran interés, afectando en los espacios educativos, a actividades, recursos, metodologías, pero también a infraestructuras, espacios, relaciones, etc.

El camino hacia la implementación real de la educación inclusiva en las aulas siempre ha resultado complejo, pasando por diferentes etapas y dilemas cuya solución parece casi inalcanzable, vulnerando reiteradamente tratados y marcos de acción propuestos desde distintas organizaciones (García, 2012). En Paraguay, donde tiene lugar el estudio, no obstante, con la Ley 5136/2013 y la reglamentación de la misma, se presentó una mirada esperanzadora para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE, en adelante).

Los antecedentes inmediatos de esta investigación son los revisados en García García y Cotrina García (2012) y Bell Rodríguez, Lema Cachinell y Zaldivar Almarales (2019), que entienden 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 de los mismos.

Las diferencias en relación con el alumnado se encuentran en su forma de aprender y de relacionarse con su entorno. En consecuencia, en esto debe basarse la implementación del planeamiento de aula (Azorín Abellán y Arnáiz Sánchez, 2013); que este pueda ser de utilidad para todo el alumnado.

La implementación del DUA puede eliminar barreras físicas, psicosociales, auditivas, visuales de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Hartmann, 2015; Kennette y Wilson, 2019). En el Paraguay, la puesta en marcha de la educación inclusiva constituye un gran logro, si bien no ha estado ni está libre de barreras (Blanco y Martínez, 2017; Tomé Fernández y Manzano-García, 2016; Rico, 2017), de ahí que es indispensable asegurar que el alumnado con ANEAE reciba una educación adecuada a sus capacidades y necesidades.

La investigación que se presenta se enmarca en un programa de colaboración internacional entre la Universidad de Huelva (España), la Universidad Internacional de la Rioja (España) y la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) en el ámbito de la educación inclusiva.

El objetivo de este trabajo fue determinar el grado de conocimiento sobre el DUA con el que cuenta el personal directivo y docente de varias regiones educativas en la educación Escolar Básica y Media del Sistema Educativo paraguayo. El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante del conocimiento y de las prácticas educativas por parte de los agentes implicados y de los procesos de cambio escolar (Verdugo y Parrilla, 2009).

Marco teórico

Para Alba Pastor (2012, p. 1) “el movimiento del Diseño Universal (DU) surge en Estados Unidos para defender un diseño sin barreras arquitectónicas, accesible para todas las personas, con y sin discapacidad. Como consecuencia del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y para cumplir con las normas sobre accesibilidad en los edificios, fue necesario hacer modificaciones en su diseño, con añadidos que en la mayoría de los casos resultaban poco estéticos y además muy costosos”.

Extendido este movimiento a otros campos sociales, en el ámbito educativo la meta del DUA consiste en usar 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), las cuales no tienen por qué ser logradas por todo el alumnado de idéntica forma ni ser iguales para todos, lo que propone la misma es desarrollar flexibilidad en los componentes del currículum y la manera en que se expresan en los espacios educativos para adaptarse a las necesidades del alumnado y facilitar el desarrollo de sus fortalezas con equidad (Bautista-Vallejo, Garrido Gómez, y Espigares-Pinazo, 2018).

De esta forma, las estrategias organizativas y metodológicas deben contemplarse en las programaciones docentes y unidades didácticas para facilitar la adecuación del currículo a las características y necesidades de los discentes (Abellán y Sánchez, 2015). Y más aún si se trata del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la diversidad, para y con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto de un aprendizaje personalizado (Rodríguez Jiménez, Ramos Navas-Parejo, Bautista-Vallejo, y Alonso García, 2019).

A lo largo de las últimas décadas han aparecido distintas maneras de entender el DUA y, por consiguiente, son variados los enfoques. Sala Bars, Sánchez Fuentes, Giné Giné y Díez Villoria (2014) destacan la existencia del Diseño Universal para el Aprendizaje tal como lo estableció el CAST y fue definido por Meyer y Rose (2000). Igualmente se cuenta con otros enfoques, como el Diseño Instruccional Universal, pues Bryson (2003) consideraba que el término instruccional aludía a procesos de mayor alcance que el de aprendizaje. O el Diseño Universal para la Instrucción, que Scott, McGuire y Shaw (2003) diseñaron para entornos específicamente universitarios. Y, en un sentido más amplio, el Diseño Universal en Educación, que en apariencia puede ser confundido con el DUA, pero que va más allá por cuanto que el término educación se entiende en un sentido más profundo y profundo que el de aprendizaje (Seok, DaCosta, y Hodges, 2018).

Si bien cada uno de estos enfoques se conceptualiza de una manera diferente, todos poseen el objetivo común de lograr la plena participación de todo el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo a aquellos con discapacidad (Ruiz Bel, Solé Salas, Echeita Sarrionandía, Sala Bars, y Datsira Gallifa, 2012), pero yendo más allá, abierto también todas las capacidades, necesidades y expectativas (Zhang, Lu, y Wu, 2017).

Por tanto, el DUA aparece como como un enfoque que pretende aportar viabilidad a los principios de la educación inclusiva, en donde espacios, herramientas, recursos y procesos de enseñanza-aprendizaje, y las diversas formas de relación de todos estos elementos, se ponen al servicio de la igualdad de oportunidades de una manera equitativa para todo el alumnado. En este enfoque, el rol docente y de los órganos de dirección juega un papel fundamental, dado que son estos recursos personales los que implementarán las estrategias necesarias para afrontar satisfactoriamente los principios de la escuela inclusiva (Espada Chavarría, Gallego Condoy, y González-Montesino, 2019).

Metodología

Las técnicas de investigación se han seleccionado en relación a un conjunto de factores adicionales, entre los cuales ha pesado la naturaleza de la pregunta de investigación en sí. Además, intervienen otros factores que deben ser considerados: el tiempo disponible, los recursos y quién los otorga, el conocimiento previo acumulado sobre el tema específico y el grado de encadenamiento del estudio concreto con otros (Kauark, Castro, y Medeiros, 2010).

En cuanto al diseño de la investigación, esta es transversal de tipo descriptiva, por cuanto que los datos fueron recolectados en un determinado momento en el tiempo, para describir la frecuencia de unos resultados en una población definida. En ello se optó por la realización de una encuesta como instrumento de recogida de datos, utilizando la herramienta para la elaboración de formularios de Google por ser una herramienta simple y fácil de utilizar, fundamentalmente para quien debe responder.

El cuestionario se elaboró utilizando preguntas abiertas y preguntas cerradas. El uso de cada una de ellas viene en función del tipo de investigación realizada: la descriptiva. Cada cuestionario obedeció a diferentes necesidades y problemas de investigación, lo que dio lugar a que el tipo de preguntas sea diferente en cada caso (Hernández Sampieri y otros, 2010; Espada Chavarría, Gallego Condoy, y González-Montesino, 2019).

Fueron utilizadas alternativas dicotómicas (dos alternativas de respuesta) y, por otro lado, se incluyeron preguntas con varias alternativas de respuesta. Se hizo uso de la aplicación *Google Drive* con la ya mencionada herramienta Formularios de Google. Una razón fue que esta herramienta realiza de forma automática la agrupación de respuestas y ofrece de forma estadística todos los resultados.

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... entre otros.

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.

La investigación se realizó en las comunidades educativas de las tres ciudades mencionadas. Capiatá es una ciudad del Departamento Central de Paraguay y cuenta con 224.000 habitantes. Está dividida en un casco urbano con 11 barrios y 15 compañías (DGEEC, 2015) y está ubicada a 20 km de la capital del país, Asunción. Por otro lado, la ciudad de Isla Pucú es un distrito del Departamento de Cordillera, con aproximadamente 7.904 habitantes según la DGEEC (2015). Dista 80 Km de Asunción. Finalmente, Nueva Colombia queda a 60 Km de Asunción y tiene unos 6.850 habitantes.

La población y los elementos del contexto estudiados y donde se realizó la intervención presentan las siguientes características:

Las instituciones educativas situadas en la ciudad de Capiatá son 22 instituciones de gestión pública y privada subvencionada del Nivel 1, y de 11 Centros del Nivel 3.

En la ciudad de Isla Pucú, distrito del Departamento de Cordillera, los datos obtenidos corresponden a 12 instituciones educativas, 11 Escuelas del Nivel 1; Un Centro de Formación Básica Bilingüe del Nivel 3 y 5 Coordinadores Pedagógicos.

En la ciudad de Nueva Colombia fue realizada la encuesta a 5 directores y 22 docentes de la Escuela Básica N° 324 "John F. Kennedy".

Resultados y discusión

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. Este dato corrobora las opiniones de autores como Rogers-Shaw, Carr-Chellman y Choi (2018), que ven en el DUA un enfoque para responder a las necesidades de todo alumnado de manera más efectiva.

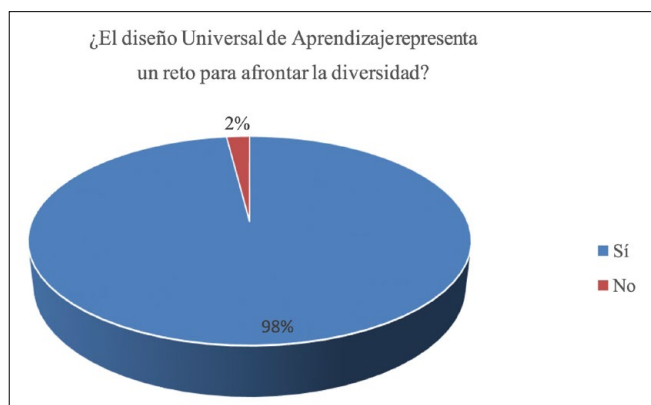


Figura 1. Respuestas de directivos y docentes que afirmaron que el DUA representa un reto para afrontar las necesidades específicas de aprendizaje. **Fuente.** Elaboración propia

De igual forma, 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. La referencia a los métodos y materiales flexibles es uno de los temas más frecuentes en la literatura (Lowrey y Smith, 2018).

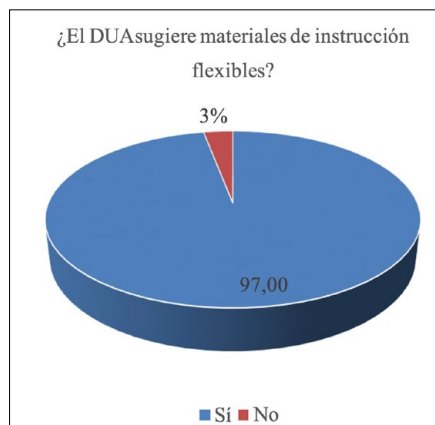


Figura 2. Respuestas que arrojan el dato acerca del uso de materiales de instrucción flexibles y la falta de capacitación sobre el tema en cuestión. **Fuente.** Elaboración propia

En este sentido, en el ámbito internacional se han desarrollado investigaciones como las de Castellana y Sala (2005), en donde se examinaron las necesidades y dificultades que encontraron estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial y las necesidades y dificultades que el profesorado universitario tenía para atender a dicho alumnado. Los participantes en este estudio destacaron la necesidad de capacitar al profesorado en temas de discapacidad y en el uso de nuevas metodologías pedagógicas, apropiadas ante la diversidad en el aula, desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, disponer de los materiales según planes previstos con antelación y que todos estos materiales sean accesibles.

Más recientemente, Espada Chavarría, Gallego Condoy y González-Montesino (2019) concluyen igualmente en su estudio que el DUA es una alternativa viable y deseable en el marco de la educación inclusiva y que para ello uno de los elementos clave es la necesaria capacitación docente en este ámbito.

En este sentido, el 100% de las personas encuestadas respondió que necesitan ser capacitadas sobre el tema. Todas las personas encuestadas que han oído hablar del DUA, pero hasta el momento presente no han utilizado el DUA debido a la incertidumbre que genera la misma como innovación, al igual que la falta de información y capacitación. Las personas encuestadas expresaron que la encuesta les fue de utilidad para verificar que necesitan investigar más sobre el beneficio de este tipo de planeamiento. La falta de capacitación es, por otro lado, uno de los retos más importantes tal y como entiende Westwood (2018).

Tomando al DUA como innovación, concretamente en el ámbito de desarrollo de la educación inclusiva, este tipo de dificultades y circunstancias son consideradas como frecuentes (Sánchez Fuentes, Díez Villoria, y Martín Almaraz, 2016; Verdugo y Parrilla, 2009). De manera global, y en el marco de la educación inclusiva, las investigaciones han mostrado que los beneficios de la misma hacen necesarios una serie de condiciones previas o paralelas, a saber, aquellas que tienen que ver con la creación de un marco de accesibilidad del currículum, facilitar la participación, crear currículums que generen oportunidades y canales de información que posibiliten la socialización de este enfoque y sus herramientas (Abellán, de Haro Rodríguez, y Frutos, 2010; Love, Baker, y Devine, 2019; Westwood, 2018).

Conclusiones

Esta discusión de los resultados nos lleva a concluir que el DUA representa un nuevo marco para el currículum, el cual permite realizar mejoras en el acceso a la educación por parte de todo el estudiantado, especialmente el alumnado con discapacidad.

Para la implementación del DUA debe considerarse la puesta en práctica de cada principio con sus pautas y elementos de verificación. Las pautas no pretenden ser una receta de pasos a seguir, al igual que el diseño universal, deben ser combinadas y ajustadas para adecuarse al currículum. Todos los componentes del currículum (metas, métodos, materiales o evaluaciones) son diseñados para tratar de satisfacer las necesidades individuales del alumnado.

En este sentido, los resultados de la investigación ponen de manifiesto, por un lado, 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.

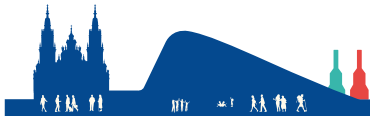
Por otro lado, para afrontar esta problemática es necesario desarrollar mecanismos que propicien el aprendizaje acerca del DUA, como por ejemplo talleres de capacitación, donde se desarrollen temas relevantes sobre el DUA, con materiales de fácil comprensión, aplicación y desarrollo.

Como implicaciones más relevantes, se desprende como de fundamental importancia generar espacios activos a fin de captar el interés sobre el abordaje del tema entre miembros de la comunidad educativa, para, de esa forma, propiciar la capacitación y la reducción de los niveles de incertidumbre sobre el mismo, dejando un poco más libre el camino a la implementación de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., y Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- 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.
- Bautista-Vallejo, J. M., Garrido Gómez, I., y Espigares-Pinazo, M. J. (2018). El juego como recurso didáctico para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 9(12), 39-51.
- Bell Rodríguez, R. F., Lema Cachinell, B. M., y Zaldivar Almarales, D. A. (2019). Individualización, diferenciación pedagógica y diseño universal para el aprendizaje. Esbozo conceptual y algunas derivaciones prácticas. *SARANCA*, 43(1), 36-50.
- 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
- Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide. Learning Opportunities Task Force*. Richmond Hill. Recuperado de <https://collections.ola.org/mon/8000/243213.pdf>
- CAST, Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- Castellana, M., y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- DGEEC (2015). *Proyección de la población por sexo y edad, según distrito. Revisión 2015*. Dirección General de Estadísticas, encuestas y censos. Recuperado de <https://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/proyeccion%20nacional/Proyeccion%20Distrital.pdf>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. doi: 10.17163/alt.v14n2.2019.05
- 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 de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177- 189.
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54-67. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061020.pdf>
- Hernández Sampieri, R. y otros (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Kauark, F. D. S., Castro, F., y Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- 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, de 27 de diciembre, de Educación Inclusiva. Paraguay.
- Love, M. L., Baker, J. N., y Devine, S. (2019). Universal design for learning: Supporting college inclusion for students with intellectual disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(2), 122-127. doi: 10.1177/2165143417722518
- 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
- Mace, R., Hardie, G., y Plaice, K. (1991). Accessible environments: Towards universal design. En W. E. Preiser, J. C. Visher, y E. T. White (Eds.), *Design interventions towards a more humane architecture* (pp. 155–176). New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Meyer, A., y Rose, D. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58, 39-43.
- Rico, A. P. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Rodríguez Jiménez, C., Ramos Navas-Parejo, M., Bautista-Vallejo, J. M., y Alonso García, S. (2019). TIC y aprendizaje personalizado. En E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, y E. Sánchez Vega (Coords.), *Innovación y tecnología en contextos educativos* (pp. 939- 949). Málaga: Universidad de Málaga.
- 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
- Ruiz Bel, R., Solé Salas, L., Echeita Sarrionandia, G., Sala Bars, I. y Datsira Gallifa, M. (2012). El principio del “Universal Design”: concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359- 100
- Sala Bars, I., Sánchez Fuentes, S., Giné Giné, C. y Díez Villoria, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Sánchez Fuentes, S., Díez Villoria, E. y Martín Almaraz, R. Á. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (19), 121-131. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2752>
- Scott, S. S., McGuire, J. M. y Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. doi: 10.1177/07419325030240060801
- Seok, S., DaCosta, B. y Hodges, R. (2018). A systematic review of empirically based Universal Design for Learning: Implementation and effectiveness of Universal Design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. *Open Journal of Social Sciences*, 6(05), 171.
- Tomé Fernández, M. y Manzano-García, B. (2016). La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2-bis), 1-17. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/279>
- Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Nueva York: Routledge.
- Zhang, T., Lu, G. y Wu, Y. (2017). A conceptual framework for integrating inclusive design into design education. En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *11th International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction, UAHCI, Conference proceedings* (pp. 123-131). Cham: Springer.



Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria¹

MUNTANER GUASP, JUAN JORGE
FORTEZA FORTEZA, DOLORS

*Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
Universitat de les Illes Balears (España)*

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar los resultados obtenidos en un instituto de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, que ha implementado el programa cooperar para aprender/aprender a cooperar tanto en los tres ámbitos de intervención como en las tres etapas de desarrollo que presenta el programa. El objetivo principal es analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes. La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, y más concretamente en el estudio de caso único, de carácter intrínseco. La recogida de información proviene de tres fuentes complementarias, que nos permiten la triangulación necesaria para garantizar la validez y fiabilidad: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro; grupo de discusión del profesorado implicado y grupo de discusión con estudiantes. Los resultados nos permiten concluir que la introducción del aprendizaje cooperativo es una metodología que incrementa las situaciones de interacción, relación y aprendizaje.

Palabras clave: inclusión; cohesión de grupo; educación secundaria; aprendizaje cooperativo.

Impact of cooperative learning on the inclusion of students in secondary education

Abstract

The purpose of this article is to show the results obtained in a secondary education institute of the Autonomous Community of the Balearic Islands, which has implemented the cooperate to learn / learn to cooperate program in both the three areas of intervention and in the three stages of development presented by the program. The main objective is to analyse the impact of cooperative learning on the cohesion, inclusion and learning of students. The research methodology used is situated in the qualitative paradigm, and more specifically in the intrinsic case study.

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Claves para el desarrollo del aprendizaje en equipos cooperativos como estrategia para la cohesión social, la inclusión y la equidad” con referencia EDU 2010-19140, 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 del artículo.

The collection of information comes from three complementary sources that allow us the triangulation necessary to ensure the validity and reliability: semi-structured interview with the centre's cooperative learning commission; discussion group of the teachers involved and focus group with students. The results allow us to conclude that the introduction of cooperative learning is a methodology that increases interaction, relationship and learning situations.

Keywords: inclusion; group cohesion; secondary education; cooperative learning.

Introducción

El reto principal, que se afronta actualmente en la educación, es responder de manera adecuada a la diversidad. Nadie duda de la heterogeneidad manifiesta de los estudiantes, la cuestión radica en cómo abordar esta diversidad satisfaciendo las necesidades de todos, poniendo énfasis en los grupos de alumnos más vulnerables.

La premisa básica es creer que la educación realmente es un derecho para toda la población y el fundamento de una sociedad más justa. En consecuencia, esta educación debe ser de calidad para todos, que la OCDE (1995) define como aquello que asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.

La educación de calidad para todos se construye sobre dos ideas claves: la equidad y la inclusión. La UNESCO (2017, p. 13) define la equidad “en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia”. Y la Inclusión como “el proceso que ayuda a superar obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes”.

La educación inclusiva es un paradigma educativo, distinto de cualquier otro anterior, que pretende alcanzar una mejora en los sistemas educativos válido para todo el alumnado, donde “todos los y las estudiantes cuentan y cuentan por igual” (UNESCO, 2017, p. 12); el reconocimiento y valoración de la diversidad humana sustentan la educación inclusiva. Y para su implementación y desarrollo requiere cambios en la cultura, los valores, las decisiones y las prácticas educativas, que afectan tanto al currículo como a la organización de los recursos y a las estrategias metodológicas del aula.

Las estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión se identifican, entre otras, por dos características: centran la atención en la detección y eliminación de las barreras que aparecen en el contexto y dificultan el aprendizaje de los estudiantes; por otra parte, promueven la participación activa de todos, sean cuales sean sus particularidades, en entornos generales y comunes para crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

Fomentar la participación activa de todos los estudiantes en la dinámica general de las aulas ordinarias se facilita con la aplicación de procesos basados en la cooperación. Johnson y Johnson (1989) ya planteaban hace unas décadas que existen evidencias sólidas del potencial de los enfoques que posibilitan la cooperación entre los estudiantes, para crear condiciones en el aula que aumentan la participación y permitan alcanzar un alto nivel de aprendizaje para todos los miembros de la clase.

La aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas y centros educativos a través del programa CA/AC -Cooperar para aprender/aprender a cooperar- (Pujolás, 2008; Pujolás, 2009; Pujolás y Lago, 2007; Pujolás, Lago, y Naranjo, 2013) plantea una doble actuación:

- Por una parte, deben implementarse tres ámbitos de intervención complementarios del programa: el ámbito A) cohesión de grupo, conjunto de dinámicas de grupo que tienen como objetivo aprender a tomar decisiones consensuadas, incrementar el conocimiento mutuo y establecer relaciones positivas entre todos los estudiantes; el ámbito B) el trabajo en equipo como recurso, se trata de introducir estructuras simples y complejas de actividades cooperativas que regulen el trabajo en equipo para que los estudiantes aprendan juntos, y el ámbito C) el trabajo en equipo como contenido, los estudiantes van aprendiendo a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo y a organizarse mejor.
- Por otra parte, se promueve la realización de tres etapas de desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos: (a) la etapa de introducción, que implica la aplicación del conjunto de instrumentos para la planificación, seguimiento y evaluación individual y grupal 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; (c) la etapa de consolidación, donde 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.

Metodología

La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, propia del paradigma interpretativo, y más concretamente en el estudio de caso único (Yin, 2014), intrínseco (Stake, 1998). Se ubica en el contexto de la educación inclusiva, que requiere de cambios metodológicos en los procesos de enseñanza 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 el alcance de esta meta y en este marco de actuación se encuentra el aprendizaje cooperativo y el programa AC/CA.

El objetivo principal de la investigación es identificar, observar y analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes en un centro de educación secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, que ha cumplido tanto con los tres ámbitos de formación y aplicación del aprendizaje cooperativo como en la realización de las tres etapas de desarrollo previstas.

El instituto de educación secundaria está situado en un barrio periférico de la ciudad, cuyos habitantes son trabajadores básicamente del sector de la construcción y la hostelería, con un alto porcentaje de familias inmigrantes con una precaria situación sociolaboral.

El número total de estudiantes fluctúa entre 750 y 850 distribuidos en los diferentes niveles de la ESO, bachillerato, formación profesional básica y de grado medio. Las clases se realizan en horario de 8,00 a 15,00 horas. Por las tardes los estudiantes pueden participar en diversas actividades extraescolares organizadas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMIPA). Los estudiantes tienen un perfil muy heterogéneo; a esta diversidad natural debemos añadir la llegada constante de estudiantes procedentes de otros países y culturas, lo que obliga a revisar constantemente la metodología y la coordinación docente.

El claustro del instituto oscila entre 80 y 90 profesores, de ellos un 53% tienen destino definitivo en el centro y el resto son interinos; si bien todos se han adaptado rápidamente a las características y funcionamiento del centro, implicándose en los proyectos pedagógicos que se desarrollan.

La recogida de información proviene de tres fuentes complementarias, que nos permiten la triangulación para la validez y fiabilidad en los resultados: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro, encargada de la función dinamizadora y de seguimiento del proceso en la aplicación del programa; grupo de discusión del profesorado que está aplicando el programa; grupo de discusión con alumnos que aprenden de manera cooperativa.

La recogida de la información se gravó en audio para su posterior transcripción y análisis. La entrevista se realizó a los dos miembros de la comisión de aprendizaje cooperativo, a partir del cuestionario elaborado para la investigación global ya reseñada. Los grupos de discusión se efectuaron en las condiciones siguientes: respecto al profesorado, participaron 7 docentes que aplican el aprendizaje cooperativo y la duración fue de 100 minutos; en cuanto a los estudiantes, participaron 9 que aprenden de manera cooperativa, con una duración de 80 minutos.

El análisis de datos se ha llevado a cabo a partir del establecimiento de tres variables objetivo del estudio: el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión de grupo, en la inclusión de los estudiantes más vulnerables y en el aprendizaje y participación de todos en las actividades académicas. Este bloque de análisis se complementa con otros tres elementos, que permiten entender y contextualizar el proceso: cómo se implementa el aprendizaje cooperativo en el centro, en qué situaciones se utiliza y las dificultades que aparecen en su implementación y desarrollo. Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación de codificadores que ha sido aplicado por dos investigadores independientes.

Resultados

Los resultados de la investigación se exponen en referencia a las seis categorías establecidas para el análisis de datos, atendiendo a la siguiente nomenclatura: Comisión, si la información proviene de la entrevista; P con un número para cada uno de los profesores participantes en el grupo de discusión y E más un número para los estudiantes.

1. Cuándo se implementa el aprendizaje cooperativo en el centro

Tres variables determinan la implementación del aprendizaje cooperativo en el centro: la dificultad para gestionar ciertos grupos de la ESO y la necesidad sentida por una parte del profesorado de un cambio para poder adquirir nuevas estrategias de intervención; “la llegada de un profesor de biología que conocía el programa de AC/CA y que propuso su aplicación” (Comisión); y la situación conflictiva redundante con los estudiantes en las clases.

Estas premisas propiciaron el inicio de un proceso de formación, que se desarrolla en dos partes: una primera fase realizada por los investigadores de la UVIC y la supervisión del Centro de profesores, donde se pusieron las bases para la implementación del programa de aprendizaje cooperativo; otra, muy sugerente, donde el profesorado implicado traspasa la información sobre aprendizaje cooperativo al resto del profesorado interesado, que no estuvo en la formación inicial. Este proceso de engranaje, señala P2 “ha sido un éxito de la primera formación y es mucho más potente que la formación de expertos”.

P1 añade, que tras la formación, se comenzó a aplicar en 1º de la ESO y después se hizo extensivo a toda la etapa y al bachillerato de manera puntual; y acaba diciendo: “la verdad es que estamos contentos”. El proceso de implementación ha sido gradual y, aunque no se ha generalizado, sí que abarca un grupo significativo del profesorado del centro, principalmente en la ESO.

2. Situaciones en las que se utiliza el aprendizaje cooperativo

Hay una confluencia clave entre estudiantes, profesorado y comisión en señalar que el aprendizaje cooperativo es la metodología básica para desarrollar el trabajo por proyectos que se realiza en el centro. Así lo exponen: “la comisión del aprendizaje cooperativo de centro acabó siendo o se transformó en la comisión de proyectos” (Comisión).

En este centro, por sus circunstancias, es el departamento de Biología quien lidera la sistematización del aprendizaje cooperativo, para incluirlo en la programación cotidiana de esta materia, “si bien en el resto de las áreas se hacen cosas, pero no de forma igual ni tan sistemática” (P1). En estos momentos P4 señala: “hay 22 profesores en primero y segundo de la ESO que aplican el aprendizaje cooperativo y otros 15 que hacen actividades puntuales, gracias a la formación interna del centro”.

Por último, destacar que la implementación del aprendizaje cooperativo trae consigo otras innovaciones y cambios en la dinámica del centro, entre las que la Comisión destaca: “el aumento de la coordinación entre departamentos y en como el profesorado se involucra con otra manera de pensar y plantear las actividades de aprendizaje”.

3. Impacto de la cohesión de grupo

Las primeras actividades aplicadas para desarrollar el aprendizaje cooperativo son las estrategias de cohesión de grupo, que tienen una repercusión significativa en la dinámica del aula y del centro, como señalan: “gracias a la cohesión de grupo se ha reducido la conflictividad en la segunda evaluación” (P5). “Yo creo que nos ayuda, porque, aunque nos cueste, nos hemos puesto de acuerdo y hemos hablado. Y al final hemos hecho la actividad todos juntos y al final nos ha ido bien” (E1).

Las actividades de cohesión se realizan siempre en las horas de proyectos, ya sea al principio, al final o en medio”, dice P3, como una parte de la programación, no de manera espontánea. Estas actividades de cohesión se plantean también entre los docentes; así la Comisión explica: “a veces hacemos actividades de cohesión entre el profesorado, sobre todo al principio de curso”.

Estas actividades han ayudado a resaltar el rol del tutor y su relevancia en el traspaso de primaria a secundaria; así determina P2: “los niños necesitan estar más tiempo con su tutor y así cubrir algunos déficits de la educación secundaria”. Reactivar el rol del tutor como mediador con los estudiantes y como referente en la vida del centro es una consecuencia clara de la activación de la metodología de proyectos y del aprendizaje cooperativo que ha dinamizado y sosegado la vida del centro, principalmente en los primeros cursos de la ESO.

4. Impacto en la inclusión

La consecuencia de la cohesión de grupo y la aplicación de las estrategias del aprendizaje cooperativo en la ESO tiene un impacto relevante en el proceso de inclusión educativa, que repercute en la mejora de la convivencia entre estudiantes, que se conocen e interactúan más, “como en las dinámicas del aula que permiten aprender cosas de los otros” (E2). También puede ser: “una ayuda para determinados compañeros que les cuesta y da vergüenza preguntar a la profesora” (E5). Por último, permite a los estudiantes más vulnerables incorporarse y participar en igualdad sin la necesidad de buscar actividades paralelas y distintas a las generales del grupo, como manifiesta P3: “utilizar el aprendizaje cooperativo permite a los alumnos con necesidades educativas especiales quedar prácticamente diluidos en el grupo”.

El aprendizaje cooperativo facilita y favorece el intercambio y el conocimiento entre los estudiantes en un centro “donde hay mucha gente diferente”, afirma E3, que es necesario conocer y con la que interactuar. Es importante resaltar la necesidad de que los grupos sean siempre heterogéneos y que visualicen la diversidad existente entre los estudiantes de cada grupo, “el aprendizaje cooperativo permite a través de los grupos heterogéneos que los estudiantes se conozcan y se enriquezcan entre ellos” (P4). Por su parte, E3 lo explica con claridad: “yo creo que quieren mezclar la gente que trabaja con los que no, para que los primeros ayuden a los segundos. Diría que así aprendemos a trabajar con todos, no sólo con los de siempre”.

La consecuencia de todo ello se percibe con respeto a la mejora de la convivencia en las aulas: “los profesores que hacen servir el aprendizaje cooperativo son los que menos amonestaciones ponen, puesto que intentan dialogar y encontrar soluciones al conflicto antes de llegar a este” (Comisión). La reducción de la conflictividad repercute en el segundo punto de análisis del impacto en la inclusión; la ayuda mutua entre los estudiantes. P2 lo explica: “que se insista en aprender a cooperar, aprender a respetar al otro, aprender a tener paciencia y aprender a ayudar al otro se posibilita a partir de los agrupamientos heterogéneos”. Los estudiantes lo ratifican, cuando se refieren al trabajo en grupo, en este caso E4 lo manifiesta: “puedes pedir ayuda a los otros, y si te cuesta hacer el trabajo tienes a alguien que te ayuda”. Este proceso necesariamente repercute en un clima más tranquilo y sosegado, que favorece el aprendizaje de todos.

El conocimiento y la ayuda mutua entre estudiantes, que se potencia con el aprendizaje cooperativo, permite a los alumnos más vulnerables trabajar en igualdad en las mismas actividades que realiza el grupo clase y, en consecuencia, permite descubrirse y relacionarse mutuamente con sus compañeros. La Comisión expone cómo una estudiante con necesidades especiales recibe ayuda de sus compañeros cuando se trabaja en equipo y todos son conscientes que deben colaborar y cooperar para alcanzar el objetivo del grupo. A su vez, P1 describe una situación clarificadora: “en primero, la niña que nadie quería a su lado, que nadie quería hacer equipo con ella, estaban discutiendo en una actividad y dio su opinión, que al final fue la decisión acordada por todos”.

Estos hechos nos demuestran que los estudiantes más vulnerables de la clase pueden participar y aprender en las actividades generales si utilizamos el aprendizaje cooperativo, sorprenden sus respuestas y sus avances: “cómo puede ser esta respuesta o esta actitud en un niño con nee” (P1). En estas actividades la participación de estos estudiantes es más efectiva que si están solos o apartados, es una oportunidad, donde reciben ayuda y aprenden: “es espectacular, los niños con dificultades son visibles y se empoderan” (P3).

5. Impacto en el aprendizaje

El impacto del aprendizaje cooperativo en los estudiantes es una realidad, “puesto que son más activos, participan y se implican más, hasta los propios alumnos lo reconocen” (Comisión).

La realización de actividades de aprendizaje cooperativo cambia el enfoque y la perspectiva del trabajo académico, tanto en el profesorado (“una vez iniciado cambias la manera de pensar las actividades y ves una relación directa entre el uso del aprendizaje cooperativo y el aumento del rendimiento académico” [P5]) como en los estudiantes (“la forma de aprender es más divertida con tus compañeros que si lo haces individualmente” [E3], “Sí que aprendes cuando explicas a otro lo que no entiende” [E2]).

La utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo muestra un cambio en la actitud y en la disposición de los estudiantes, desde la cohesión de grupo hasta la reducción de la conflictividad y abriendo la posibilidad de nuevas formas de aprendizaje.

6. Dificultades en la aplicación del aprendizaje cooperativo.

La aplicación del aprendizaje cooperativo también conlleva ciertas dificultades en el proceso diario de enseñanza y aprendizaje, que es importante conocer y exponer con el objetivo de poder superarlas y evitarlas en la medida de las posibilidades de cada centro. Entre otras podemos enumerar las siguientes:

- La Comisión señala dos focos importantes: la falta de formación del profesorado, que se va incorporando al centro sin la realización de la formación inicial, ralentiza y dificulta el desarrollo del programa, y la falta de implicación del equipo directivo del centro, que apoya pero no lidera el cambio.
- El profesorado ve en la falta de tiempo la principal dificultad para un buen desarrollo del aprendizaje cooperativo.
- Los estudiantes señalan las dificultades propias del trabajo en grupo, pues, en ocasiones, no todos los miembros del equipo se involucran por igual en el trabajo y no cumplen con sus compromisos y obligaciones, lo que conlleva discusiones, malos resultados o la carga de todo el trabajo para algunos.

Discusión y conclusiones

La diversidad en los centros educativos es una realidad incuestionable que obliga a plantear distintas estrategias de actuación, siendo el objetivo potenciar la participación activa en los procesos generales y comunes y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos que están expuestos a situaciones que les imprimen mayor vulnerabilidad.

La implementación y desarrollo del aprendizaje cooperativo en la educación secundaria es una buena estrategia metodológica para alcanzar este objetivo, como se demuestra en esta investigación, de la que podemos resaltar las siguientes ideas clave que han de fortalecer el avance en la consecución de una educación de calidad y con equidad.

El aprendizaje cooperativo para su implementación requiere de tres premisas: primero, una actitud del profesorado decidida hacia el cambio, percibir la necesidad de buscar y aplicar nuevas formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; segundo, un período de formación, donde se conozcan las estrategias y fundamentos de la metodología del aprendizaje cooperativo; por último, un liderazgo claro y fuerte para fomentar la expansión del método entre el profesorado, tanto la necesidad del cambio como perder el miedo a este cambio.

Un segundo aspecto relevante está en la repercusión del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la aplicación de metodologías activas, como el aprendizaje por proyectos que se desarrolla en el instituto de manera interdisciplinar y globalizada. También destacar la incidencia que tiene sobre el rol del tutor como aglutinador y referente de los estudiantes, lo que facilita el seguimiento de los aprendizajes y la prevención de dificultades o problemas que pudieran aparecer, tanto a nivel individual como grupal.

En tercer lugar, dejar constancia de que la aplicación del aprendizaje cooperativo no está exenta de dificultades y barreras, tanto en el profesorado como en los propios estudiantes. No podemos olvidar que cualquier cambio o innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de formación, reflexión, tiempo y persistencia para su consolidación y expansión en los centros educativos.

Señalar la incidencia del aprendizaje cooperativo en la cohesión de 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 a partir de este conocimiento. Ello incide directamente sobre la relación que mantienen en el centro, lo que reduce la conflictividad y aumenta la ayuda mutua y el intercambio de experiencias.

Hay un efecto positivo del aprendizaje cooperativo sobre la incorporación y la participación de los alumnos más vulnerables en las actividades académicas generales y comunes del aula y del centro, 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. Es importante resaltar esta incidencia tanto en la perspectiva del profesorado hacia estos alumnos, como en las relaciones que se mantienen entre los compañeros.

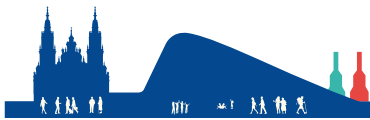
Por último, el aprendizaje cooperativo favorece la implementación del cambio en las estructuras y formas de aprendizaje, que son más activas y participativas por parte de todo el alumnado, hay una incorporación efectiva de todos en las actividades planteadas, en el funcionamiento como equipo de trabajo, con una repercusión significativa en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Concluir señalando 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 educativos supone un progreso en el proceso de inclusión, al tiempo que redundando 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.

Volviendo a las premisas con las que iniciábamos las conclusiones de esta investigación, el aprendizaje cooperativo precisa en los centros un liderazgo sólido que movilice a los equipos docentes. En este sentido, compartir una cultura de trabajo colaborativo es fundamental (Ainscow, 2016) por el potencial de transformación que tiene. Entender la inclusión, de acuerdo con Verdugo y Parrilla (2009), como “un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas” (p. 15) nos conduce a incidir en la formación; no cualquier formación, sino aquella que surge de las necesidades en los contextos particulares de los centros y las aulas, entendiendo que los fundamentos teóricos se construyen desde la propia práctica (Korthagen, 2010) para indagar en mejores formas de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado desde una perspectiva cooperativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competititon: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction book Company.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- OCDE. (1995). *La qualité de l'ensenyament*. Paris: CERI-OCDE.
- 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.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Verdugo, M. Á., y Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.



Educação intercultural: dialogando com as diferenças e construindo alternativas educativas para a indisciplina discente

BARRETO RAMOS DOS SANTOS, ROSANE
Fundação Oswaldo Cruz (Brasil)

PIRES DE QUEIROZ, PAULO
*Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento
Universidade Federal Fluminense (Brasil)*

Resumo

O trabalho apresenta a relação que existe entre a indisciplina discente e os aspectos culturais na/da escola que tem influenciado os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Estudos como o aqui é apresentado, apontam para a urgência de voltarmos nossa análise para os aspectos interculturais presentes nos relacionamentos dos indivíduos e para as questões curriculares, por vezes acampadas em um discurso monocultural que desconsiderando as identidades dos alunos, pode também interferir no processo de ensino-aprendizagem e incorrer em comportamentos indisciplinados. Por meio de observação sistemática qualitativa-descritiva em duas escolas no Rio de Janeiro, foi possível responder o seguinte problema de investigação: Como compreender as relações entre a indisciplina discente e a diversidade cultural no espaço escolar para contribuir com um ensino mais democrático? Tal questionamento torna pertinente refletirmos sobre o papel da escola na formação de cidadãos e a necessidade de desenvolvermos práticas dialógicas como instrumentos de mudança social.

Palavras-chave: Currículo; Diálogo; Escola Básica; Interculturalidade; Monoculturalismo.

Intercultural education: Talking to the differences and building up educative alternatives to the students' indiscipline

Abstract

This study presents the relation between students' indiscipline and the cultural aspects of/at school that have influenced the results of the teaching-learning process. Studies like the one which is presented here, point to the necessity of turning our analysis to the intercultural aspects present in the individuals relationships and the curricular issues, oftentimes focused on a monocultural discourse which, not taking students' identities into consideration, can also interfere in the teaching-learning process and result in unruly behavior. Through systemic descriptive-qualitative observations in two Rio de Janeiro schools, it was possible to answer the following

investigation problem: How to understand the relations between students' indiscipline and cultural diversity in the school space in order to contribute to a more democratic education? Such questioning makes it relevant to reflect on the role of the school in the formation of citizens and on the necessity to develop dialogical practices as instruments of social change.

Keywords: Curriculum; Dialogue; Basic school; Interculturality; Monoculturalism.

Introdução

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: Porque 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.

Marco teórico

Cada aluno ingressa no espaço escolar trazendo consigo suas histórias de vida, suas experiências culturais, suas visões de mundo, e quem sabe, até expectativas sobre o futuro. Segundo Caldeira (2007), tais proposições caminham de encontro com a padronização de práticas e procedimentos alicerçadas em bases homogêneas, que persistem em considerar os alunos uniformemente.

Sistemas educacionais rigidamente burocráticos, livros didáticos estereotipados, discurso dos professores que mesmo em pleno século XXI, esperam lecionar em turmas atentas, disponíveis para ouvir e assimilar todo o conhecimento elaborado pelas propostas oficiais veiculadas nos currículos prescritivos continuam prevalecendo nas práticas de sala de aula.

Entre a “praticidade” de planejar uma única atividade educativa, contemplando a todos os alunos igualmente, dando um certo “conforto” ao educador que já sabe quais resultados aguardar e o desafio de serem concebidas estratégias plurais de currículos e conteúdos que dinamizem a aula produzindo resultados diversos, existe um grande distanciamento.

Essa distância entre escola atual e a ideal pode favorecer a disciplina e os conflitos dentro do espaço escolar. Com alunos desinteressados e indisciplinados; muitas teorias e pouca prática; currículos extensos e conteúdos excessivos, é plausível compreender a falta de atenção às aulas e de vontade de aprender.

O quadro apresentado não é favorável. Entretanto, podemos retirar aspectos positivos das atitudes indisciplinadas se considerarmos que elas vão apontar para que mudanças sejam efetivadas, promovendo assim o diálogo entre conhecimento e cultura possibilitando práticas propositivas que incluam todos os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, podemos concordar com Caldeira (2007) quando ela afirma que a não identificação do sujeito com a proposta prescrita nos currículos escolares, pode favorecer situações indisciplinadas, caracterizadas pela manifestação de insatisfação, exclusão ou insubordinação, que tanto vem desconstruindo o trabalho acadêmico e escolar, desafiando professores para um novo olhar sobre o fazer pedagógico incluindo os diferentes personagens que se encontram na sala de aula.

Como podemos observar, todo e qualquer sistema educacional é feito de intencionalidade. Qualquer atitude que é tomada pela escola tem uma finalidade, que pode direcionar para a manutenção do *status quo* ou ao

desenvolvimento crítico-social de seus alunos. Cabe à escola, definir quais papéis sociais seus alunos protagonizarão ao concluir as etapas da educação básica. Segundo Moreira (2012) objetivar uma formação plural,

[...] incentiva um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resultaria, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo [...] (p. 182).

As questões culturais transpassam os modos de se fazer educação dentro da escola. Seja em um espaço homogêneo ou em um lugar de promoção à linguagens plurais, a cultura é decisiva para nortear procedimentos e atividades educacionais. Nesse sentido, Forquin (1993) nos ajuda a compreender que existe uma “cultura *da* escola” e uma “cultura *na* escola”.

A primeira delas define os padrões normativos, curriculares e político-pedagógicos da instituição e a segunda, os modos pelos quais os indivíduos se identificam com a socialização e o ensino que ocorre nesse espaço. Nesse sentido, a cultura *da* escola pode tanto silenciar quanto se manifestar acerca da igualdade e da diferença que está presente *na* escola, nas inter-relações que são construídas pelos sujeitos e suas culturas.

O grande desafio da escola está em fazer com que a sua própria cultura dialogue com as culturas que os alunos trazem consigo, fazendo com que o seu espaço seja produtivo, crítico e cidadão. A escola precisa, pois, redesenhar a sua cultura tendo em vista as urgências democráticas que lhe são feitas.

Portanto, a cultura da escola tanto pode direcionar seus processos de ensino-aprendizagem de acordo com o viés monocultural, reproduzindo o discurso de homogeneidade da classe dominante; quanto o intercultural, valorizando a heterogeneidade e as vivências de mundo dos sujeitos, dialogando com e sobre as diferenças dentro das práticas pedagógicas.

Incorporar aos processos educacionais o prisma intercultural não se configura como tarefa fácil. Requer cooperação entre todos os atores envolvidos nos atos de aprender e ensinar, comprometimento com a produção de ideias e práticas de reconhecimento cultural, sem discriminações ou exclusões, para assim estabelecer diálogos entre as culturas que possam, entre outras situações, minimizar ocorrências de indisciplina e conflitos em sala de aula. Ainda, de acordo com Moreira (2013), tais práticas deveriam

pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo. (p. 550).

O cenário intercultural mostra-se adequado à uma proposta de planejamentos, currículos e conteúdos que se preocupe mais com a qualidade e diversidade do que é ensinado do que com a quantidade de teorias que por vezes, não estabelece nenhuma aproximação com o aluno. Porém é importante destacar que nem toda a educação que se autointitule intercultural, realmente a seja.

Nessa direção, Walsh (2009), afirma que existem duas espécies de interculturalidade: a “funcional” e a “crítica”. A interculturalidade funcional serve aos interesses da classe dominante, conforme a sua lógica de poder, criando-se a ilusão de que se está promovendo a

valorização das diferenças. Por outro lado, a interculturalidade crítica se constitui num real diálogo democrático entre as culturas, da conscientização sobre as relações de poder e da condição de dominação que o rico exerce sobre o pobre.

Walsh (2009) define que a “interculturalidade funcional”

(...) não aponta para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os

imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (p. 16). O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais (p. 21).

Como vimos, o termo interculturalidade por si só, não é o suficiente para significar mudanças de estruturas na sociedade e na escola. Até mesmo seu sentido é acompanhado de utilizações que podem, por um lado, manter o *status quo* e os interesses da classe dominante e, por outro lado, denota libertação e emancipação dos seres. Olhando por esse prisma, Walsh (2009) defende que a “interculturalidade crítica”

parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] a interculturalidade crítica, [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (p. 21).

Um dos grandes motivadores para que situações de indisciplina ocorra é a ausência do sentimento de pertença do aluno ao contexto oferecido pela escola tradicional. Uma proposta intercultural crítica nos direciona ao exercício do direito a igualdade e a diferença; dois termos que de acordo com Santos (2016) não se sobrepõem mas se complementam; são igualmente importantes na constituição dos sujeitos como cidadãos. Nesse sentido, Santos (2016) afirma que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 155).

O modelo monocultural de escolarização no qual nosso sistema educacional está alicerçado contribui para a compreensão errônea das palavras igualdade e diferença, no qual todos os indivíduos deveriam incorporar a mesma forma de aprendizagem em meio a padrões de conhecimentos estereotipados, sem levar em consideração os diferentes sentidos que a palavra igualdade pode carregar (Candau, 2012).

É necessário considerarmos a importância do docente na construção dos princípios democráticos. Antes de mais nada o professor precisa estar disposto à mudança, sabendo que o pensar e o agir diversamente, vai exigir do docente um pouco mais de esforço e de conhecimentos sobre diferentes práticas educativas para mergulhar em procedimentos deveras desafiadores.

Em busca de um currículo que estimule o diálogo, as práticas pedagógicas não podem estar acampadas no discurso monocultural e homogêneo que frequentemente habita nossas práticas, mas, sim, em alternativas diversificadas e preocupadas com o (des)envolvimento integral do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Sistemas educacionais, corpo docente e equipe técnico-pedagógica precisam estar imbuídos desse propósito de lutas e desafios para desenvolverem estratégias que diminuam os atos indisciplinados, instituindo um novo olhar que valorize as identidades plurais dos alunos, contribuindo para a formação integral dos alunos, cidadãos críticos da sociedade.

Metodologia

Para respondermos tais indagações a pesquisa trouxe como objetivos: 1-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; 2- observar os atos de indisciplina discente no ambiente das escolas pesquisadas e seus desdobramentos; 3-problematizar 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.

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 - Brasil, 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, mais especificamente, alunos e professores dos 7º e 9º anos finais do ensino fundamental, envolvidos com as questões da indisciplina escolar. Tanto as observações em sala de aula quanto as extraclasse se estenderam por um período de oito meses.

Somente foram incluídos no processo de investigação os alunos que apresentavam histórico de mau comportamento e professores que conviviam com alunos indisciplinados, condição que pôde ser determinada por meio de observação do contexto escolar e a leitura do livro de ocorrências.

As observações aconteciam duas vezes por semana e tinham a duração de uma hora para cada turma selecionada. A empiria da pesquisa aconteceu durante as aulas das disciplinas de matemática, língua portuguesa, geografia e ciências. Essa observação se estendeu 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 qualitativa- descritiva 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

Os alunos de ambas as escolas demonstravam visível desinteresse e apatia durante as aulas. Apesar do esforço do docente em lecionar, as ações que ele tentava desenvolver, eram abafadas gritos e conversas em sala de aula. Tal situação concorria com as precárias instalações físico-estruturais, em um espaço reduzido que não acolhia adequadamente o quantitativo de alunos, esvaziando os sentidos da educação.

A esse cenário, somam-se um currículo tradicional engessado que precisava ser cumprido rigorosamente pelo professor com conteúdos voltados para a memorização. Nessa direção, a atuação dos professores restringia-se a aprendizagem de teorias por meio de cópias de textos e ao preenchimento de questionários para memorizar os conteúdos para as provas. Além disso, a quantidade de livros didáticos não supria o número de alunos presentes em sala, que precisavam se agrupar em duplas ou tríos para cumprirem com as atividades.

Não podemos deixar de mencionar que haviam professores inclinados a tornar o fazer pedagógico mais interessante aos alunos através de atividades pedagógicas diferenciadas. Porém, seu ângulo de alcance ia de encontro com os conteúdos previstos nos currículos prescritivos que limitavam seu nível de atuação.

A energia não aproveitada desses alunos nas atividades pedagógicas, se canalizava em comportamentos indisciplinados e até mesmo violentos entre eles e entre eles e seus professores. Desrespeito aos docentes, trocas de ofensas e o uso de palavras de baixo calão eram frequentes em suas formas de se relacionarem. Questões envolvendo raça, etnia e religião eram frequentemente usadas como forma de agressão verbal e que por vezes se convertiam em agressão física.

Além da observação em sala de aula e dos espaços extraclasse, outro instrumento de investigação utilizado, a análise de documentos como o projeto político pedagógico e o livro de ocorrências da escola, puderam auxiliar no entendimento de como as propostas educacionais são previstas em suas teorias e efetivadas na prática e em como a indisciplina se desdobra nos relacionamentos entre alunos e entre esses e seus docentes.

A empiria contou ainda com a entrevista de docentes e discentes que externalizaram suas opiniões e seus sentimentos acerca da indisciplina, do currículo e de conteúdos, do reconhecimento das diferenças culturais presentes na escola, da violência discente e da exclusão dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A maior parte dos entrevistados acredita que o relacionamento entre docentes e discentes deve ser embasado no diálogo, na troca de experiências e no estabelecimento de limites que dinamizem uma interação saudável, pois para a grande maioria, a indisciplina pode estar ligada a falta de condições da escola em lidar com a diversidade e em consequência, os alunos já não veem mais utilidade na própria escola.

O currículo se configura como outra valiosa ferramenta de desconstrução do monoculturalismo impregnado nos conteúdos e nos planejamentos educativos que de maneira superficial tentam contemplar a diversidade sócio-histórico-cultural trazida pelos alunos. Nesse sentido, os docentes apontam que esse pode ser um fator para que comportamentos indisciplinados sejam tão recorrentes no espaço escolar.

Os discentes entrevistados apontaram caminhos para que o fazer pedagógico aproxime a teoria da realidade vivenciada por cada um deles. Aulas mais dinâmicas, redução da quantidade excessiva de teorias e mais espaço para que momentos de diálogo sejam construídos de forma heterogênea e não seguindo os ideais homogêneos das aulas presenciadas que distanciam o aluno de um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Discussão 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.

Nesta seara, o currículo pode nortear professores, alunos e equipe técnico-pedagógica na elaboração de estratégias que não discriminem os sujeitos e que lutem contra as diferenças impostas pela classe hegemônica. Isso pode colaborar para que situações como a que foi relatada, onde um indivíduo ofende o outro da mesma raça não sejam recorrentes na escola.

É importante frisarmos a lacuna de práticas dialógicas ressaltada tanto por professores quanto por alunos. O excesso de teorias e o pouco tempo para reflexão não favorecem um aprendizado significativo, de respeito à diversidade e que desperte o interesse dos alunos, minimizando os comportamentos indisciplinados.

Portanto, a indisciplina pode servir como aliada do processo de ensino-aprendizagem, convidando o sistema educacional para rever seus conceitos sobre a diversidade cultural, se configurando como uma importante ferramenta de reflexão e deliberação fazendo emergir uma visão intercultural nas práticas escolares como princípio norteador da agenda político-pedagógica da escola.

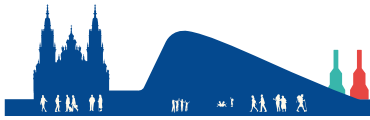
O diálogo tão desejado ao longo das entrevistas com os professores e alunos pode ser o caminho mais apropriado para podermos (re)descobrir nossas identidades. Dialogar com e sobre as diferenças, pode minimizar ou eliminar as situações de indisciplina no contexto escolar.

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. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (p. 167). Coimbra, Portugal: Ed. Quarteto, Coleção Educação.

- Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33, 118, 235-250. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Minayo, M. C. de S. (2016). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. F. (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
- Moreira, A. F. (2013). Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(80), 547-562. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf>
- Santos, B. de S. (2016). *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. En V. M. Candau (Coord.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras.



Refugiados y educación superior en Alemania, España, Francia, Grecia e Italia¹

NEUBAUER ESTEBAN, ADRIÁN

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer qué medidas están adoptando los países con un mayor número de solicitudes de asilo en la Unión Europea para garantizar su derecho a la educación superior. Para ello se han conjugado dos enfoques metodológicos complementarios: la Educación Comparada y el Enfoque Basado en Derechos Humanos. Los resultados muestran que Alemania, Francia e Italia disponen de medidas a gran escala, aunque el país teutón se sitúa como el referente a nivel europeo, mientras que ni España ni Grecia han abordado esta cuestión con la urgencia ni responsabilidad necesaria. A modo de conclusión, se deben desarrollar sistemas estadísticos que permitan diseñar, implementar y evaluar políticas socioeducativas basadas en evidencias para garantizar su derecho a la educación. Además, se han de flexibilizar los criterios de acceso a la educación superior, aunque la respuesta más adecuada sería adoptar un enfoque europeo común de carácter vinculante.

Palabras clave: Política educacional; derecho a la educación; refugiados; enseñanza superior; Unión Europea.

Refugees and higher education in Germany, Spain, France, Greece and Italy

Abstract

This research aims to find out what measures are being taken by the countries with the highest number of asylum applications in the European Union to guarantee their right to higher education. For this, two complementary methodological approaches have been combined: Comparative Education and the Human Rights Based Approach. The results show that Germany, France and Italy have large-scale measures, although the German country stands as the benchmark at the European level, while neither Spain nor Greece have addressed this issue with the necessary urgency or responsibility. As conclusion, statistical systems should be developed that allow the design, implementation and evaluation of socio-educational policies based in evidences to guarantee their right to education. Furthermore, the criteria for access to higher education should be made more flexible, although the most appropriate response would be to adopt a binding common European approach.

¹ Este trabajo se enmarca dentro de la “Ayuda predoctoral a la Investigación 2019” de la Fundación Banco Sabadell.

Keywords: Educational policy; right to education; refugees; higher education; European Union.

Introducción

El año 2015 supuso un punto de inflexión en el devenir de la Unión Europea, pues el conjunto de los Estados miembros, aunque especialmente los del sur –Grecia e Italia– tuvieron que responder a una de las mayores crisis humanitarias en el continente europeo desde la

Segunda Guerra Mundial: la crisis de refugiados. Cinco años más tarde, esta cuestión, lejos de solventarse, sigue planteando desafíos para la Unión Europea y sus Estados, ya no solo en lo relativo a proporcionar protección humanitaria, sino también en la integración de las personas refugiadas en los Estados de acogida. Por este motivo, las instituciones públicas educativas son un punto de encuentro entre diferentes culturas, sin embargo, la infancia es la única que tiene garantizado este derecho, siempre y cuando tengan la edad de escolarización obligatoria en su país de acogida. No obstante, la población adulta no tiene garantizado este derecho, y mucho menos en la educación superior, por lo que se siente excluida y falta de oportunidades formativas y educativas. Asimismo, en esta investigación vamos a conocer qué medidas están adoptando los países con más solicitudes de asilo en la Unión Europea –Alemania, España, Francia, Grecia e Italia– para facilitar el acceso y la participación de la población adulta refugiada en la educación superior, empleando para ello dos enfoques metodológicos complementarios: la Educación Comparada y el Enfoque Basado en los Derechos Humanos. Tras ofrecer una breve panorámica de la situación de las personas solicitantes de asilo y refugiadas en la Unión Europea, describiremos algunas de las barreras socioeducativas a las que se enfrentan, para posteriormente mostrar los resultados de nuestro estudio, a partir de los cuales, se elaborarán propuestas de intervención que velen por el derecho a la educación de estas personas.

Marco teórico

Con motivo de la Guerra Civil Siria un considerable número de personas se vio obligado a abandonar su hogar debido a la inseguridad imperante en esa región geográfica. No obstante, se ha escrito mucho sobre esta cuestión, pero debido al espacio y al objeto de estudio de esta investigación se recomienda a las personas interesadas en ampliar su conocimiento sobre este hecho a leer la obra de José Luis Calvo (2016). Asimismo, centrándonos en cómo este conflicto bélico ha influido en el continente europeo, su máximo exponente lo encontramos en el incremento sinigual de solicitudes de asilo a la Unión Europea, alcanzando su cénit en el año 2015. Desde entonces, el número total de solicitudes se estima en 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), aunque no debemos pasar por alto que las personas más vulnerables en este tipo de procesos migratorios son los menores de edad, las mujeres, las personas con diversidad funcional y las de avanzada edad (UNICEF, 2018).

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%), motivo por el cual esta investigación pone su foco en dichos Estados. Conocer el perfil de estas personas en cada nación es fundamental, pues la respuesta socioeducativa debe adaptarse a las características biopsicosociales de cada individuo, por lo que a continuación describiremos la edad y el género más frecuente en los cinco países. En primer lugar, es posible dilucidar algunas diferencias con respecto a las franjas etarias entre los cinco países. La mayoría de las solicitudes que recibieron Italia (61,16%) y Francia (53,95%) durante 2019 fueron de personas que oscilaban entre los 18 y los 34 años, mientras que el grueso de estas solicitudes en el país teutón es por parte de menores de edad. No obstante, en un término medio se sitúan España y Grecia, donde la mitad de ellas responden a personas entre 18 y 34 años. Por otro lado, el caso de España es llamativo porque es el que presenta unas edades más elevadas, siendo un modelo opuesto al alemán. Además, la caída en el número de solicitudes por parte de personas mayores de 65 decae significativamente en todos los Estados, siendo el italiano donde hay una menor tasa, con apenas 135 solicitudes (véase la tabla 1).

Tabla 1. Número de solicitudes por franjas de edad

Estado	18-34		35-64		>65		Total adultos	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	fi	%
Alemania	56.800	34,30	29.885	18,04	915	0,55	165.615	52,89
España	59.140	50,20	34.850	29,58	1.630	1,38	117.800	81,17
Francia	69.565	53,95	31.880	24,72	1.230	0,95	128.940	79,63
Grecia	38.545	49,88	12.990	16,81	385	0,50	77.275	67,19
Italia	26.770	61,16	10.240	23,40	135	0,31	43.770	84,86
Media	50.164	49,90	23.969	22,51	859	0,74	106.680	73,15

Fuente. Elaboración propia

Si atendemos esta cuestión desde una perspectiva de género, un hecho imprescindible en todo estudio migratorio (Torrado, 2017), atendiendo a las cifras totales se observa cómo el 61,54% de estas solicitudes provienen de hombres, un hecho especialmente pronunciado en Italia (73,29%). Otro dato relevante que refleja la segunda tabla es que a medida que aumenta la edad de la persona solicitante, la presencia de mujeres aumenta considerablemente en todos los países, siendo esta una tendencia en los cinco Estados (véase la tabla 2).

Tabla 2. Número de solicitudes por franjas de edad y sexo (hombres)

Estado	18-34		35-64		>65		Total adultos	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	fi	%
Alemania	37.150	65,40	17.200	57,55	445	48,63	96.010	57,97
España	35.020	59,22	17.175	49,28	565	34,66	64.275	54,56
Francia	50.340	72,36	20.580	64,55	515	41,87	84.170	65,28
Grecia	28.005	72,66	8.540	65,74	165	42,86	51.740	66,96
Italia	21.925	81,90	6.385	62,35	45	33,33	32.080	73,29
Media	34.488	70,31	13.976	59,90	347	40,27	65.655	61,54

Fuente. Elaboración propia

Para terminar, la acogida, o la receptividad varía en cada país, lo que se evidencia en el porcentaje de solicitudes admitidas en primera instancia. España presenta la tasa de rechazo más elevada (76%), aunque Francia (71%) e Italia (69%) disponen de unas cifras similares. Mientras tanto, pese a que Alemania (58%) y Grecia (55%) también desestiman más de la mitad del total, son los que más conceden el estatuto de refugiado (22% y 39%, respectivamente), aunque en este sentido Francia (19%) se sitúa cerca del país alemán. Por el contrario, Italia (8%) y España (5%) conceden este estatuto a un porcentaje ínfimo de las personas que lo solicitan, poniendo muy en entredicho sus sistemas de protección humanitaria.

A pesar de la trágica situación que viven estas personas o, mejor dicho, con motivo de dichas penurias, muchas de ellas desean y necesitan formarse para afrontar su nuevo desafío en el país de acogida. En no pocas ocasiones, esta ilusión se ve truncada por diferentes motivos, siendo el primero de ellos la falta de responsabilidades estatales en materia educativa con respecto a la población adulta. Los tratados supranacionales e internacionales de derechos humanos estipulan que los Estados deben ser agentes garantes del derecho a la educación de los menores que se encuentren en edad de escolarización acorde a la legislación nacional donde se estipule el inicio, la duración y el final de la educación obligatoria (ONU, 1989). Por lo tanto, aquí podemos identificar la primera gran barrera que impide a los solicitantes de asilo y refugiados que no se encuentren en edad de escolarización obligatoria, incluso siendo algunos de ellos menores, como sucedería en España con un niño refugiado de 17 años, pues la escolarización obligatoria finaliza a los 16 años. La edad se convierte en un motivo de exclusión y discriminación educativa (Tomasevski, 2004), pues este derecho queda a expuesto a la voluntad de los Estados de garantizarlo a esta población.

En segundo lugar, el estatus legal supone otro lastre para las personas solicitantes de asilo, pues hasta que su petición no sea resuelta favorablemente algunos de sus derechos y libertades pueden estar coartadas. Por otro lado, los más afortunados que son reconocidos como refugiados disponen de una serie de apoyos y respaldo social por parte del Estado de acogida, mientras que las personas cuyas solicitudes son rechazadas deben abandonar el país. En este escenario no hay grises, la inseguridad, la angustia y el estrés de esperar la resolución de su demanda incrementa la situación de vulnerabilidad de estas personas (Kohli y Kaukko, 2017), pues saben que se juegan todo a una mano, y en vista de las cifras descritas previamente (Eurostat, 2019), ésta suele ser una jugada perdedora. Además, la precaria situación socioeconómica de esta población puede suponer una barrera importante para acceder a la educación superior, ya que los precios públicos de la educación universitaria pueden resultar demasiado elevados para estas personas, aunque en países como Grecia y Suecia esta etapa educativa es gratuita.

Para terminar, aun cuando estos impedimentos se superen, la integración socioeducativa en el ámbito universitario se antoja cuanto menos complicada, debido no solo al choque cultural, sino al desconocimiento de la lengua de instrucción, lo que no afecta únicamente a su carrera académica, también lo influye a la hora de relacionarse y socializar con sus nuevos compañeros (Mottaghi, 2018).

Metodología

A raíz de lo expuesto anteriormente, la 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 dos motivos fundamentales: (i) identificar posibles barreras e impedimentos a la educación de personas adultas, pues la edad puede ser un motivo de exclusión (Tomasevski, 2004); (ii) y 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?

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 desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos. Este enfoque es ideal para identificar las responsabilidades los distintos agentes socioeducativos implicados en la inclusión de la población refugiada adulta en el sistema de educación superior (Alza, 2006). Además, también ofrece la posibilidad de analizar de forma sistémica el estado de la cuestión y desarrollar la fase prospectiva del estudio comparado desde un enfoque radical e interdisciplinar, lo que hace que la combinación de dichas metodologías sea muy atractivo y pertinente. Con respecto al estudio comparado, el árbol de parámetros e indicadores diseñado para recopilar y sistematizar los datos sobre las medidas de apoyo que ofrecen los diferentes Estados fue el siguiente: (i) medidas de apoyo generales; (ii) reconocimiento de cualificaciones y títulos; (iii) acceso y participación; (iv) monitorización y evaluación.

Resultados

Los resultados del estudio comparado muestran que Alemania e Italia disponen de referentes legales nacionales destinados a promover la integración de los solicitantes de asilo y los refugiados en la educación superior, mientras que Francia hace lo propio con la población inmigrante (Eurydice, 2019). Alemania se erige como el país que tiene un

“enfoque político más completo” (Eurydice, 2019, p. 13), gracias a las medidas adoptadas en 2015 como respuesta a la crisis de refugiados, mientras que las de Francia e Italia están más limitadas, aunque más acuciante es la situación en España y Grecia, quienes carecen de referentes estatales que regulen la educación superior para estas personas (Eurydice, 2019).

Con respecto a las medidas generales de apoyo, una vez más Alemania, Francia e Italia disponen de este tipo de ayudas, siendo algunas de ellas (Eurydice, 2019): programas lingüísticos; programas puente y de acogida; exención de tasas; y asesoramiento personalizado, aunque Italia no abogue por esta última medida. En cuanto a las tasas, es preciso destacar que en Grecia la educación superior es gratuita para todo el mundo y que, además, en España este colectivo puede solicitar becas, aunque en 2018 sólo fueron concedidas el 38% de las peticiones (TandEM, 2019). Por otro lado, aquellos estudiantes que quieran acceder al sistema universitario en España y Grecia deben aprobar el examen de acceso, además de superar un examen de nivel lingüístico en el país heleno, aunque el Ministerio de Educación establece una cuota de alumnado procedente de Terceros Países. No obstante, los estudiantes refugiados que hayan accedido a la universidad pueden disfrutar gratuitamente de cursos en formación lingüística y apoyo psicoemocional, dejando a España en evidencia con respecto a los cuatro países en esta materia.

En el ámbito del reconocimiento de títulos y de cualificaciones el referente legal europeo es el séptimo artículo del “Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea” (Consejo de Europa y UNESCO, 1997), donde literalmente se estipula que

Cada Parte adoptará todas las medidas posibles y razonables, en el marco de su sistema de educación y de conformidad con sus disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias, para adoptar procedimientos que permitan evaluar con equidad y prontitud si los refugiados, las personas desplazadas y las personas asimiladas a los refugiados reúnen los requisitos pertinentes de acceso a la educación superior, o a programas complementarios de educación superior, o a actividades laborales, aun cuando no se puedan presentar pruebas documentales de las cualificaciones obtenidas en una de las Partes.

Este artículo está inscrito en el marco jurídico de Alemania, Francia e Italia, o lo que es lo mismo, su cumplimiento está garantizado por ley, algo que no sucede en España ni Grecia (Eurydice, 2019). En los casos de Alemania e Italia los procedimientos están muy bien establecidos, lo que permite a las personas (refugiadas) interesadas emprender este proceso correctamente y de forma sencilla. Un ejemplo de la flexibilización de los requisitos de acceso lo encontramos en el país germano, donde se llevan a cabo pruebas de aptitud a las personas que no dispongan de la documentación que acredite su nivel académico (Eurydice, 2019). No obstante, sí parece haber cierto consenso entre Alemania, Francia y España en las posibles vías para acceder a la educación superior mediante tres caminos (Eurydice, 2019): (i) vías alternativas; (ii) acceso sin cualificaciones formales; (iii) reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Sin embargo, Italia aboga únicamente por este último camino (Eurydice, 2019).

Para terminar, en Alemania e Italia se lleva a cabo una monitorización permanente sobre la participación de esta población en la educación superior, por lo que sabemos que en Alemania hay cerca de 15.000 estudiantes cursando estos estudios, mientras que en Italia apenas hay 356 (Eurydice, 2019). El caso de Francia es especialmente llamativo, pues tan solo realiza un seguimiento sobre el número de solicitudes presentadas para el reconocimiento de cualificaciones para acceder a la educación superior, pero no los que finalmente participan en él. Así, el país galo recibió 2.052 solicitudes de este tipo en 2018 (Eurydice, 2019). En el polo opuesto se sitúan de nuevo España y Grecia, quienes no disponen de estadísticas sobre esta cuestión.

En el estudio comparado se ha arrojado luz sobre la situación actual de estas personas con respecto a su participación en las instancias educativas superiores, por lo que es el momento de planificar el diseño y la ejecución de los programas, teniendo en cuenta la capacidad de ejecución de los Estados mediante el Enfoque Basado en los Derechos Humanos. Si bien resultaría sencillo decir que todos los países deben seguir el modelo alemán, que es el más completo, a la vez sería una propuesta simplista, especialmente en el caso de España, Grecia e Italia, pues son países cuya situación económica actual dista mucho de ser idónea. No obstante, es fundamental que se permita el acceso gratuito a la educación superior a estas personas, pues su situación de vulnerabilidad así lo precisa. Por otro lado, es urgente que estos dos países incorporen a su marco jurídico el séptimo artículo del “Convenio de Reconocimiento de Lisboa” (Consejo de Europa y UNESCO, 1997), siendo un requisito indispensable que se estipulen

los procedimientos de forma nítida. Asimismo, sería muy recomendable que éstos se elaboraran de forma conjunta entre todos los agentes de la comunidad socioeducativa, teniendo una participación significativa la población inmigrante y la refugiada (Neubauer, 2020). Además, a lo largo del procedimiento el Estado debería brindar un apoyo a estas personas, preferiblemente mediante la figura del mediador sociocultural, que le ayudase a afrontar el proceso burocrático. Estos mediadores socioculturales, o incluso intérpretes, podrían ser de gran ayuda también para aquellos que cursen los estudios superiores, pues serían capaces de proporcionar un apoyo individualizado a estos discentes, no solo en el plano lingüístico, también en el socioemocional. Dicho esto, no debemos olvidar los efectos positivos que podrían generar estas medidas a nivel económico y social:

- Una mejor formación de la población refugiada repercutiría directamente en la economía del país, pues su integración en el mundo laboral sería más sencilla, accediendo además a puestos cualificados.
- Extender el uso de mediadores socioculturales e intérpretes ofrecería una salida laboral a estas personas y mejoraría el tejido social al colaborar estrechamente con la Administración y la población de acogida, siendo un puente de unión entre ambos pueblos.

En último lugar, los Estados han de intensificar sus sistemas estadísticos para conocer en mayor profundidad la integración de estas personas en la educación superior, lo que permitiría elaborar políticas basadas en evidencias para adecuar la respuesta educativa a sus demandas y necesidades como colectivo, quienes deberían ser protagonistas en el proceso de diseño, implementación y evaluación de estas políticas.

Discusión y conclusiones

Para cerrar esta investigación vamos a presentar tres conclusiones o, mejor dicho, incidir en tres ámbitos sobre los que a partir de los resultados obtenidos se ha de orientar la política educativa de la Unión Europea y sus Estados miembros en los próximos años. La primera idea es la urgencia de desarrollar sistemas estadísticos que permitan diseñar, implementar y evaluar políticas socioeducativas basadas en evidencias para garantizar el derecho a la educación de estas personas, siendo de vital importancia que se aborden desde una perspectiva de género (Torrado, 2017).

Por otro lado, es preciso desarrollar planes formativos y educativas para las personas adultas en general, y en particular para esta población. Dichas oportunidades formativas deben ser gratuitas, incluida la educación superior, pues de otro modo se vulneraría flagrantemente la igualdad de oportunidades. En esta línea, el acceso debe valorar el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales, además de vías alternativas como la prueba de aptitud que se realiza en Alemania. Además, el papel del mediador sociocultural y el intérprete se tornan esenciales, pues sus beneficios sociales, económicos y académicos son considerables (Simopoulos y Alexandridis, 2019).

Finalmente, reconociendo los riesgos que supone dejar en manos de la voluntad y el compromiso de los Estados miembros adoptar estas medidas, hoy más que nunca es necesario un enfoque europeo común en esta materia, abogando en su mayoría por documentos legales en forma de *directivas*, pues éstas permiten a los Estados adaptar la respuesta acorde a su contexto, pero tienen un carácter vinculante, lo que les obligaría a garantizar el derecho a esta población, promoviendo así dos valores intrínsecos de la Unión Europea: la diversidad y los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

- Alza, C. (2006). El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas? *Derechos Humanos y Políticas Públicas*, 51-78.
- 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.
- Calvo, J. L. (2016). Los actores externos en la guerra civil de Siria. Choque de intereses y estrategias. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 2(2), 1-10. doi: 10.18847/1.4.1
- Consejo de Europa y UNESCO (1997). *Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- Eurostat. (2019). *Estadísticas de asilo*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/es&oldid=409325
- 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.
- Kohli, R. K. S., y Kaukko, M. (2017). The Management of Time and Waiting by Unaccompanied Asylum-Seeking Girls in Finland. *Journal of Refugee Studies*, 31, 488- 506. doi: 10.1093/jrs/fex040
- Mottaghi, L. (2018). Invertir en los refugiados: la creación de capital humano. *Revista Migraciones Forzadas*, 58, 34-35
- Neubauer, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 70- 91. doi: 10.5944/reec.35.2020.24342
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Simopoulos, G., y Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation? *Forced Migration Review*, 60, 27-29.
- TandEM (2019). *Higher education for third country national and refugee integration in southern Europe*. Recuperado de <https://eea.iom.int/publications/higher-education-third-country-national-and-refugee-integration-southern-europe>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Interamericana de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Torrado, E. (2017). Violencia transnacional y castigos de género a mujeres migrantes africanas con destino a España. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 19, 280-297.
- UNICEF. (2018). *Resumen ejecutivo. Una terrible travesía: Los niños y jóvenes en tránsito a través del Mediterráneo están en peligro de ser víctimas de la trata y la explotación*. Recuperado de https://www.unicef.org/publications/files/Harrowing_Journeys_Executive_Summary_Sp.pdf



Programa de intervención educativa basado en el neurodesarrollo. La llave para abordar la diversidad del alumnado

LÓPEZ BUENO, HELENA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

El presente proyecto de investigación pretende servir de reflexión y aportar un modelo de intervención neuroeducativa 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. Se propone para ello el uso combinado de una valoración individualizada que nos marque el perfil de aprendizaje de cada alumno sumado a técnicas específicas de neurodesarrollo y metodologías de aprendizaje metacognitivo y comportamental.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje; inteligencia emocional; neurodesarrollo; aprendizaje metacognitivo; vulnerabilidad social.

Educational intervention program based on neurodevelopment. The key to addressing student diversity

Abstract

This research project aims to serve as a reflection and provide a neuro-educational intervention model for students with learning, social and emotional difficulties, based on the neurodevelopmental paradigm. For this, it is proposed to start the entire process from an initial evaluation based on the potential of children, which, far from labeling and sentencing with associated difficulties and disorders, should be erected as an opportunity to meet them and be able to compensate and promote their development. For this purpose, the combined use of an individualized assessment is proposed, which marks the learning profile of each student added to specific neurodevelopmental techniques and metacognitive and behavioral learning methodologies.

Keywords: Learning difficulties; emotional intelligence; neurodevelopment; metacognitive learning; social vulnerability.

Introducción

Iniciamos esta propuesta educativa con un propósito, promover el desarrollo integral de la infancia en situación de vulnerabilidad social, acercando el modelo de neurodesarrollo a menores con dificultades de aprendizaje y/o dificultades sociales y emocionales. Para ello, se analizarán las causas y consecuencias de dicha situación, detectando que una problemática multidimensional como lo es esta, debe abordarse desde un modelo integrador y global. Así pues, enmarcamos dicho proyecto dentro del paradigma del neurodesarrollo. Respetando los tiempos de desarrollo del sistema nervioso y entendiéndolo como un proceso complejo que tiene como resultado la maduración de las estructuras, la adquisición de habilidades y, finalmente, la formación del individuo como persona única y diversa.

Nos hemos sumergido en las raíces del aprendizaje y sus dificultades, tanto cognitivas como emocionales o sociales, siendo el cerebro su órgano esencial. 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 (Gardner, 2011; Goleman, 1996) 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.

Marco teórico

1.1 Antecedentes

Muchas de las ideas que defiende y postula la neuropedagogía se han venido desarrollando a lo largo del pasado siglo. La Escuela nueva (finales siglo XIX) de Decroly, Pestalozzi, Montessori y Dewey entre otros, ya abogaba por una nueva comprensión del niño y del desarrollo infantil posicionándose en contra del autoritarismo, la competitividad, la memorización, etc., aspectos que definían la hasta ahora Escuela Tradicional y abrazando nuevos modelos centrados en la infancia y en la diversidad de cada uno de los niños y niñas.

Habría que esperar hasta 1970 en la Universidad de Harvard, donde un joven Howard Gardner formula el Proyecto Zero¹, para empezar a ver materializados estudios empíricos que posicionaran a las emociones en planos similares a la cognición. Este proyecto, que nace con objeto de documentar los procesos de aprendizaje de niños y adultos, será la semilla de la posterior Teoría de las Inteligencias Múltiples, el Proyecto Spectrum² y de numerosos trabajos e investigaciones relativas a neurodiversidad e inteligencia emocional que han servido para hacer tambalear los cimientos de esa Escuela Tradicional proponiendo nuevos modelos educativos. La Inteligencia emocional está avalada por la neurociencia de las últimas décadas, (Gardner, 2011; Goleman, 1996; Rizolatti y Sinigaglia, 2006; Sternberg y Detterman 2003) esto nos ha permitido que las emociones sean rescatadas de la sombra en la que se hallaban. Durante siglos, la ciencia no ha considerado a las emociones como algo siquiera importante a lo que hubiera que prestar atención, más bien algo que había que evitar a toda costa. Sin embargo, actualmente son muchos los profesionales y centros que apuestan por esta otra mirada a la diversidad de nuestro alumnado. Fue Goleman (1996) quien aportó la teoría de que la inteligencia no puede ser únicamente la habilidad matemática y verbal de un individuo. La simpatía, empatía, capacidad de resolver problemas, respeto o altruismo son cualidades emocionales que van a definir la capacidad que tienen los individuos de enfrentarse diariamente al mundo que les rodea y de responder a esas demandas de la mejor manera posible. Emoción y razón es un binomio inseparable, tan importante

¹ Proyecto ZERO: Proyecto activo en la actualidad formado por un grupo de investigadores de la Escuela de Postgrados de la Universidad de Harvard. La misión del proyecto es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad para ello se han llevado a cabo estudios longitudinales de más de 30 años.

² PROYECTO SPECTRUM: (1984-1993) (Gardner, H y Feldman, D): El trabajo se basa en la convicción de que cada niño muestra un perfil característico de capacidades diferentes o un espectro de inteligencia. La potencialidad de estas inteligencias puede reforzarse dependiendo de las oportunidades que brinde la educación y un medio rico en materiales y estímulos.

es enseñar a un niño a coger bien el lápiz para facilitar su aprendizaje lecto-escritor como enseñarle autocontrol en sus enfados para fomentar su autonomía emocional.

1.2 Neuroeducación y diversidad: la exclusión social

La neuroeducación es la ciencia que aplica la neurociencia, la pedagogía y la psicología a todo proceso educativo. Entender y conectar estas tres disciplinas bajo el prisma de la diversidad es entender la educación desde un paradigma mucho más integrador e inclusivo. Actualmente la neurociencia nos posibilita saber más del cerebro y de su funcionamiento, entendido éste como la pieza clave del aprendizaje. Numerosas investigaciones (Davidson y Begley, 2012; Hebb, 1985; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) nos descubren un mecanismo básico conocido como plasticidad sináptica. Es decir, el valor que damos a las conexiones sinápticas depende de cómo se asocien, destruyan o unan las neuronas en función de la importancia que le damos a un aprendizaje. Cada experiencia de aprendizaje modula y transforma nuestro cerebro, de ahí la importancia de la calidad de esas experiencias educativas.

Día a día trabajamos en el aula como si todos los alumnos fueran iguales, bajo un concepto erróneo de igualdad educativa. Tratamos de medirlos a todos por igual, bajo las mismas premisas, mismas pruebas, mismas metodologías e incluso mismas herramientas que las utilizadas en siglos anteriores. Sin embargo, la ciencia nos dice que no hay dos cerebros iguales, que cada alumno es único e irreplicable, entra aquí en juego la neurodiversidad. Cada ser es diferente y su cerebro también y desde los servicios educativos se tiene que atender esa diversidad ofreciendo una respuesta educativa fundamentada en las características del alumno y en la profesionalidad del docente. Respuesta más cercana a la equidad que a la igualdad.

Cabe recordar que el presente trabajo tiene como objeto de estudio proponer una intervención socioeducativa con un colectivo muy específico de menores. Menores que en su mayoría se encuentran en situación de desventaja, vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión social. Por ello, y para centrar más el objeto de estudio del presente trabajo sería aconsejable acercarse a la realidad de la exclusión.

1.2.1 La Infancia en situación de Exclusión Social

Las sociedades avanzadas han generado nuevos escenarios y nuevas problemáticas en la socialización de la infancia, provocando una multiplicidad de factores que pueden hacer aparecer grupos de riesgo hasta ahora inexistentes. En primer lugar, cabe destacar la importancia del medio en cualquier proceso de riesgo social y de desadaptación; para definir esta población cabe describir las situaciones carenciales que suelen caracterizar la familia y el entorno social inmediato de los niños. Un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo. En segundo lugar, también destacar la importancia de la interacción del niño con ese medio; la situación carencial entra en relación con las características personales del niño, de tal manera que se van generando respuestas activas en él y consolidando consecuencias en su socialización y sus características personales, cognitivas y afectivas. En tercer lugar, la consideración de la situación de la infancia en riesgo como una parte de un proceso hacia situaciones de inadaptación social (Balsells, 1997).

Así, podemos considerar que la infancia en situación de riesgo social es aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del proceso de inadaptación social.

Bajo la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación (Art.1 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice. Es decir, el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental. La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009).

La inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, como señalan Escudero y Martínez (2011) su foco especial de atención es aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos. Por ello, y siguiendo las recomendaciones de buenas prácticas para escuelas inclusivas (Bristol City Council, 2003) cuando hablamos de estos colectivos, hablamos de: niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cul-

tural, con riesgos de aversión a la escuela y con mayores dificultades escolares. Sin embargo, en realidad, la cuestión no sería tanto, ni solo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (Martínez, 2002).

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, la eficacia competitiva en los resultados, valorando con esmero los procesos y la calidad de vida escolar. Tanto la literatura sobre inclusión como la referida más bien a la lucha contra la exclusión explicitan esa manera de ver y favorecer los aprendizajes (Echeita y Verdugo, 2005; Escudero y Martínez 2011).

1.3 Evaluar las potencialidades de los menores

Como hemos visto anteriormente, este trabajo apuesta por una visión integral del alumno, donde el desarrollo cognitivo, emocional y social se vean igualmente potenciados. Visión que comparte el paradigma del neurodesarrollo, que fundamenta y sustenta esta propuesta. La neuroeducación se ha encargado de demostrar la importancia y necesidad de formar en habilidades para la vida, es decir, una serie de destrezas en el ámbito social, emocional y ético que complementen las habilidades académicas y cognitivas que se dan clásicamente en la escuela.

Se debe apostar por un desarrollo integral de los alumnos donde la escuela ya no sea simplemente una institución educativa, sino un conjunto de sistemas de cooperan por el bien común. Entendiendo que el bien común es favorecer el aprendizaje orientado para toda la vida. Esa comunidad educativa se responsabiliza, cuida, madura, protege, orienta y comprende que la educación es la pieza fundamental para la economía del futuro, para hacer prevalecer también el legado cultural de la misma (Pinós-Pey, 2015).

Por tanto, una escuela inteligente es más bien una comunidad educativa inteligente que comprende la necesidad de cooperar, comprender y establecer límites, responsabilidades y acciones que hagan prevalecer el derecho a aprender durante toda la vida; cómo se aprende, qué aprenden, dónde lo aprenden, cómo son evaluados. Esta reflexión nos lleva a plantearnos cómo ha sido, es y debería ser la evaluación de éstas que llamamos escuelas inteligentes.

Tradicionalmente, se ha vinculado la inteligencia a la resolución de problemas puramente lógicos o matemáticos, llegando a calificar y etiquetar a las personas en función de sus calificaciones en determinadas materias. Sin embargo, todos conocemos casos en los que alumnos que a priori podían parecer brillantes académicamente no han conseguido grandes logros en su vida adulta y alumnos que no han despuntado en su vida escolar, por el contrario, si lo han hecho y han sabido emprender una satisfactoria y exitosa vida adulta. Por lo tanto, debemos empezar a desvincular la idea de que nuestros alumnos son más o menos inteligentes en función de las calificaciones que obtengan en determinadas materias, normalmente del ámbito científico.

La inteligencia es una suma de capacidades, habilidades y destrezas; habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión, equivocarse y aprender de esos errores. Por lo tanto, podemos afirmar que no existe una única inteligencia, sino que dependiendo de las estrategias utilizadas estaremos respondiendo a diferentes perspectivas que implican diversas disciplinas. Vernon (1971) sugirió una clasificación de las principales definiciones en base a tres grupos: las psicológicas, mostrando la inteligencia como la capacidad cognitiva, de aprendizaje, y relación; las biológicas, que consideran la capacidad de adaptación a nuevas situaciones; y las operativas, que son aquello que miden las pruebas de inteligencia, es decir, lo que tradicionalmente ha medido el Cociente Intelectual (en adelante CI).

Los test para medir o evaluar el CI han sido utilizados para predecir y medir el rendimiento de un alumno. En sus orígenes, estaban midiendo una inteligencia que se creía estable o estática, pero han llegado incluso a utilizarse para medir y justificar teorías genéticas de supremacía de un grupo sobre otro (Binet y Simon, 1905). El CI clásico nos ha llevado a los docentes y demás profesionales del ámbito educativo (pedagogos, psicólogos, logopedas, docentes, etc.) a segregar, dividir o evaluar a las personas en función de inteligentes o no inteligentes. Creando etiquetas, estigmas que en muchos casos acompañan a los menores durante toda su escolaridad.

1.4 Diseño del proyecto

1.4.1 Contextualización, análisis Sociodemográfico y descripción del centro

El presente proyecto de intervención se contextualiza en el barrio de Carabanchel, distrito de la ciudad de Madrid, España. Su población supera los 270.000 habitantes, convirtiéndose en el distrito más poblado de la capital. Siguiendo algunos datos sociodemográficos extraídos del INE (Instituto Nacional de Estadística, 2017), en el distrito de Carabanchel el crecimiento demográfico es de un 9,90%. El porcentaje de población inmigrante ha pasado de un 1,4% sobre el total del Distrito en 1996, a un 11,8% en 2015, y a un 18,01% en junio de 2016. La evolución demográfica del municipio presenta un lento proceso de envejecimiento, siendo la tasa de envejecimiento de Carabanchel una de las más altas entre los distritos de la capital incrementando a su vez la tasa de dependencia. La población menor de 18 años y menor de 15 años, por el contrario, se encuentran por debajo de la media de la ciudad. Según un estudio realizado por el Área de Servicios Sociales, en 2016 vivían en el Distrito, 38.852 personas bajo el umbral de la pobreza (un 18,9% de la población). Carabanchel es, según los datos de paro registrado, el segundo distrito con más desempleados de la ciudad tras Puente de Vallecas, pero el primero en parados extranjeros.

Este panorama social, nos habla de un barrio humilde, obrero y con grandes carencias económicas y sociales. Factores que se han visto agravados por la pasada crisis económica y donde se ensañará la futura recesión económica derivada de la crisis sanitaria provocada por la pandemia COVID-19. Crisis, todas ellas, que han empeorado considerablemente las condiciones de vida y la situación económica de las familias, especialmente de las que ya partían de una posición más desfavorable o vulnerable.

1.4.2 Nivel educativo, perfil y características del alumnado

El sector de población al que va dirigido este proyecto de intervención abarca a alumnos de 1º a 6º de primaria, es decir, menores de 6 a 12 años, del distrito de Carabanchel (Madrid), en situación de vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión social. En el perfil general de estos menores se advierten carencias de tipo educativo, familiar y social, siendo frecuente la interrelación y la comorbilidad de factores de riesgo. Las consecuencias más notables de esta problemática se traducen en carencias en el desarrollo socioafectivo (baja tolerancia a la frustración, dificultades en la canalización de la agresividad, reacciones primarias impulsivas y rápidas, poca capacidad crítica siendo muy influenciables por circunstancias y entornos nocivos) y dificultades en el aprendizaje y rendimiento escolar (baja motivación, baja expectativa de logro contribuyendo al fracaso escolar, absentismo escolar, abandono prematuro del sistema educativo, etc.). En lo referente a su área familiar, estos hogares suelen tener bajos recursos económicos, problemas de comunicación, situaciones de abandono y/o maltrato, desestructuración familiar y otras problemáticas que impiden un desarrollo armónico y equilibrado de los menores

1.4.3 Objetivos del proyecto

Como hemos podido ver en el marco teórico del presente proyecto, los niños y niñas en situación de riesgo de exclusión social ven seriamente comprometido su desarrollo físico, emocional y cognitivo. Como respuesta al reto que supone mejorar esta realidad, esta propuesta de intervención busca favorecer y fomentar, en los niños y niñas que puedan participar de ella, el fomento de una infancia más sana y feliz, así como un desarrollo más pleno de su potencial y sus capacidades. Nos marcamos de este modo, los siguientes objetivos que resumiremos en la siguiente tabla junto con la concreción de la propuesta de intervención:

Tabla 1. Resumen objetivos y concreción de la propuesta de intervención

	Objetivos	Finalidad	Metodologías, técnicas y herramientas
1	Aplicar una valoración integral , basada en el Neurodesarrollo, para poder establecer un perfil de aprendizaje de los menores.	La evaluación que se propone es una evaluación inicial y formativa, que recoja datos de todo el proceso. 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.	<ul style="list-style-type: none"> — Cuestionario inicial a madres/ padres. — La observación directa del alumno. — Registros de la Valoración Integral basada en el Neurodesarrollo. Valoración individualizada de: Prerrequisitos visuales; prerrequisitos auditivos; percepción visual; desarrollo psicomotor e integración del esquema corporal; lectura y escritura; dibujos proyectivos; lateralidad.

2	Desarrollar y fomentar habilidades y competencias socioafectivas en los menores.	Promover y ayudar en materia de autogestión emocional, combatiendo el estrés, ansiedad, timidez, ira, etc., con herramientas que fomenten su asertividad, mejorando su atención y memoria, además reduce la reacción y promueve la proactividad y la Creatividad.	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicios Brain Gym (Dennison y Dennison, 2012). — Ejercicios Bal a vis (Hubert, 2014). — Adaptación socioeducativa de la terapia cognitiva comportamental o MBCT por su acrónimo anglosajón Mindfulness Based Cognitive Training. (Williams, Teasdale, Segal, y Soulsby, 2000).
3	Potenciar y favorecer el desarrollo máximo de las competencias académicas de los menores.	Este objetivo se trabajará durante todo el curso académico y siempre adaptándonos a la edad y desarrollo de los menores. La Instrucción Estrategias Cognitiva (CSI) es un método de enseñanza que enfatiza el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento como un medio para mejorar el aprendizaje. El aprendizaje en estrategias cognitivas les ayuda a comprender y adquirir hábitos de estudio. Para hablar de estrategias cognitivas debemos centrarnos en la base de todo proceso cognitivo, los metacomponentes o procesos ejecutivos. Los alumnos con mayores habilidades metacognitivas tienden a tener más éxito en sus esfuerzos cognitivos, afortunadamente podemos aprender, y lo que es más importante, podemos enseñar cómo regular mejor las actividades cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> — Método de instrucción metacognitiva CSI-Cognitive Strategie Instruction (Scheid, 1993). Entrenamiento individualizado en: <ul style="list-style-type: none"> — Escala de estrategias de adquisición de información: (Estrategias Atencionales y Estrategias de Repetición). — Escalas de codificación de información (Estrategias de Nemotecnización, Estrategias de elaboración y Estrategias de organización). — Escalas de estrategias de recuperación de información (Estrategias de búsqueda y Estrategias de generación de respuesta). — Escalas de estrategias de apoyo al procesamiento (Estrategias metacognitivas y Estrategias socioafectivas).

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Con el presente estudio se ha querido acercar el modelo del neurodesarrollo y la neurodiversidad a la realidad socioeducativa de los menores altamente vulnerables y en riesgo de exclusión social. Iniciamos esta propuesta educativa con una idea, promover el desarrollo integral de la infancia. Se ha presentado un proyecto que parte de una valoración integral de cada menor para conocer el perfil de aprendizaje y marcar las pautas para una compensación de esas desigualdades. Posteriormente se han propuesto varias metodologías basadas en el neurodesarrollo para promover y mejorar áreas básicas (emocionales, sociales y académicas) en el desarrollo de estos niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Balsells, A. (1997). *Maltractament infantil i educació familiar*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bristol City Council. (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. Recuperado de www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303
- Davidson, R. (2013). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino Ediciones.
- Davidson, R. J, y Begley, S. (2012). *La vida emocional del cerebro*. Barcelona: Destino Ediciones.
- De Jager. M. (2017). *Mente En Acción: Movimientos Que Mejoran La Mente*. León: Eolas Ediciones.

- Dennison, P. E., y Dennison, G. E. (2012). *Brain Gym. Movimientos para mejorar en tu vida*. Barcelona: Vida Kinesiología Ediciones.
- Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. 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.
- Hebb, D.O. (1985). *La organización de la conducta*. Madrid: Debate Ediciones.
- Hubert, B. (2014). *Bal-A-Vis-X: Rhythmic Balance/Auditory/Vision eXercises for Brain and Brain-Body Integration*. Wichita: Bal-A-Vis-X, Inc.
- INE. (2017). *Censo de Población y Viviendas*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza, y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Pinós-Pey, K. (2015). *Inteligencias múltiples en educación temprana y niños hasta 11 años*. Madrid: Ediciones Roble.
- Rizzolatti G, y Sinigaglia C. (2006). *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Madrid: Transiciones.
- Scheid, K. (1993). *Helping students become strategic learners: Guidelines for teaching*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Sternberg, R. J., y Detterman, D. K. (2003). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Vernon, P. (1971). *The Structure of Human Abilities*. London: Methuen.
- Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., Segal, Z. V., y Soulsby, J. (2000). Mindfulness-based cognitive therapy reduces overgeneral autobiographical memory in formerly depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 10(1), 150-155.



Diseños curriculares inclusivos y personalizados a través de aplicaciones virtuales. Pilotaje del Proyecto Europeo DEPIT

**VILLACIERVOS-MORENO, PATRICIA
DE PABLOS-PONS, JUAN**

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla (España)*

Resumen

El objetivo de lograr una educación inclusiva y personalizada ha resultado históricamente complejo y difícil de alcanzar. Esta aportación presenta una experiencia, el proyecto europeo DEPIT (Designing for Personalization and Inclusion with Technologies), en la que se desarrolla y se prueba una metodología y una aplicación digital cuya finalidad es apoyar la planificación y programación docente, atendiendo a la diversidad presente en las aulas, así como a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. Analizando las planificaciones realizadas por los docentes participantes en el proyecto durante el periodo de pilotaje de la herramienta, se han evidenciado las potencialidades y ventajas que proporciona la APP al profesorado, como son la planificación personalizada, flexible y modificable; la inclusión de recursos diversos en la programación o la creación de itinerarios de aprendizaje explícitos y adaptados.

Palabras clave: Educación inclusiva; personalización de la enseñanza; planificación didáctica; diseño curricular; aplicaciones digitales.

Inclusive and Personalized Curricular Designs through Virtual Applications. Piloting of the European DEPIT Project

Abstract

The objective of achieving inclusive and personalized education has been historically complex and difficult to reach. This contribution presents an experience, the European project DEPIT (Designing for Personalization and Inclusion with Technologies), in which a methodology and a digital application is developed and tested whose purpose is to support teaching planning and programming, attending to the diversity present in the classrooms, as well as the different rate and learning styles of the students. Analyzing the planning carried out by the teachers participating in the project during the pilot phase of the tool, the potentialities and advantages that the APP provides to teachers have been evidenced, such as personalized, flexible and modifiable planning; the inclusion of diverse resources in the programming or the creation of explicit and adapted learning itineraries.

Keywords: Inclusive education; Teaching personalization; Desing didactic; Curricular design; Digital applications.

Introducción

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, es el objetivo de educación mundial incluido entre los 17 objetivos para transformar el mundo que las Naciones Unidas (2015) proponen en su Agenda 2015-2030 para el Desarrollo Sostenible. En esta misma línea, figuran la Declaración de Incheon, aprobada por unos 1600 participantes en el Foro Mundial de Educación (2015), que representa el firme compromiso de la comunidad educativa internacional con esta nueva agenda de educación, así como el Marco de Acción de Educación 2030, que fue aprobado en el mismo año por la UNESCO y sus Estados Miembros, y que realiza una traducción de los compromisos mundiales en medidas prácticas, en los planos nacional, regional y mundial. Por tanto, el propósito está en alcanzar la inclusión efectiva a través de la personalización de la enseñanza.

El origen del movimiento inclusivo se sitúa en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. Es por ello que tradicionalmente se ha asociado a la educación inclusiva con una educación sólo para el alumnado con necesidades específicas de atención educativa, cuando la realidad es que la escuela inclusiva se concibe como una escuela para todos y todas (Escudero & Martínez, 2011; Leiva, 2013).

Es importante avanzar desde el concepto de integración hacia el de inclusión (Barrio, 2009; Muntaner, 2010; Moríña & Perera, 2018; Gibson, 2015). La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados (Ainscow, 2005; Echeita & Ainscow, 2011). Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes, pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas. La inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo (Parrilla, 2002; Hardy & Woodcock, 2015).

El profesor López (2006) plantea la necesidad de formar a los futuros docentes en una cultura de la diversidad que fundamenta la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas. Afirma que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. En este contexto el diseño didáctico y la planificación docente son recursos clave para alcanzar el objetivo propuesto.

Expertos como García, (2012) o Bernardo, Javaloyes, y Calderero, (2007), consideran que para lograr la inclusión es necesario personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, de esta forma, cualquier estudiante, sin importar su situación personal o cultural específica, puede seguir su propio estilo o ritmo para aprender. Es decir, la adaptación pedagógica presenta un objetivo: dar a cada estudiante el contenido y los recursos más apropiados a sus necesidades. Para lograrlo resulta imprescindible conocer los rasgos de cada individuo y no a las características que se le presuponen como miembro de un grupo.

Esta respuesta adaptativa de la personalización en los entornos de aprendizaje es llevada a cabo a través de actividades, explicaciones de contenido, reflexiones y discusiones. Esta tarea compleja implica tener en cuenta muchos procesos y factores para ser desarrollados. Siguiendo a Coll (2016), el docente debe desarrollar ese proceso mediante la adaptación de su enseñanza al currículum, él o ella debe desarrollar metodologías para hacer la adaptación algo posible y el profesor necesita crear y gestionar diversos entornos de aprendizaje. Por tanto, los docentes son agentes relevantes en el proceso de personalización como diseñadores que realizan, revisan y adaptan las propuestas didácticas a la realidad aula.

Personalizar significa prestar atención a las diferencias, es decir, a la diversidad y el punto de partida para un aprendizaje personalizado debe ser un diseño bien ejecutado de la macro y micro programación.

Los profesores necesitan organizar el contenido, las temáticas y las actividades diferentes y progresivas antes de que comiencen sus clases, estas tareas de planificación que tradicionalmente han recibido el nombre de diseño instruccional constituirían la antesala a su actividad educativa. Un diseño instruccional, como dice Colón (2011), es un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de ese análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción.

Según Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2012), la planificación convierte la actuación docente no en un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino en la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. Planificar es uno de los compromisos más importantes que debe asumir el profesorado y se ha convertido 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. Según Colás, Rossi, De Pablos, Conde y Villaciervos (2020), esta planificación se realiza tanto a nivel macro (la planificación anual), como a nivel micro (la planificación de unidades didácticas o sesiones de trabajo).

La profesora Diana Laurillard (2012) da un salto cualitativo en este sentido y concibe la enseñanza como ciencia del diseño basada en el marco conversacional, proporcionando a los educadores un nuevo marco de referencia para reflexionar sobre su propia práctica. La autora argumenta que lo que se necesita para enseñar no se puede determinar directamente a partir de lo que se necesita para aprender, que significa que los maestros deben estar dispuestos a tratar el proceso como esencialmente problemático, iterativo, y siempre mejorable. Por tanto, debemos dejar de asumir que la enseñanza puede ser teorizada como una ciencia natural, y empezar a tratarla como una ciencia del diseño. Este modelo presenta un enfoque interaccionista de la enseñanza apoyando una planificación de la docencia explícita y visible para los estudiantes.

Según Laurillard (2012), en este contexto, la utilización de las tecnologías digitales resulta fundamental para ayudar a los docentes a describir, analizar y compartir sus diseños de aprendizaje. Las herramientas tecnológicas son 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).

Contextualización

Inclusión y Personalización conforman la base del proyecto europeo DEPIT¹ (Designing for Personalization and Inclusion with Technologies), cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea y ejecutado desde 2017 a 2020.

El proyecto DEPIT persigue crear e implementar una metodología didáctica emergente y proporcionar al profesorado una herramienta digital (la APP DEPIT) creada para facilitarles el diseño didáctico adaptado que ayude a superar las desigualdades y desventajas culturales y territoriales, a la vez que permita a los estudiantes conocer sus propios itinerarios de aprendizaje. De esta forma se persigue favorecer una enseñanza individualizada en beneficio del alumnado con diferentes habilidades.

El modelo pedagógico que subyace en DEPIT se basa en la teoría del Conversational Framework de la profesora Diana Laurillard, que, como hemos visto, entiende la figura del docente como un profesional de la planificación didáctica que necesita soporte digital para construir un entorno de aprendizaje y aboga por la colaboración entre docentes en la elaboración de contenidos; la reflexión, discusión y adaptación de las prácticas educativas.

El grupo de trabajo del proyecto DEPIT ha estado conformado por los siguientes socios (ver Figura 1):

¹ Web del proyecto: <http://depit.eu>



Figura 1. Socios participantes del proyecto DEPIT. Fuente. DEPIT

En cuanto a los centros educativos y profesorado participante en el proyecto, han sido 30 colegios y 117 profesores, cubriendo los diferentes niveles educativos obligatorios en cada país colaborador. La distribución del profesorado por etapas y redes se expone en la Figura 2.

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Profesores
RETE CRESCENDO	10	25	19	54
RETE DEPIT	0	48	15	63
Total				117

Figura 2. Distribución del profesorado participante en el proyecto. Fuente. DEPIT

Descripción de la experiencia

Durante la última fase 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 de las mejores experiencias recogidas, se han analizado las planificaciones didácticas creadas, tratando de abarcar buenas prácticas de la aplicación DEPIT en diferentes niveles, áreas disciplinares y/o contextos socioeducativos. El análisis cualitativo aplicado a las producciones de los docentes ha posibilitado identificar las potencialidades y funcionalidades más valoradas por el profesorado de la herramienta digital APP DEPIT para la planificación de la enseñanza. En la Figura 3 presentamos una síntesis de las dimensiones resultantes:

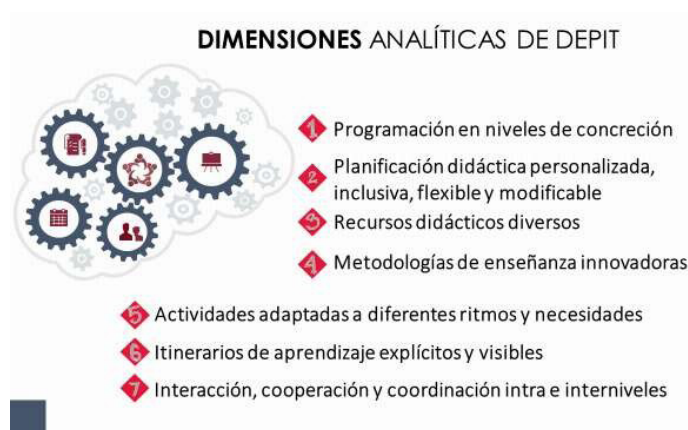


Figura 3. Dimensiones resultantes del análisis de las planificaciones didácticas con DEPIT. **Fuente.** DEPIT

Para evidenciar los resultados del análisis realizado expondremos, junto con la descripción de cada funcionalidad, ejemplos reales de diseños didácticos seleccionados. Es necesario advertir que, al contar con profesorado de diferentes nacionalidades, las planificaciones se presentan en distintos idiomas.

1. Programación en diferentes niveles de concreción curricular

La APP se concibe como un espacio donde el docente materializa sus diseños en diferentes niveles de profundización. Puede realizar una programación general del curso articulada en módulos (Macro) y una más concreta semanal o diaria a través de lecciones o unidades didácticas y actividades independientes (Micro). Permite, por tanto, una planificación y gestión eficiente de los procesos de EA que el profesorado diseña.

Hemos comprobado como los profesores han incluido, organizado y guardado en DEPIT toda la programación docente de las áreas y materias que le correspondían para el curso 2019/2020. La herramienta les ofrece dos modos de visualización diferente: una visión general de la estructura y secuencia del contenido almacenado en forma de esquema desplegable; y otra perspectiva utilizando tarjetas de colores diferentes para identificar Módulos (Tarjetas Azules); Temas o Lecciones (Tarjetas Moradas); y Actividades (Tarjetas Naranjas).

En la Figura 4 se expone esta funcionalidad utilizando como ejemplo las programaciones didácticas de distintos profesores participantes recogiendo ambos modos de visibilización.



Figura 4. Niveles de Concreción Curricular. **Fuente.** DEPIT

2. Planificación didáctica personalizada, inclusiva, flexible y modificable.

La aplicación permite que el profesorado piense y haga una planificación integrada y global de todas las situaciones educativas presentes en el aula.

Esta visión se concreta en tiempo, espacio y recursos educativos adaptados a la variedad de procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden darse.

El profesorado participante ha personalizado sus diseños a través de la creación de itinerarios educativos diferenciados. De esta forma han favorecido la inclusión de su alumnado atendiendo a la diversidad de capacidades o ritmos de aprendizaje que coexisten dentro de sus aulas. DEPIT les ha permitido además su revisión y modificación en cualquier momento del proceso educativo. Esta opción constituye otra virtualidad de la aplicación, ya que ofrece la posibilidad de rectificar el diseño didáctico en tiempo real, haciendo que las propuestas sean flexibles y adaptables a las necesidades del contexto concreto.

Para mostrar en la interfaz las alternativas de itinerarios educativos posibles, el docente ha utilizado flechas de diferentes colores acompañadas de textos explicativos que conformaban secuencias de unidades, temas, contenidos y actividades. En algunos casos, se han añadido actividades de refuerzo o actividades de ampliación. Veamos algunos ejemplos en la Figura 5:

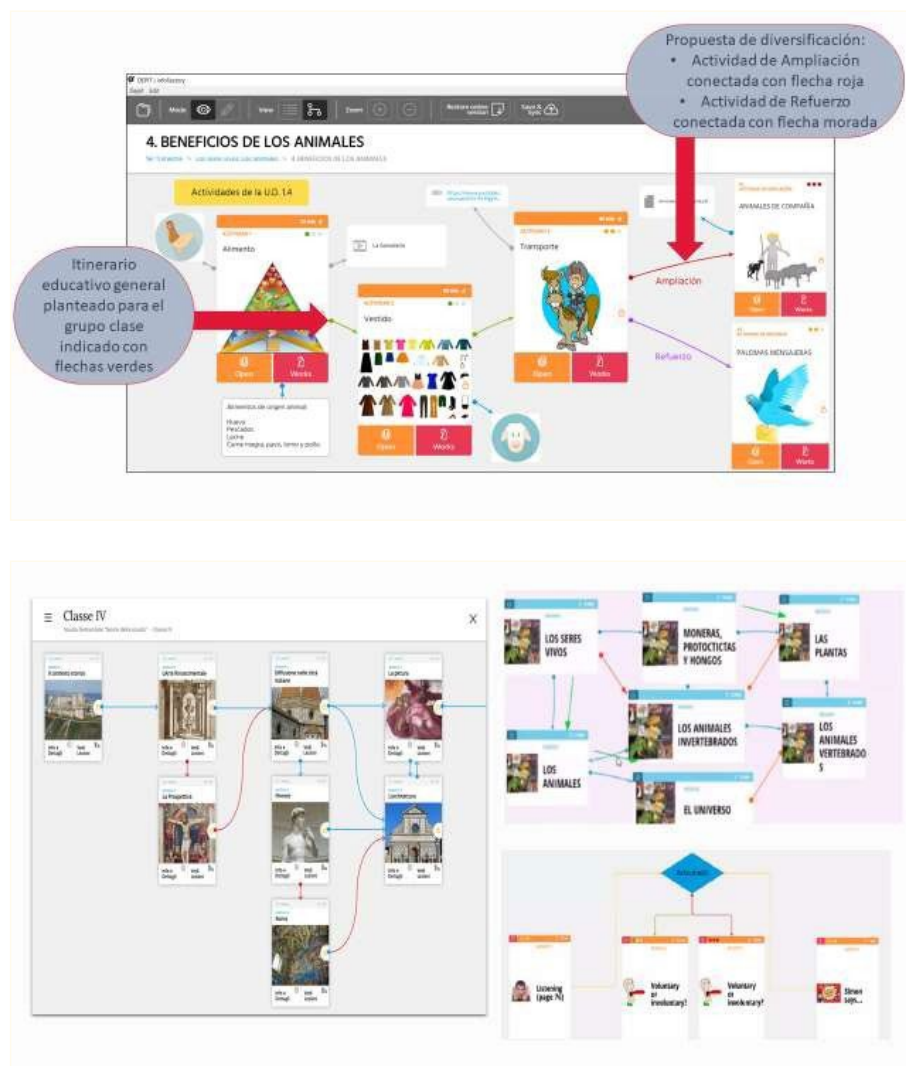


Figura 5. Itinerarios Didácticos Personalizados. Fuente. DEPIT

3. Incorporación de recursos didácticos diversos a la planificación docente

Como parte fundamental en la planificación docente, el profesorado introduce diversidad de recursos en su programación didáctica, estos materiales sirven también para captar la atención de los estudiantes y aumentar su motivación hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Todo el profesorado si excepción ha incluido en los diseños creados con la APP DEPIT gran variedad de recursos como: textos, documentos, imágenes, vídeos, presentaciones, enlaces web, etc. Para relacionar este material complementario con el contenido de los Temas o Actividades con los que guardaban relación, han utilizado flechas y textos explicativos.

Mostramos detalles de los diseños seleccionados donde se aprecia la inclusión de diferentes tipos de recursos (Figura 6).

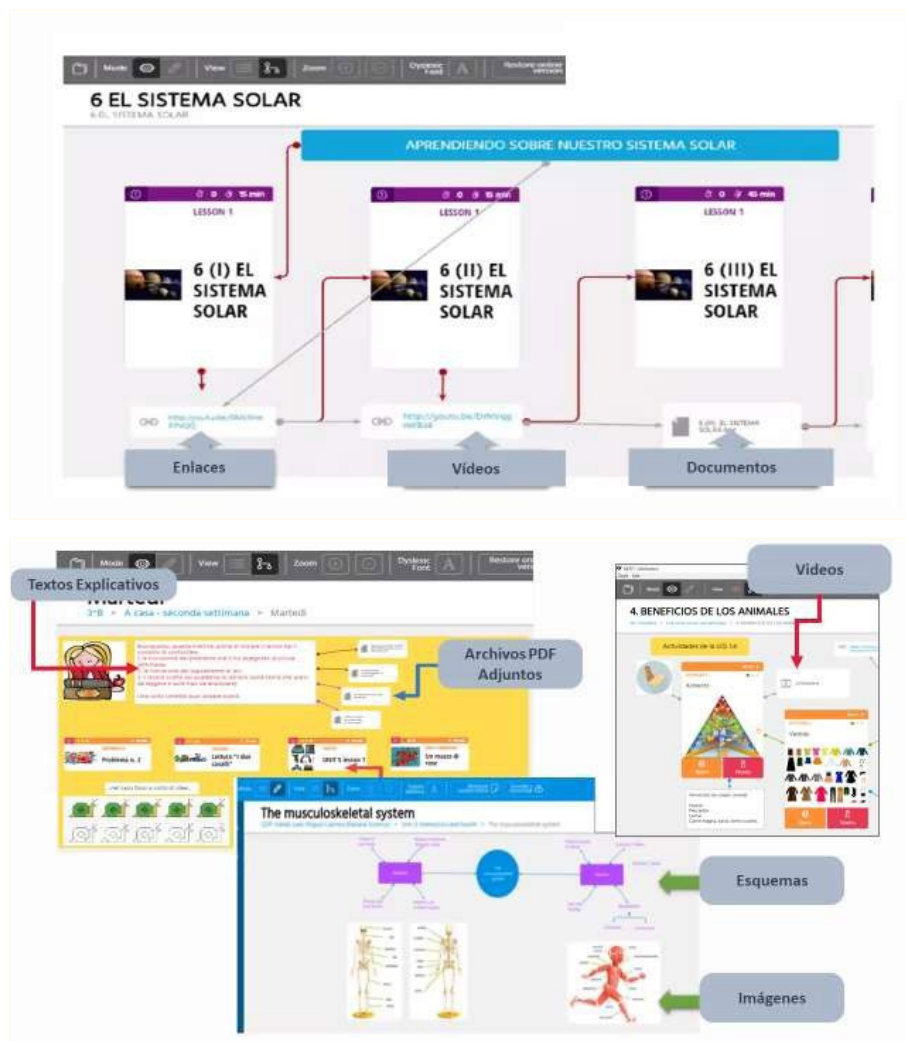


Figura 6. Recursos Educativos Disponibles. Fuente. DEPIT

4. Utilización de estrategias y metodologías innovadoras de aprendizaje

Los docentes han aplicado en sus clases diferentes metodologías didácticas activas y emergentes ajustadas a las necesidades de sus alumnos y han conseguido materializarlas en los diseños realizados con la herramienta DEPIT.

Las propuestas metodológicas más innovadoras recogidas han sido: Clase invertida o Flipped Classroom; Por Descubrimiento; Aprendizaje entre Iguales; Tutoría entre Iguales o Mentorización; Trabajo por Rincones; y Resolución de Problemas (ABP).

A modo de ejemplo, mostraremos algunos de los diseños más evidentes y originales (Figura 7).

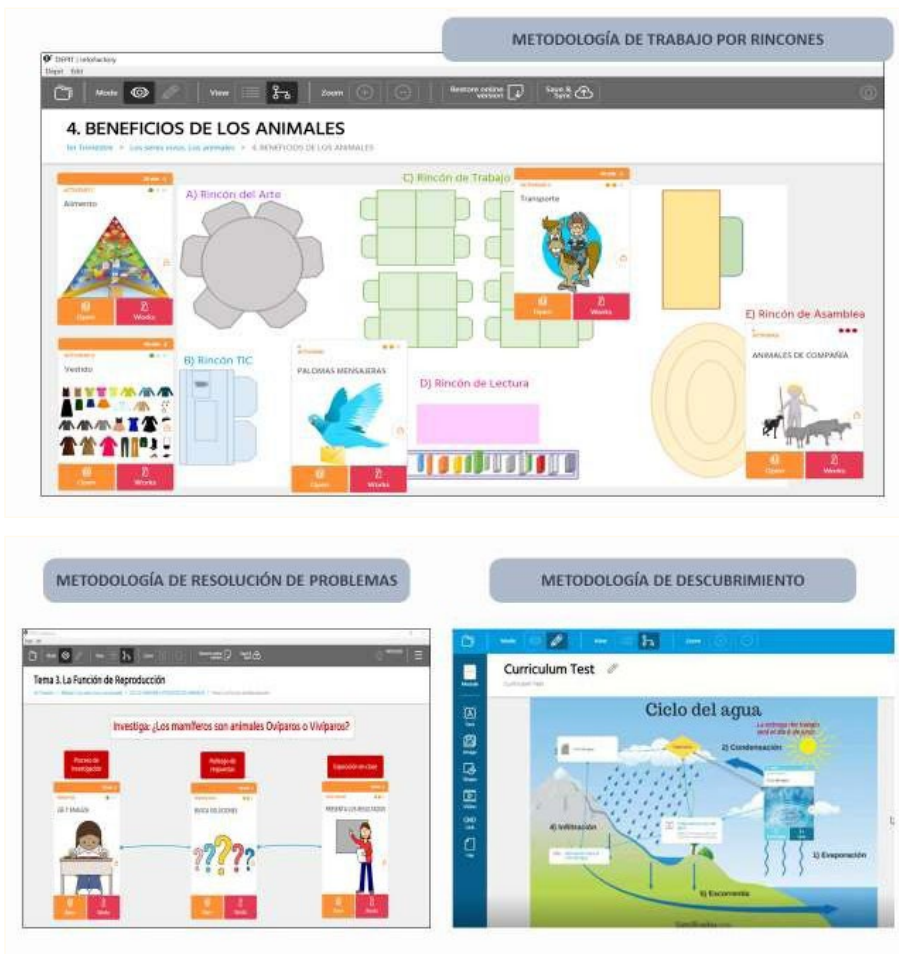


Figura 7. Metodologías de Aprendizaje Activas. Fuente. DEPIT

5. Adaptación de actividades a diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje

Con la aplicación DEPIT el profesorado puede asignar diferentes niveles de dificultad a las actividades que plantea a sus alumnos y facilitar así los ritmos de aprendizaje diversos existentes en el aula.

Los docentes valoran la complejidad de las tareas propuestas y utilizan un código de colores y formas para clasificar las tareas en sencillas, de dificultad media o difíciles. De esta forma, el alumnado de manera rápida y visual identificará el nivel y avanzará en función de sus necesidades. Veamos el resultado en diseños reales (Figura 8).

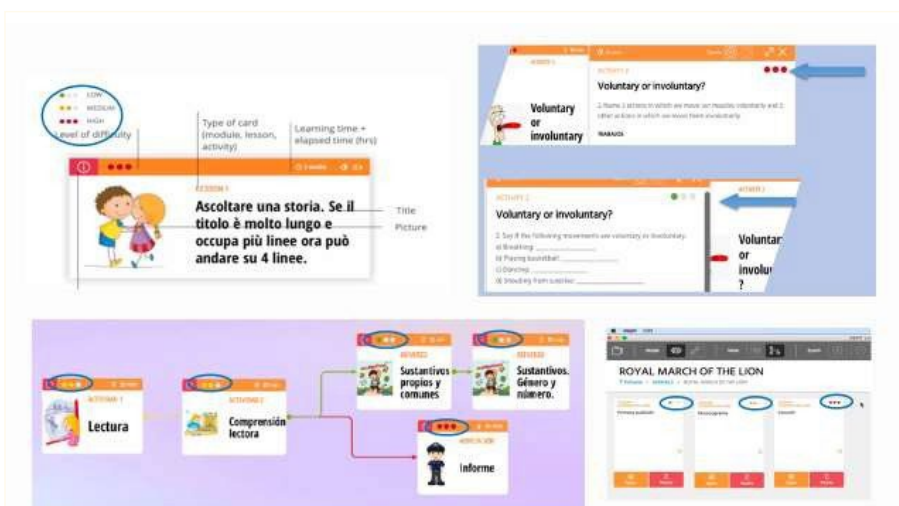


Figura 8. Niveles de Dificultad de las Actividades. Fuente. DEPIT

6. Itinerarios de aprendizaje explícitos y visibles en el aula

Para facilitar la gestión autónoma del aprendizaje por parte del estudiante, la APP dispone de un modo de visualización de la información especialmente concebido para el alumnado.

DEPIT, al ser visible en el aula a través de proyectores o pizarras digitales interactivas y estar disponible tanto para ordenadores (Mac y PC) como para dispositivos móviles (Tablet / Smartphone), permite que la planificación se haga explícita y abierta para ofrecer a los estudiantes información sobre su propio ritmo y proceso de aprendizaje. Se refuerza así en el docente un rol de guía de la formación y un papel activo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

En las experiencias vividas, una vez diseñada cada unidad didáctica, el estudiante ha gestionado su aprendizaje accediendo a los materiales y recursos diseñados por su profesor y ha interactuado con el itinerario creado para trabajar lo planificado en cada momento del proceso.

En la Figura 9 se recogen ejemplos de exposición y trabajo en el aula.

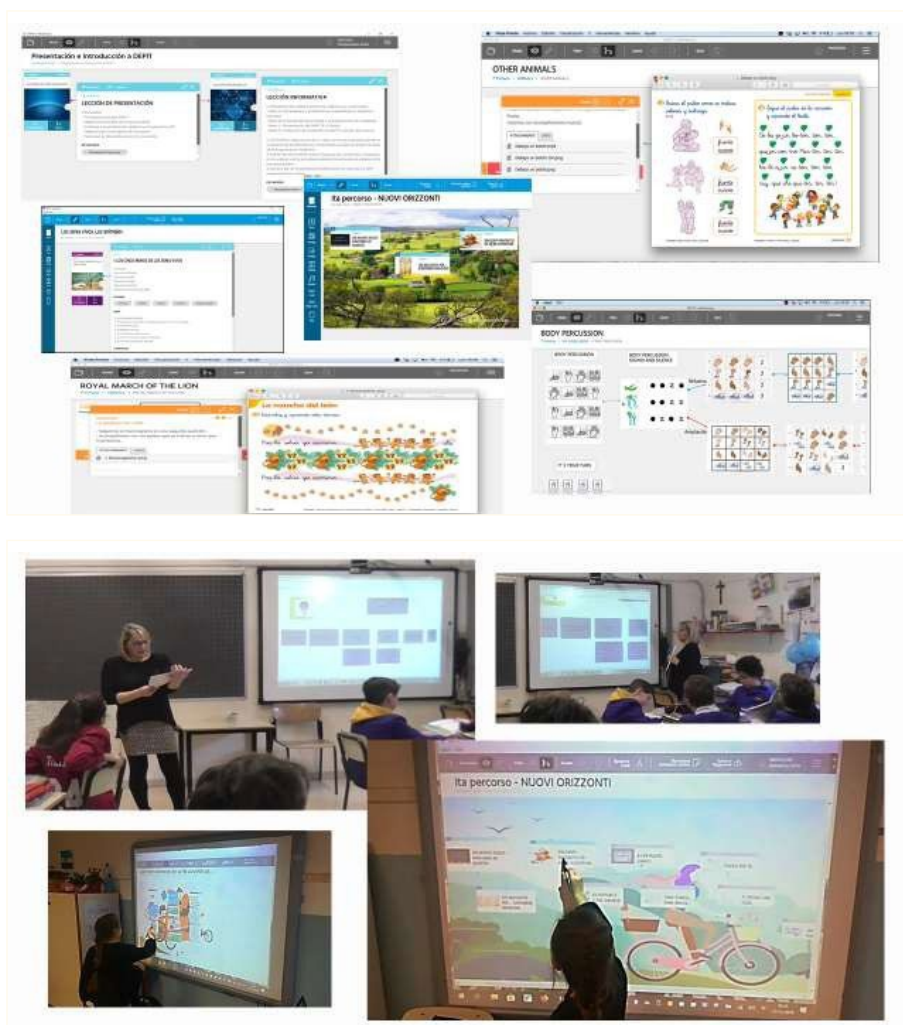


Figura 9. Trabajo con DEPIT en el Aula. Fuente. DEPIT

10. Interacción cooperación y coordinación intra e interniveles

Una de las problemáticas que afectan al profesorado actualmente es la falta de tiempo para coordinarse, DEPIT les facilita este propósito ofreciéndoles la posibilidad de compartir los diseños y el material didáctico que elaboren.

Esta opción ha sido muy bien valorada por los docentes participantes en el proyecto y la mayoría ha invitado a otros profesores a compartir sus recursos o a participar en la elaboración conjunta y simultánea de programaciones concretas.

Al poner a disposición de los docentes la reposición y el intercambio de diseños didácticos, materiales y actividades educativas, se promueve la adopción de prácticas colaborativas en el profesorado generando una cultura de cooperación a nivel institucional.

Existen tres opciones de privacidad diferentes (ver Figura 10) para compartir el contenido con otros usuarios: PUBLIC LESSONS (contenido visible para todos); MY LESSONS (información privada y únicamente accesible al profesor que lo generó); y SHARED WITH ME (el docente puede elegir compartir su trabajo con los compañeros que estime conveniente).



Figura 10. Opciones de Privacidad de los Diseños en la Herramienta. **Fuente.** DEPIT

Conclusiones

Tras el análisis de las experiencias y planificaciones didácticas realizadas con DEPIT por el profesorado participante en el proyecto, 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.

Las posibilidades más relevantes que ofrece en este sentido son:

- Realizar toda la planificación anual y específica de su docencia incorporando todos los recursos que pueda requerir en su implementación.
- Compartir con sus compañeros la planificación ya realizada o trabajar de forma coordinada para elaborar los programas.
- Mostrar a sus alumnos el diseño realizado para que conozcan la programación prevista y los itinerarios disponibles.
- Motivar a los estudiantes facilitando su interacción con la herramienta y utilizando recursos novedosos y visualmente atractivos.
- Modificar las programaciones realizadas en el momento que lo estime oportuno, así como incorporar contenido, actividades y recursos a lo largo de todo curso escolar.
- Diseñar actividades con diferentes niveles de dificultad y mostrarlos a los estudiantes junto con el tiempo estimado de realización.

- Agregar al diseño realizado la información que establece la legislación vigente y añadir más datos a los módulos, unidades y actividades que complementen la planificación.
- Personalizar su programación adaptándola a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para facilitar la inclusión del alumnado.
- Incorporar durante el curso o a la finalización del mismo, los aspectos de la planificación que no hayan sido superados satisfactoriamente y la necesidad de reforzar y/o profundizar en algún contenido, de esta forma se establece un proceso de reflexión y mejora continua de la labor docente.
- Plantear la utilización de diferentes metodologías de aprendizaje e incorporarlas de forma visual a la programación realizada.

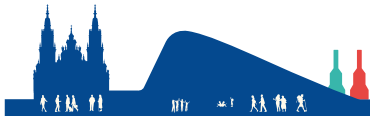
Todas estas posibilidades favorecen la elaboración de diseños didácticos personalizados a los estudiantes, fomentando la inclusión educativa de todo el alumnado. De este modo, la APP DEPIT sirve de apoyo al profesorado en las nuevas exigencias que le demandan la complejidad y diversidad que encuentra en su aula.

Para concluir, restaría difundir y transferir tanto los productos como los hallazgos a otros colegios y profesores para lograr así un gran impacto y una aplicación generalizada.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31
- Bernardo, J., Javaloyes, J. J., & Calderero, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea
- 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., & Villaciervos, P. (2020). Aplicaciones digitales para la inclusión. El Proyecto Europeo DEPIT. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 169-192. doi: 10.15198/seeci.2019.50.169-192
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de una réplica insoslayable. En J. M. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 2-29). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Colón, L. (2011). *Diseño instruccional, estrategias*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Lynes/diseño-instruccional-estrategias>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Foro Mundial sobre la Educación (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Incheon, Korea R. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York & London: Routledge.
- Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.

- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18*, 11-52.
- Moriña A. & Perera, V. H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Students With Disabilities Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215-231. doi: 10.1177/1538192718777360.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, & F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
- 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

SILVIA FRACA, CARINA

Universidad Nacional de San Juan (Argentina)

Resumen

La comunicación que se presenta corresponde a un trabajo de Investigación que se realizó durante los años 2017-2018 en la Provincia de San Juan, Argentina en el marco de un programa de investigación, cuyo objetivo era analizar las prácticas inclusivas desarrolladas 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. La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, 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, puedan acceder al aprendizaje con equidad.

Palabras clave: Inclusión; Formación docente; Formador de formadores; Normativas; Aulas heterogéneas.

The approach to inclusion practices from teacher training

Abstract

The communication presented corresponds to a research carried out during the years 2017-2018 in the Province of San Juan, Argentina within the framework of a research program, the objective of which was to analyze the inclusive practices developed in educational institutions, one of the axes was the training of teachers and their training in inclusion, in particular the perspectives of teacher educators. The approach to inclusive practices in classrooms is indicated in the guidelines for teacher training in Argentina. Inclusive education is aimed at guaranteeing access to quality education for all, ensuring the removal of barriers and increasing their participation to achieve the best learning. It seeks to build a school where policies are specified in educational practices with diversified pedagogical strategies; where all its members can access learning with equity.

Keywords: Inclusion; Teacher training; Teacher educator; Regulations; Heterogeneous classrooms.

Introducción

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 abordadas, 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 innovadores e inclusivas para una educación inclusiva.

Marco teórico

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes y pretende pensar las diferencias en términos de normalidad, ya que lo normal es que los seres humanos sean diferentes, y en ese sentido se comprende que la equidad implica el acceso a una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno.

El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc. Si bien la escuela inclusiva abre nuevos horizontes a la educación, y aboga por los derechos de todas las personas, apostando a la diversidad y por lo tanto a la equidad, esta escuela debe estar acompañada por bases teóricas y prácticas desarrolladas desde la formación de los profesionales que estarán a cargo de la educación. El profesorado o formación docente es un escalón importantísimo a la hora de sentar bases inclusivas.

Cuando hablamos de formación de los docentes, es importante pensar en el recorrido histórico del profesorado, sus cambios y sus continuidades. Pensar en la trayectoria de formación que realizan los docentes en la Argentina, sus bases teóricas y conceptuales nos permite poder reconstruir un proyecto de educación que tuvo como base la normalidad.

Siguiendo este análisis e introduciéndonos en la realidad de la Argentina, podemos citar a María Cristina Davini (2010). La autora realiza una síntesis de los modelos de formación que se han dado en el país. Sostiene que ningún cambio en los modelos de formación opera aislado de su precedente, sino que, precisamente, los cambios se entrelazan con frecuencia con ideas anteriores, con las prácticas de los sujetos, de las instituciones y muchas veces terminan reforzando escenarios anteriores.

La autora, partiendo de la idea de los cambios operados, sostiene que se trata más que de modelos, de *tradiciones*¹ (Davini, 2010, p. 20) en la formación docente, las que son definidas como “configuraciones de pensamiento y de acción que, al ser construidas a lo largo de la historia, se mantienen en el tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la *conciencia de los sujetos*” (Davini, 2010, p. 20).

La primera tradición señalada es la “Tradición Normalizadora-Disciplinadora: El Buen Maestro”. Si bien los modelos de formación se remontan a las etapas coloniales en América, ya que la etapa inicial de la formación de los docentes se asocia a los momentos de evangelización, son los modelos que surgen a partir del nacimiento de la Escuela Normal en Paraná los que se trabajan en esta investigación.

La corriente normalizadora, que muchos autores identifican como los primeros impulsos de la formación de los docentes (Alliaud, 2008; Davini, 2010) es la manifestación clara de un modelo de docente que percibe que su tarea es más bien la de un “apóstol del saber” y en donde educar al ciudadano se convierte en una misión. Misión que se presentaba como diametralmente distinta a la desarrollada por los evangelizadores de la colonia, pero que, cambiando el contenido de la enseñanza, buscaba la conversión de la vida de quienes ocupaban el lugar de enseñados.

Volviendo a lo que plantea Davini (2010), para comprender mejor la tradición señalada, es oportuno conocer el contexto de desarrollo y surgimiento de la tradición. En la Argentina, fue justamente el Estado el encargado de generar y crear las condiciones necesarias de unificación social, para organizar una Nación.

En ese sentido, continúa la autora mencionada, la educación jugaba un rol muy importante y los docentes constituían instrumentos privilegiados para la tarea. El proyecto educativo que se encaró se centró, o tenía el claro objetivo, de la formación de ciudadanos, con definido perfil civilizador. La misión se orientó más a la disciplina de la conducta y a la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades para el campo laboral o al desarrollo del pensamiento o de la innovación creativa. En general las prácticas educativas estaban centradas en la reproducción de un conocimiento que se consideraba erudito y el necesario para la unificación del campo social.

El modelo normalista, tal como lo señala Davini (2010), suscribe una práctica educativa basada en un método definido, en una planificación de la enseñanza, en un modelo de evaluación y en una estricta disciplina que asegurara el orden y el progreso. Propio del modelo, fue la inculcación a los docentes de su función moralizadora de la sociedad y los destinatarios de los hábitos de higiene y de alimentación de la población. Por lo tanto, la formación de los docentes era consecuente con la misión que se esperaba de ellos en las escuelas.

Siguiendo con las tradiciones que nos señala la autora mencionada, analizaremos la denominada “tradición académica: el docente enseñante” (Davini, 2010, p. 28). Siguiendo el análisis que se nos propone, aquí podemos distinguir de la tradición anterior dos cuestiones básicas: primero, la formación de los docentes se basa esencialmente en una consolidada formación en cuanto a la materia a enseñar y, en segundo lugar, la formación pedagógica es frágil y ligera. Por lo tanto, la formación de los docentes apuntaba a que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña ya que, tal como explicita Davini, los conocimientos pedagógicos se pueden adquirir en la práctica de la enseñanza. También, podemos reconocer como modelo de formación que subyace, una visible influencia del pensamiento positivista, que considera a las “ciencias cuantitativo- experimentales como modelo de conocimiento sustantivo” (Davini, 2010, p. 29).

Por último, Davini nos propone analizar la “tradición eficientista: el docente técnico” (Davini, 2010, p. 35). Desde el modelo señalado, se sostiene que la tarea del sistema educativo y, por lo tanto, de los docentes, será la de encarar el ascenso económico del país, y, al mismo tiempo, hacerse responsable de tal tarea. Hay una clara esperanza redentora, en cuanto a que el sistema educativo es el responsable mayor de los éxitos económicos del país.

Para esta tradición, la formación de los docentes estaba dada por la apropiación de una ajustada planificación, y de una suma de contenidos, pensada por expertos del currículum. “La función de los docentes queda, en esta tradición, relegada a la de ejecutor de la enseñanza” (Davini, 2010, p. 37). La formación de la docencia se basaba en una tecnificación de los contenidos que los maestros debían enseñar. El docente era visto como “un técnico”. Por lo que la tarea del docente consistía en “bajar a la práctica de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos” (Davini, 2010, p. 37). Precisamente, es en este período, en donde se establece el pasaje de la formación de docentes de maestros de escolaridad básica al nivel superior-terciario, con el fin y el propósito de profesionalizar los estudios de los docentes.

¹ Cursiva del autor.

² Cursiva del autor.

Desde los marcos normativos actuales, la Ley de Educación Nacional expresa en relación con la formación de los docentes que “tiene como objetivo principal contribuir a la mejora general de la educación argentina y sus propósitos específicos es preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura aprendizaje y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con igualdad y la confianza en las posibilidades de los alumnos/as” (LEN; Artículo 71).

En un sentido general, podemos asociar las expresiones formación y educación. En un sentido estricto, entendemos a la educación como “un hecho concreto, situado y significado históricamente, cuya intencionalidad es mejorar a la persona; entendiendo al mejoramiento como total y no parcial” (Bambozzi, 2006, p. 14). Desde su perspectiva, se podría pensar que la formación tenderá necesariamente al mejoramiento integral de la persona, de donde se derivará la tarea del formador. Por tanto, la tarea del formador será la de colaborar con el mejoramiento integral de la persona en un sentido positivo, buscando el desarrollo de todas sus potencialidades.

Por su parte, Jack Beillerot (1998), desarrolla algunos postulados de formación y nos introduce más de lleno en el lugar del formador de formadores. Para el autor, la formación en un sentido social podría presentar tres sentidos. En un primer sentido, se asocia el término formación (desde una perspectiva histórica) a la “formación práctica, formación de obreros y formación profesional” (Beillerot, 1998, p. 27). El autor nos recuerda que la palabra “aprendizaje”, tiene las mismas connotaciones históricas. En ese sentido, la palabra formación se asocia a una actividad práctica. En un segundo sentido -siguiendo el mismo escrito- es el término conocido desde el siglo XVIII, en particular por parte de los Jesuitas. En este sentido, se asocia a la “formación del espíritu”. Desde este sentido, se asocia el rigor con el razonamiento y, de allí, el desarrollo del pensamiento. Por último, en un sentido que se asocia con la “formación de una vida”, en el sentido experiencial (Beillerot, 1998, p. 28).

Para Beillerot, justamente los formadores de formadores son herederos de estos tres sentidos. En la variedad de las situaciones de formación, se presentan actitudes que, en menor o mayor medida, van imponiendo un sentido sobre el otro, o uno en detrimento del otro, de acuerdo con el momento y la circunstancia. Podemos agregar, como lo hace el autor, que la formación implica distintos momentos del aprendizaje. Generalmente se pasa de marcos generales para alcanzar puntos específicos. Los procesos se suceden de manera progresiva y en constante dinamismo.

Por otro lado, es importante señalar que, en la formación docente, se anteponen conceptos como el de formación inicial y el de formación permanente. Si bien, es un concepto que ha tenido un valor muy importante en cualquier profesión, en la formación de los docentes ha adquirido un significado y revalorización una vez iniciados los procesos terciarios de la formación de los maestros y profesores.

Finalmente, es importante resaltar que el perfil de los formadores de formadores ha adquirido, en el desarrollo de su tarea, características que le imprime la institución a la que pertenecen. En el campo laboral, se presentan con rasgos particulares un docente formador de formador de una institución universitaria que de un instituto de formación docente. Por tal motivo, nos parece importante abordar la configuración de las instituciones formadores. En ese aspecto, nos centraremos en el próximo punto.

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 discursos de los actores. En cuanto a las técnicas utilizadas, en particular en el eje que se presenta, se utilizó una encuesta semiestructurada, 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 analizó 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

Los resultados se presentan teniendo en cuenta el proceso metodológico desarrollado. En relación con los hallazgos obtenidos de las bases normativas de la formación de los docentes, los diseños jurisdiccionales que dan lugar a la carrera profesional docente y la programación de los formadores de formadores.

a. Hallazgos de Documentos

Marcada presencia discursiva de un modelo social e inclusivo. Hay un claro concepto de la educación entendida como derecho y al Estado como garante de ese derecho (LEN).

El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, se posiciona desde un modelo social e inclusivo y detalla las finalidades formativas de la carrera, buscando una formación pedagógica integral que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas educativas vinculadas a su práctica profesional y favorecer el ejercicio de su tarea. Otro ítem que cabe destacar es el que corresponde a enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de para que puedan ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones. El profesorado por lo tanto pretende desarrollar en los futuros profesionales capacidades para el correcto desarrollo de sus prácticas, entre los cuales se destaca “comprender y atender el sujeto de la educación primaria, a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales. Así mismo analizar la realidad y las características de los destinatarios y diseñar propuestas pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad y heterogeneidad de sujetos y contextos, promoviendo la inclusión de los educandos. (Res. N° 10518-2015 ME SJ).

Muchos de los principios señalados se encuentran explicitados en la programación de los docentes. La observación de momentos de clase permitió advertir que si bien se hace escriben los principios, las prácticas áulicas de la formación de los docentes habla de un modelo tradicional de la enseñanza con fuerte vínculo con ideas normalizadoras y homogeneizadoras de la docencia.

Se analizaron otros documentos que por la extensión no se pueden mencionar.

b. Hallazgos de la Encuesta

De los datos sociodemográficos, obtenidos de la muestra, podemos decir en relación con la edad; el mayor porcentaje se sitúan entre los docentes que tienen entre 41 a 50 años, representando el 45% del total. Un 75% se identifica con el género femenino y un 25% masculino.

En relación con el nivel de formación; el 80% tiene formación de posgrado (especialización, maestrías y doctorados) y un 20 % sólo cuenta con su título de grado. Las disciplinas de formación son variadas y no representan un dato significativo en relación con el objeto de investigación.

En cuanto a la formación de los formadores de formadores en temas relativos a la educación inclusiva, refiere un alto grado (83%) no haber sido objeto de su formación inicial, pero 70 % (de ese 83%) dice haber realizado formación esporádica (cursos, congresos, seminarios) en la temática y el resto refiere formación sistemática en el tema. Finalmente, un 17% dice haber recibido formación en educación inclusiva en su formación inicial.

Con relación a la formación continua, son variados los objetos de estudio, en general hacen más referencia a la disciplina del docente. Hay un porcentaje menor que se especializa en la temática de la inclusión. A la pregunta de los motivos de esa formación en inclusión, generalmente está en referencia a “estudiantes casos” o a motivos personales.

c. Hallazgos de la Técnica de Evocaciones Jerarquizadas

Este punto de la encuesta se trabajó con la técnica de Evocaciones jerarquizadas. Para ello y siguiendo la técnica, se trabajó con la frecuencia de aparición de la palabra y con la importancia que el sujeto asigna a la misma (Abric, 2001; Aparicio & Mazzitelli, 2008). En este sentido, el objetivo de este análisis es establecer la frecuencia de aparición de cada categoría y la importancia que el sujeto le adjudica a la misma. Se tomó como referencia la palabra

inclusión, formación y docencia. Luego de la sistematización y análisis de los datos obtenidos, se advierte que la inclusión en la formación de los docentes no es percibida como urgente. La mirada de los formadores de formadores sobre los futuros docentes se encuentra atravesada por la mirada normalizadora del mismo.

El docente continúa presentándose como un modelo a seguir, por lo tanto, la heterogeneidad no es advertida. La inclusión se convierte en un objetivo a lograr, que luego será aplicada, por el futuro docente, en su práctica futura, pero no es una acción para llevar a cabo durante la formación. Finalmente, las prácticas de inclusión son percibidas por los formadores de formadores como acciones impuestas en la normativa, pero como poco impacto en las prácticas cotidianas.

Discusión 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 áulicas 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.

El trabajo pone luz sobre discursos que circulan en las instituciones de formadores, sin bien aparece un claro mensaje discursivo sobre la inclusión, no es una situación que se tenga en cuenta en las prácticas concretas de formación. La inclusión, pareciera ser una realidad que sucede fuera de las instituciones formadoras.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alba-Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- 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., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Aparicio, M., & Mazzitelli, C. (2008). Comparación de la estructura de las representaciones sociales de docentes y alumnos sobre las ciencias (Parte I). *Revista de Orientación Educativa*, 22(41), 15-29.
- Bambozzi, E. (2006). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución 311*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. República Argentina.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Educación Nacional (LEN) (2006). *Ley n° 26.206, de Educación Nacional, de 28 de diciembre de 2006*. Ministerio de Educación. Buenos Aires. República Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación Inclusiva; fundamentos y prácticas para la Inclusión*. Buenos Aires: Autor.



La intervención socioeducativa en prisión. Nuevos desafíos desde una perspectiva intercultural

VARELA PORTELA, CRISTINA
QUIROGA-CARRILLO, ANAÍS
SÁEZ-GAMBÍN, DANIEL

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

La diversidad étnico-cultural de las prisiones españolas está viviendo un crecimiento sin precedentes. Ello conduce, inevitablemente, a cuestionarse la oferta educativa, laboral y formativa que la administración penitenciaria proporciona para la población extranjera reclusa. En este trabajo se analizarán las características de este colectivo y se expondrá el “Plan Marco de Intervención Educativa para Internos Extranjeros”. Las conclusiones arrojan una notoria falta de evaluación, tanto científica como desde la propia administración, de la calidad de su implementación y de los resultados que ha cosechado. Asimismo, las numerosas situaciones de desigualdad que sufre este grupo, debidas principalmente a la barrera del idioma, impiden un pleno acceso a la variedad de programas que ofrecen las prisiones. Por ello, se requiere de un replanteamiento de la educación intercultural impartida, así como de una mayor inversión en formación del personal penitenciario y en mecanismos de seguimiento, para asegurar la finalidad reintegradora y reeducadora que asumen nuestros centros penitenciarios.

Palabras clave: extranjería; educación intercultural; centros penitenciarios; pedagogía penitenciaria.

Socio-educational intervention in prison. New challenges from an intercultural perspective

Abstract

The ethnic-cultural diversity of the Spanish prisons is experiencing an unprecedented growth. This inevitably leads to questioning training and educational provision that the prison administration offers for the foreign prison population. In this paper we analyse the main characteristics of this group and we will describe the “Plan for Educational Intervention with Foreign Inmates”. The conclusions reveal a notorious lack of evaluation, both from the academia and the administration itself, of the quality of its implementation and the results that it has achieved. Likewise, the diverse situations of inequality that this group experiences, mainly due to the language barrier, hinder the access

to the variety of programs offered by prisons. This calls for a rethinking of the intercultural education that prisons provide, as well as greater investment in the training of prison staff and other monitoring mechanisms, in order to guarantee the reintegration and re-education purpose assumed by our penitentiary centres.

Keywords: foreigners; intercultural education; prisons; penitentiary pedagogy.

Introducción

Los datos del Instituto Nacional de Estadística reflejan que en 2019 la población española ascendía a 47.100.396 personas (Instituto Nacional de Estadística [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).

La democracia en España trajo consigo la aclamada reforma del sistema penitenciario español, que se hacía realidad a finales de la década de los 70, al aprobarse la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (LOGP) y el Reglamento que la desarrolla en 1981 (Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario), que años más tarde sería sustituido por el de 1996 (Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero) con la intención de ajustarse al nuevo contexto penitenciario.

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, 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).

Para cumplir con la función de reinserción marcada por ambas normativas, la administración penitenciaria ha de ofrecer distintas actividades educativas, laborales y formativas, tal y como se recoge en el art. 59 de la LOGP, y que se concretan y amplían en el art. 110 del RP: a) programas formativos para desarrollar las aptitudes de los y las internas, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus capacidades técnicas y compensar sus carencias; b) programas de carácter psicosocial para mejorar sus capacidades y abordar problemáticas específicas; y c) potenciación del contacto con el exterior haciendo uso de los recursos de la comunidad, en la medida de lo posible.

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 “[e]l tratamiento penitenciario consiste en el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción 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 del Plan Marco de Intervención Educativa para Internos Extranjeros (Dirección General de Instituciones Penitenciarias [DGIP], 2006), al representar el único conjunto de actuaciones destinadas a personas extranjeras e inmigrantes, analizando si este se lleva a cabo desde premisas interculturales.

Marco teórico

La población reclusa extranjera en las prisiones españolas

España se ha constituido como un país receptor de inmigración desde finales del siglo XX, y han sido muchos los cambios que se han producido en materia de inmigración para controlar los flujos de población. A finales de los ochenta se redactó la primera Ley de Extranjería como respuesta a la entrada de la población extranjera, lo que provocó que el fenómeno de la inmigración se sobredimensionase en el colectivo imaginario y que aumentasen las preocupaciones por el procesamiento de la documentación de extranjería (Ribas, Almeda, y Bodelón, 2005).

A partir del año 2000 se produce un intenso aumento de la población extranjera, lo cual trata de regularse con la nueva Ley de Extranjería (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social). De igual forma, se comienza a encarcelar de forma masiva a la población extranjera y, por ende, los y las extranjeras pasan a estar sobrerrepresentados en nuestras prisiones, a imagen y semejanza del panorama europeo. Como consecuencia, en España se introducen algunos cambios legislativos para regular la expulsión de las personas extranjeras en situación irregular como sustitutivo de la pena de prisión.

Fundamentalmente, en nuestro país los procesos punitivos contra las personas extranjeras encuentran sus orígenes en la Ley de Extranjería y en el Código Penal: desde la primera, se expulsa a aquellas personas en una situación administrativa irregular; y, desde el segundo, se sanciona a aquellas que cometen delitos tipificados en la ley (Ribas et al., 2005).

Actualmente, según la SGIP (2019) hay 16.470 personas extranjeras en prisión, lo que supone el 28.1% del total de la población reclusa. En el periodo comprendido entre 2007 y 2011 estas cifras eran muy superiores, y desde 2012 han ido descendiendo progresivamente hasta el año 2017, cuando se estabilizaron. Aun con todo, España sigue siendo el segundo país con más personas extranjeras en prisión (Aebi y Tiago, 2020). En cuanto a la procedencia de este colectivo, los países más representativos son Marruecos, en primer lugar, y Rumanía y Colombia, en segundo y tercer lugar, respectivamente (ver Figura 1).

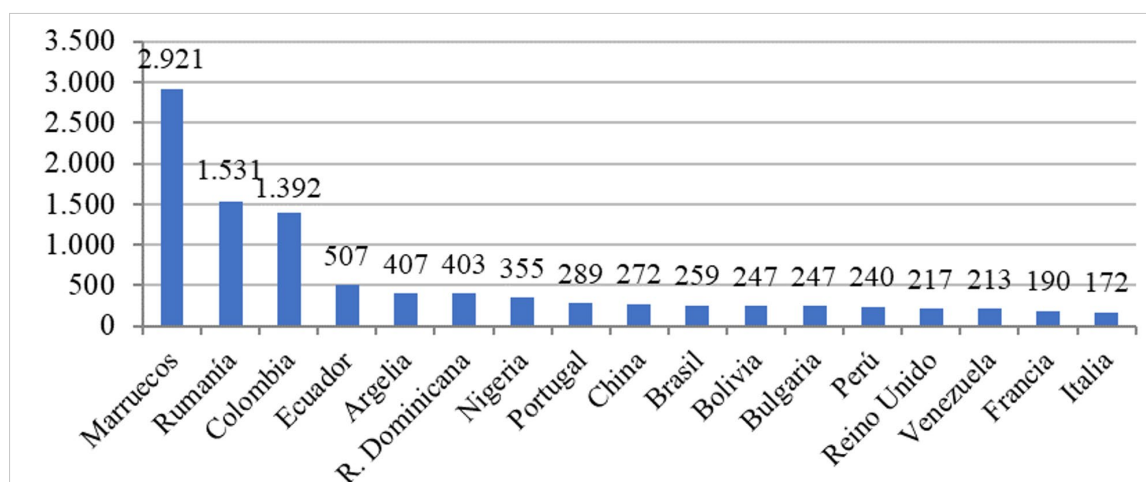


Figura 1. Procedencia de la población reclusa extranjera en 2019

Fuente. Elaboración propia a partir de Ministerio del Interior (2019)

Desde la década de los 2000, España cuenta con una de las tasas más altas de encarcelamiento de su población reclusa total, pero si calculamos el índice de reclusión de las personas extranjeras, las cifras se disparan (ver Figura 2).

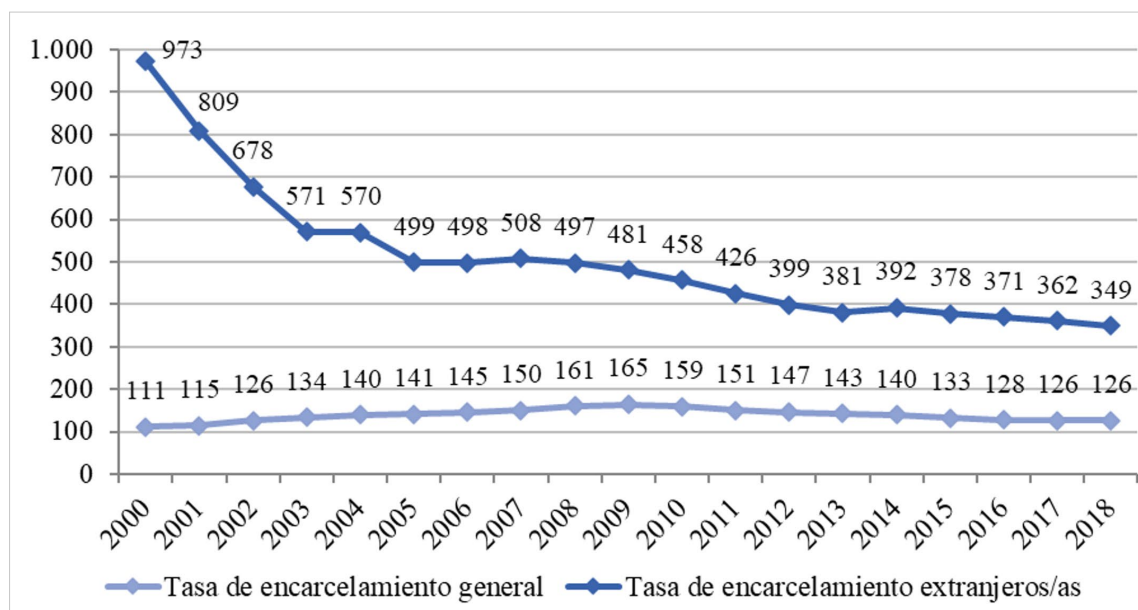


Figura 2. Evolución de la tasa de encarcelamiento general y la tasa de encarcelamiento de personas extranjeras desde 2000 hasta 2019
Fuente. Elaboración propia a partir de INE (2019a) y SGIP (2019)

Aunque no contamos con datos anteriores al año 2000, puede deducirse que a finales de los 90 se produjo tal encarcelamiento masivo de población extranjera, que la tasa probablemente superase los/as 1.000 reclusos/as por cada 100.000 personas. A partir de ese año, la tasa fue reduciéndose paulatinamente, con un pequeño repunte en 2007, hasta la actualidad, que casi triplica la de la población reclusa total (125 frente a 327).

A pesar de esta sobrerrepresentación, no puede afirmarse que este grupo cometa más delitos o participe en mayor medida en actividades criminales, sino más bien todo lo contrario. Precisamente, si analizamos los hechos conocidos por la policía, veremos que el índice de criminalidad de las personas extranjeras en 2018 era de 21 delitos por cada 1.000 personas, lo que supone la mitad de la tasa general.

Del mismo modo, la prisión preventiva se utiliza de forma desmesurada con este colectivo. Al no disponer del suficiente arraigo social, se suele decretar con mayor frecuencia la prisión provisional a espera de juicio para evitar la evasión de la justicia (García-España, 2016), lo que aumenta las cifras de reclusión de forma muy acusada. Por otro lado, mientras los índices de población reclusa general han descendido debido a la suavización de las condenas con las reformas del Código Penal, con las personas extranjeras se ha acudido de forma exclusiva a la utilización de la medida de expulsión (Cerezo, 2017).

Las consecuencias que se derivan de esta medida son la prohibición de la entrada al país hasta pasados cinco años como mínimo y la imposibilidad para obtener permisos de residencia o de trabajo (Art. 31.5 de la Ley de Extranjería y Art. 89.5 del Código Penal). Indiscutiblemente, la integración social de este colectivo se torna imposible en estas condiciones, y no es una medida que se aplique a pocas personas: desde 2012 hasta 2018 se ha expulsado a un total de 9.924 personas, de las cuales 916 son mujeres (Consejo General del Poder Judicial, 2019).

Según un estudio realizado por Instituciones Penitenciarias (DGIP, 2006), este colectivo se caracteriza por ser, en su mayoría, joven, soltero, y con un nivel de estudios y una cualificación laboral bajos. Aunque se puntualiza que se desconocen las circunstancias del colectivo antes de su llegada a España, se da cuenta de los reducidos medios económicos y de apoyo social de los que disponen en el exterior. A modo de ejemplo, aunque un porcentaje importante cuenta con vinculación familiar en el país, apenas recibe visitas familiares.

Por otro lado, la adaptación al centro penitenciario es buena, aunque el 15% no conoce nada de español y casi un 30% solo logra entenderlo. Por lo general, los y las internas del estudio se relacionan principalmente con los/as compañeros/as de su mismo entorno cultural, si bien se trata de casos con buen comportamiento y sin consumo de drogas. La mayor parte son reclusos/as primarios/as y se caracterizan por haber cometido delitos contra la salud pública y contra la propiedad y no están sujetos/as a la medida de expulsión. Finalmente, aproximadamente la mitad

de esta población no participa en las actividades de los centros penitenciarios, y se les suele incluir en el trabajo remunerado dentro de prisión, ya que este empleo suele ser la única fuente de ingresos con que cuentan para suplir sus necesidades dentro de la institución y para, en ocasiones, colaborar con la economía familiar (Martínez-Gómez, 2010).

En este contexto, la intervención socioeducativa con este colectivo parece la actuación principal con la que evitar la reproducción de diversas desigualdades institucionales por razón de nacionalidad o etnia, a tenor de lo expuesto en el Art. 3 de la LOGP, sobre el principio general de igualdad y no discriminación. Para lograr esta igualdad, y en línea con la importancia que la normativa penitenciaria otorga a la educación, la administración penitenciaria ha establecido un abanico de programas y planes con los que educar en igualdad, entrenar habilidades o competencias, entre muchos otros. Sin embargo, la población reclusa extranjera solo cuenta con un plan específicamente diseñada para ella.

El Plan Marco de Intervención Educativa para Internos Extranjeros

Como hemos mencionado, son muchos los programas que se proponen desde la Administración para los y las internas en los centros penitenciarios españoles: programas formativos, de ocio y cultura, de carácter psicosocial, enseñanza reglada, potenciación del contacto con el exterior... No obstante, solo existe un plan que se dirija a las personas extranjeras: el Plan Marco de Intervención Educativa para Internos Extranjeros. Este aparece en el año 2006 ante el aumento sin precedentes de la población reclusa extranjera y centra sus bases en distintas recomendaciones del Consejo de Europa de 1984, las cuales pueden resumirse en (DGIP, 2006):

- Reducir el aislamiento: proporcionar diversas posibilidades de comunicarse con otras personas de la misma nacionalidad, lengua, religión o cultura; acceso a publicaciones en su lengua; acceso a la educación y a la formación que reciben las demás personas reclusas; aplicación de los mismos criterios en lo relativo a concesión de permisos de salida.
- Superar los obstáculos lingüísticos: información al ingreso en prisión en una lengua que entiendan: condena, recursos, derechos y deberes, normas, actividades, etc.; facilitar el aprendizaje del idioma.
- Respuesta a las necesidades especiales: respeto hacia las prácticas y los preceptos religiosos particulares; prestar atención a posibles problemas que puedan surgir como consecuencia de las diferencias de cultura.
- Formación del personal penitenciario: incorporación en los programas de formación del personal de formación que pueda ayudarles en su trabajo con los reclusos extranjeros, con el objetivo de incrementar la comprensión de sus dificultades y del medio cultural; impartir una formación más especializada o centrada a aquellas categorías de personal que realizarán un trabajo más intensivo con este colectivo.
- Ayuda de las autoridades consulares: las personas reclusas extranjeras han de ser informadas de su derecho a establecer contacto con las autoridades consulares; dichas autoridades deben visitarlas con regularidad, facilitarles libros y otras lecturas para ayudarlos a seguir en contacto con su país de origen y editar folletos informativos, mencionando la ayuda que puede prestarle su consulado, informaciones sobre su defensa, suministro de libros y otras publicaciones e información sobre las posibilidades de repatriación en virtud de los acuerdos internacionales aplicables.

El plan abarca dos tipos de programas, diseñados según las recomendaciones anteriores y la normativa penitenciaria de nuestro país:

- a) Programas educativos generales: estos programas están destinados a aquellos internos que conozcan el idioma y quieran participar dentro de la oferta educativa propia del centro penitenciario en el que se encuentran. Entre ellos se encuentran la alfabetización, educación primaria, formación profesional y enseñanzas superiores.
- b) Programas específicos: consistentes en tres áreas de intervención, de carácter flexible y abierto, que persiguen un desarrollo personal de los internos, con una finalidad integradora, reflejándose de manera directa en la propia convivencia ordenada en prisión.

A continuación, describiremos los tres programas específicos del Plan Marco atendiendo a su documento oficial (DGIP, 2006).

— *Programa de Idioma y Educación Primaria*

Incluye diversas estrategias destinadas a la incorporación de los internos/as extranjeros/as a clases de español en el área de la educación formal, tanto a nivel de alfabetización, como en niveles superiores, con el objetivo de eliminar la barrera del idioma.

El aprendizaje del idioma español es uno de los objetivos prioritarios del Plan Marco, puesto que su desconocimiento puede implicar una desigualdad con respecto al resto de internos/as extranjeros/as en cuanto al acceso al resto de programas, dificultando además las propias relaciones interpersonales y, en particular, la relación con el propio centro.

Sus destinatarios/as son personas extranjeras que no cuenten con ningún conocimiento de la lengua española o que este sea deficiente. También se incluye a aquellos/as que, aun comprendiendo el idioma, sean analfabetos/as o se encuentren en los primeros niveles de enseñanza primaria. El colectivo docente es coordinado por el o la pedagoga del Equipo Técnico o, de ser posible, por un/a educador/a con formación en mediación intercultural.

— *Programa de Formación Multicultural*

Este programa se basa en actuaciones dirigidas hacia la aceptación del pluralismo cultural y parte de los siguientes objetivos: dar a conocer la cultura española y adaptarse a ella, respetando las diferentes etnias, culturas, religiones o nacionalidades; y contrarrestar las influencias nocivas de grupos extremistas y radicales.

Se desarrolla a través de tres niveles: información jurídica y valores democráticos, centrada en Derechos Humanos, valores constitucionales y derechos de los extranjeros en

España; grupos de intervención cultural, donde se trabajan cuestiones relativas a la adaptación a la vida en prisión en un país nuevo, roles de hombres y mujeres en España, la religión, el sentido de la educación, la relación con familia y amigos del país de origen y la participación relaciones sociales; y, finalmente, actividades interculturales abiertas, destinadas a todas las personas internas del centro penitenciario, que comprenden la realización de conferencias, mesas redondas, cinefórum, teatro, música y otras expresiones culturales de diferentes países.

— *Educación en Valores y Habilidades Cognitivas*

Esta es la tercera área de intervención específica para la población reclusa extranjera, y se recomienda que antes de su aplicación se hayan desarrollado los programas previos, puesto que no puede darse una participación óptima en las sesiones que componen este programa sin un mínimo nivel de comprensión del idioma y un conocimiento de la realidad del contexto multicultural.

El objetivo principal de esta área es el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto y la valoración y defensa de derechos y libertades de toda persona, de modo que exista una convivencia pacífica dentro de la pluralidad de la sociedad actual y, específicamente, dentro de las prisiones. Todo ello teniendo en cuenta que no se pretende ni el adoctrinamiento ni la imposición ideológica, sino el respeto de la diversidad cultural.

La propuesta de intervención favorece un cambio actitudinal mediante dinámicas grupales y *role playing*; entrena competencias o habilidades sociales, con técnicas como la discusión y argumentación o el entrenamiento de habilidades cognitivas diversas; y produce una reflexión interna del o la participante sobre sus valores, mediante actividades de clarificación, el análisis de textos o la discusión de dilemas morales.

El grupo participante ha de ser mixto y la participación es voluntaria, con internos/as de varias nacionalidades, incluida la española. Finalmente, este programa contempla un sistema de evaluación de corte cualitativo, en el que se valora el grado de satisfacción de los y las participantes y los aspectos más importantes durante el desarrollo de las actividades.

Conclusiones

Desde este trabajo hemos intentado analizar las condiciones en las que se aplica este programa, examinando el índice de participación de los/as internos/as, los resultados alcanzados con la aplicación del Plan Marco, el grado

de cumplimiento de los objetivos propuestos, entre otros. Esto se ha tornado imposible debido, principalmente, a dos motivos:

1. En los informes y estadísticas de la administración penitenciaria no se hace alusión alguna al plan.
2. Tampoco existen investigaciones en la literatura científica nacional sobre el plan.

Sin embargo, sí se ha dejado patente que las dificultades derivadas de las barreras lingüísticas son una constante en el tratamiento con la población reclusa extranjera (Martínez-Gómez, 2010). Ello tiene como consecuencia la reproducción de situaciones de desigualdad por las que este colectivo no dispone de las mismas oportunidades para acceder a asistencia médica y jurídica, formación, empleo y actividades de ocio.

Del mismo modo, la falta de recursos económicos genera una limitada oferta de cursos de alfabetización o aprendizaje de lengua extranjera, mientras la demanda no deja de crecer. Sin aprendizaje del idioma español, las posibilidades formativas generales y especializadas del o la interna extranjera se ven seriamente mermadas, y difícilmente podrá participar en los programas de tratamiento específicos que se plantean para diversas necesidades (prevención de suicidios, drogodependencias, enfermedad mental, etc.).

Por otro lado, en vista de lo expuesto por la propia administración penitenciaria al diseñar el Plan Marco que nos ocupa, parece que la intervención multicultural solo afecta a las personas extranjeras. Siguiendo a Santos Rego (2009), 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. Asimismo, 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 donde primen actitudes de respeto, empatía, deferencia, solidaridad, valoración y responsabilidad recíproca.

Pocas dudas caben de que la educación intercultural en el contexto carcelario español está lejos de alcanzar este enfoque y que los principios de igualdad amparados en la normativa quedan sobre papel mojado. Todo lo contrario, en los centros penitenciarios españoles se producen diversas barreras lingüísticas que no permiten el acceso y aprovechamiento en igualdad de condiciones de las oportunidades que ofrecen las prisiones.

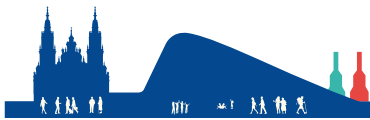
Sería recomendable, así las cosas, que la administración penitenciaria no solo replantease la educación intercultural que imparte, sino que también adoptara algunas de las medidas que se han introducido en diversas cárceles europeas (Martínez-Gómez, 2010): oferta de formación continua para el personal penitenciario sobre cuestiones como comunicación intercultural, migraciones, derechos humanos y lenguas extranjeras –Alemania, Eslovaquia, Suecia, Países Bajos y Austria–; contratación de personal especializado o de personal extranjero con conocimientos de diversas lenguas –Suecia, Alemania y Países Bajos–; o creación de puestos específicos para la gestión de la diversidad –Reino Unido, Alemania y Malta–.

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. Si los poderes públicos no comienzan a prestar la atención que este colectivo merece, sus posibilidades de reeducación y reinserción se verán gravemente obstaculizadas.

Referencias bibliográficas

- Aebi, M. F., y Tiago, M. M. (2020). *SPACE I - 2019 – Council of Europe Annual Penal Statistics: Prison populations*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cerezo, A. I. (2017). Women in Prison in Spain: The Implementation of Bangkok Rules to the Spanish Prison Legislation. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 23(2), 133-151. doi: 10.1007/s10610-016-9323-0
- Consejo General del Poder Judicial. (2019). *Estadística Condenados Adultos - Penas*. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estadistica-por-temas/Datos-penales--civiles-y-laborales/Delitos-y-condenas/Condenados--explotacion-estadistica-del-Registro-Central-de-Penados/>
- Dirección General de Instituciones Penitenciarias. (2006). *Plan Marco de Intervención Educativa con Internos Extranjeros*. Madrid: Ministerio del Interior - Secretaría General Técnica.

- García-España, E. (2016). La expulsión como sustitutivo de la pena de prisión en el Código Penal de 2015. ¿De la discriminación a la reinserción? *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 18, 1-31.
- 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
- 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, M., Aroca, C., y Alba, J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Martínez-Gómez, A. (2010). La integración lingüística en las instituciones penitenciarias españolas y europeas. En L. González y P. Hernández (Coords.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 485-500). Madrid: ESLEtRA.
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ministerio del Interior. (2019). *Anuario Estadístico del Ministerio del Interior - 2018*. Madrid: Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado.
- Ribas, N., Almeda, E., y Bodelón, E. (2005). *Rastreado lo invisible. Mujeres extranjeras en las cárceles*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- 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.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2019). *Estadística penitenciaria*. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html>



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, PATRICIA

*Departamento Didáctica, Organización y MIDE
Universidad de Salamanca (España)*

Resumen

Se presenta un resumen de la trayectoria seguida con un grupo de futuros docentes de Lengua y Literatura Españolas o Lengua Francesa. Cursaron la asignatura Atención a la Diversidad del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante el primer semestre del año académico 2019-2020. El estudio del temario fue complementado con dos visitas a instituciones del entorno próximo – un Centro de Acción Social (CEAS) y un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES)-. Se sumaron la experiencia directa que dos profesionales de la etapa -profesora y orientadora-proyectaron en el aula universitaria. Otras aportaciones procedieron del cine –“El milagro de Anna Sullivan” y “La profesora de Historia”- y de la literatura –“Marianela”, de Galdós y “Mal de escuela”, de Daniel Pennac-. También se estudió el síndrome de Down a través de un documental sobre el caso de Pablo Pineda.

Palabras clave: Formación inicial; profesorado de secundaria; atención a la diversidad; práctica pedagógica; experiencia.

Initial training for secondary school teachers: An experience focused on attention to diversity

Abstract

We are presenting a summary of the training process conducted with a group of future teachers of Spanish Language and Literature or French Language. They were part of the module “Attention to Diversity” at the University Master’s Degree in Secondary Education at the School of Education of the University of Salamanca during the first semester of the academic year 2019-2020. The study of the syllabus was complemented with two visits to nearby institutions –a Social Action Center (CEAS) and a Secondary Education Institute (IES)-. The direct experience that two professionals of secondary education – teacher and counselor – projected in the university classroom were

added. Other contributions came from the movies - “The miracle of Anna Sullivan” and “The History teacher” –and from literature– “Marianela”, by Galdós and “Mal de Escuela”, by Daniel Pennac-. Down syndrome was also studied through a documentary on the case of Pablo Pineda.

Keywords: Initial training; Secondary school teachers; attention to diversity; Pedagogical practice; experience.

Introducción

La calidad de la formación del profesorado se erige indiscutiblemente como una de las preocupaciones de las sociedades consideradas modernas, aceptándose, de forma generalizada, que se proyecta de forma decisiva en el desarrollo de las capacidades personales, y, por consiguiente, en el avance de las metas estimadas como de interés general.

En esta línea, Isabel Celaá, ministra de Educación, manifestaba en una entrevista que: “una de las transformaciones que queremos activar claramente a través del Proyecto de Ley es, precisamente, la de obligarnos a presentar como Gobierno un proyecto de carrera docente mucho más consolidado, que empieza por mejorar la formación inicial universitaria” (2020, p. 66).

En el proceso de dicha formación se ha defendido históricamente, desde tiempos remotos hasta la actualidad (Cossío, 1966; García, 2016), la eficiencia de una adecuada articulación teoría-práctica, valorando positivamente el acercamiento a escenarios escolares reales y la aproximación a la intervención educativa de profesionales en ejercicio.

Durante la última década se ha incrementado el número de actuaciones orientadas a perfeccionar la preparación del personal docente. Representa un dato significativo el hecho de que, en 2012, más de cien centros españoles formaban ya parte de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación de las universidades públicas y privadas, que se había constituido como foro de debate en Santiago de Compostela en 2004 (García, 2012).

La misma motivación impulsó el convenio conducente a instituir el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF) que se firmó, en 2013, entre la Generalitat y nueve universidades catalanas. Tras cinco años de implementación, a instancias de la Comisión Técnica para el Programa MIF, se elaboró el documento “Millora de la formació inicial per a la docència” que recogía nuevas propuestas de actuación a raíz de la innovadora experiencia (Martínez y Prats, 2018).

Entre los componentes de la formación inicial docente cabe destacar la relevancia del Prácticum, que, no en vano, se estableció como uno de los siete ejes contemplados en la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, cuya sesión de mayo de 2019 fue convocada con intención de “Avanzar en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)”.

Igualmente otras asignaturas de los actuales planes de estudios pueden ser enfocadas hacia experiencias directas en el entramado de la vida escolar, incrementando así la probabilidad de progresar en una acertada formación orientada a la intervención (García y Barrios, 2019). En esta modalidad se inscribe el caso que nos ocupa.

Por lo que respecta a la esfera de la atención a la diversidad, junto a bienintencionadas sugerencias y loables planteamientos (Climent et al., 2010) se localizan críticas (Martín Fernández, 2018) que se concretan en llamadas de atención sobre el camino que, en la práctica, queda por recorrer para alcanzar los deseables niveles de inclusión.

Contextualización

La experiencia se inscribe 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 es cursada cada año, en la Facultad de Educación, por 300 estudiantes, distribuidos en seis grupos, a tenor de las distintas materias en las que han decidido formarse.

Se presenta aquí una parte del proceso seguido con 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), y con muy variada formación, que integran el grupo-clase. Aspiran a convertirse en docentes de Lengua y Literatura o Lengua Francesa.

Organizativamente, se estructura el grupo en parejas educativas con la finalidad de aprender a apoyarse mutuamente en las tareas de la profesión, y, a la vez, en equipos de trabajo (esta vez con la tarea concreta de abordar los contenidos específicos de la materia), aproximándose así a experimentar vivencias propias de la cooperación entre colegas cuando se trabaja en el ámbito de la docencia.

Se pretende ampliar la mirada hacia la contemplación del contexto que configura el exterior de los centros, acercándose, en la medida de lo posible, a la realidad de lo que está aconteciendo. A la vez se busca reforzar la motivación para estudiar la asignatura y justificar la composición de los contenidos que la conforman. En este sentido, las visitas del alumnado universitario a un CEAS y a un IES, situados en uno de los barrios de la ciudad, y la recepción de profesionales en el aula de la facultad -una profesora de Formación Profesional y una orientadora de otro IES - van a aportar visiones enriquecedoras a la preparación de los nuevos docentes que habrán de atender, en su momento, a la diversidad de sus escolares.

En cuanto a la temporalización planteada en orden a lograr tales finalidades, se decidió dedicar el primer mes lectivo a realizar cierta inmersión en el ambiente que concierne a la Educación Secundaria. Coherentemente se programaron las sesiones de acercamiento, a razón de una semanal. Más tarde, en la misma semana, la sesión de clase siguiente a cada intervención de los profesionales en la asignatura fue dedicada a dialogar y reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. De esta forma se estableció una importante base, teniendo como referencia la práctica educativa actual en nuestra localidad, que servirá como marco en el que inscribir la teoría estudiada.

Descripción de la experiencia

Se considera esencial dedicar inicialmente unos minutos a que cada cual conozca a las demás personas que conforman el grupo para establecer, o fortalecer, ciertos vínculos. Comenzar de esta manera brinda como ventaja importante que al docente se le ofrece así la oportunidad de tomar conciencia sobre la diversidad de la clase, lo que favorece la comprensión, permitiendo a la vez aproximarse a las motivaciones y potencialidades de esa comunidad que empieza a formarse, en la que es muy positivo favorecer la relación con todas las personas que integran el grupo-clase.

El primer día lectivo se generó el primer contacto docente-alumnado. Se comprobó la lista intercalando preguntas generales para acceder a una primera información de cada uno (de dónde era, dónde había estudiado, etc.). Un conocimiento algo más profundo se delegó en los propios estudiantes: se formaron parejas que no se conocían y durante cinco minutos intercambiaron datos sobre gustos e intereses: música, cine, aficiones... tras lo cual cada uno presentó a su compañera o compañero en una ronda de puesta en común.

En esta primera clase resultó decisivo también hacer comprender los valores o normas que, pasado el tiempo, se transmitirán y que creemos han de ser respetados desde el primer día: evitar interrumpir, respetar opciones sobre religión, procedencia étnica, criterios culturales, costumbres, etc. y todo aquello que se resume en el respeto a la diversidad, tan presente en todos los grupos humanos. Se ha tratado de evidenciar que una de las principales finalidades de los centros educativos es aprender a convivir, articulando las características de los demás con las propias -que pueden ser muy diferentes- contribuyendo de esa manera a crear una atmósfera participativa y positiva. En esta sesión se consiguió establecer una actitud favorable hacia la asignatura que se materializó en disfrutar, a lo largo de todas las semanas de vida académica, de un buen clima de relaciones humanas entre quienes integran el grupo.

La evaluación inicial realizada a los estudiantes matriculados en la asignatura mostró que su percepción en ese momento se concretaba en plantearse como meta, exclusivamente, que su futuro alumnado llegara a dominar el programa de la correspondiente materia, sin partir de la situación vital de la persona, y que consideraban que el ámbito de la Atención a la Diversidad se ceñía al mundo de las discapacidades.

Los objetivos abordados partieron de considerar que nos encontramos ante estudiantes recién llegados al mundo de la educación, obviada a la que se suman las sugerencias extraídas de la evaluación diagnóstica. Se formulan de la forma siguiente: construir la identidad docente; aproximarse al imaginario profesional y a la práctica educativa; acceder -con antelación al Prácticum- a un entorno de intervención educativa en la etapa de Educación Secundaria y vislumbrar la actividad cotidiana del personal docente para atender a la diversidad en todas sus variantes.

En el ánimo de avanzar hacia los objetivos buscados, se diseñó una aproximación a las necesidades reales del alumnado de 12-18 años del entorno próximo al lugar en que nos encontramos y se adoptó una metodología activa y participativa, otorgando el protagonismo a los estudiantes.

El recorrido de capacitación trazado hacia un futuro desempeño profesional que dé respuesta a las demandas de una personalizada atención a la diversidad contempló, en primer lugar, la visita al Centro de Acción Social de un barrio. Para la sesión nos sentamos formando un gran círculo, disposición que favorece la comunicación y el sentido de pertenencia al grupo. Una animadora sociocomunitaria expuso 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 de escolares en situación de desventaja social que estaban siendo atendidos en esos momentos. Supuso cierta inmersión en un contexto real que presenta determinadas características dignas de ser tenidas en cuenta al diseñar las intervenciones educativas, además de una toma de conciencia sobre las dificultades que aquejan a una parte, proporcionalmente importante, de la población.

En visita, durante otra sesión lectiva, al Instituto de Enseñanza Secundaria aludido, dos profesores que trabajan como pareja educativa -organización del profesorado de la que nunca ninguno de los estudiantes había tenido referencia alguna- explican cómo se atiende a la diversidad en dicho Instituto en general, insistiendo en que “la diversidad es el día a día” del Centro porque todas las personas somos diversas y exponiendo proyectos que se están manifestando como útiles para facilitar la inclusión.

En concreto, presentan detalladamente, con apoyo de power point, un Proyecto de Práctica de Yoga que se está llevando a cabo durante horario extraescolar, en el que participan voluntariamente estudiantes y profesorado con excelentes resultados. Exponen cómo, a partir de la práctica del yoga, mediante el dominio de las diferentes asanas o posturas, se pretende aprender a canalizar las emociones para afrontar la vida con la mejor actitud posible.

Tras estas actividades complementarias concretadas en las dos visitas al exterior, se invitó al aula, en distintas ocasiones, a dos profesionales: una profesora de Formación Profesional –rama considerada socialmente de menor entidad que el Bachillerato– y a una orientadora de IES. Ambas exponen cómo están llevando a cabo sus funciones.

La profesora es muy joven, hace muy pocos años que cursaba en la Facultad el mismo máster, aunque en otra especialidad, por lo que su testimonio resulta especialmente estimulante y esperanzador para quienes se encuentran en el proceso inicial de capacitarse para ejercer la docencia. Además, su estilo de exposición es muy dinámico y atractivo, lo que facilita que mantener la atención sea lo más natural, sintiéndose los aspirantes a docentes muy identificados con ella.

Si a todo esto se añade que su alumnado en el centro de secundaria requiere gran motivación por su parte y que está teniendo éxito en su intervención, se justifica que tenga relevancia describir aquí cómo afrontó la sesión, apoyándose en una presentación con power point.

Durante la exposición ante los estudiantes se refirió a diversos contenidos, poniendo un énfasis especial en la atención a la diversidad del alumnado. Comenzó la sesión recordando los conceptos de diversidad, segregación, exclusión, integración e inclusión.

Posteriormente, explicó el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2022, (Acuerdo 29/2017), que es el referente en materia de atención a la diversidad con el que se trabaja actualmente en nuestra comunidad desde una visión inclusiva de la educación.

A continuación, teniendo en cuenta la atracción que las tecnologías están ejerciendo sobre la juventud actual, compartió con los estudiantes diferentes aplicaciones que podrían ayudar a fomentar en aulas de secundaria la inclusión del alumnado como son Kahoot, Plickers o iDoceo.

Los aspirantes a profesores conocían la aplicación Kahoot, en la que se presentan una serie de preguntas con varias respuestas posibles, que se corresponden con cuatro colores. El alumnado, mediante algún tipo de dispositivo electrónico, marca sus respuestas mientras se proyectan en el aula cada una de las diferentes preguntas.

La aplicación Plickers consiste en formular preguntas que admiten hasta cuatro posibles respuestas. En este caso, a cada uno de los escolares se le entrega un código QR que, en función de la orientación en la que se coloque (hay cuatro posibles orientaciones), dará una respuesta u otra. Para captar las respuestas de cada uno, previamente se debe asignar a cada participante una tarjeta con el código QR. Cuando la coloquen, la aplicación detectará - gracias a la cámara del dispositivo - cada una de las respuestas dadas.

En cuanto a iDoceo, consiste en un cuaderno para el profesorado, en lugar de ser una aplicación para utilizar directamente en el aula, pero los desarrolladores han creado un paquete de aplicaciones que podría resultar útil para trabajar con escolares. Una de dichas aplicaciones permite formar grupos de trabajo entre el alumnado de tal forma que es posible indicar incompatibilidades entre estudiantes o establecer grupos que aseguren que todos los integrantes del equipo tengan igualdad de oportunidades a la hora de realizar cualquier actividad.

Se contemplaron también diferentes modelos metodológicos experimentados y caracterizados como útiles para aplicar en la etapa. Entre ellos se encuentran el aprendizaje cooperativo (mostrando un ejemplo de posibles tarjetas grupales para utilizar en el aula otorgando diferentes roles a cada escolar); la búsqueda de centros de interés -metodología planteada por Decroly- para proponer las diferentes actividades que, aprovechando motivaciones del alumnado, puedan resultar más atractivas; o el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

La docente advirtió encarecidamente que, para la preparación de cualquier actividad destinada a ser propuesta a unos estudiantes determinados, es conveniente haber dedicado un tiempo previo a establecer relaciones personales y a una observación sistemática. Y que, tras cada actividad, es imprescindible realizar nuestra evaluación desde el punto de vista docente: ventajas de la intervención, aspectos positivos y negativos para el alumnado... con vistas a mejorar la calidad de nuestras actuaciones.

En relación a la última modalidad de enseñanza referida, se resaltó la importancia de evitar la metodología denominada coloquialmente “tipo cartón de huevos” (abordar separadamente las diferentes materias), haciendo hincapié en la conveniencia de trabajar en proyectos interdisciplinares. Finalmente, se expuso la propuesta de trabajo interdisciplinar llevada a cabo en ese momento en su centro, que involucraba a los departamentos de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Dibujo y Matemáticas, admitiendo también la posibilidad de ampliación a otros departamentos mediante la incorporación de nuevas actividades.

Como colofón, la profesora lanzó una pregunta cuya respuesta constituiría nuestra autoevaluación: ¿Querriamos ser estudiantes en nuestra propia clase?.

Por su parte la orientadora explicó que, además de encargarse de la orientación académica sobre FP básica, elección de optativas y la EBAU, ha de pasar pruebas psicopedagógicas, realizar adaptaciones curriculares no significativas, atender desmotivaciones por los estudios o desaciertos de elección, redactar informes o entrevistar individualmente a estudiantes y familias.

Presentó durante su intervención casos y situaciones que en esas semanas estaban requiriendo su actuación para precisar mejor en qué consistía su trabajo. Resaltó que son numerosísimas las demandas de atención, todas diversas, que recibe constantemente para las que ha de proponer una solución personalizada.

Sobre la participación de la orientadora, resultó especialmente instructivo el descubrimiento de que, además del propio alumnado, también el profesorado de Secundaria puede acudir al Servicio de Orientación para pedir consejo sobre cómo atender ciertas situaciones y peculiaridades de los estudiantes, e incluso pueden dirigirse al mismo las familias.

La implicación de este elenco profesional que forma parte de la red de intervenciones que inciden en la preparación del estudiantado de 12-18 años despertó vivamente el interés del futuro profesorado de Educación Secundaria, además de contribuir decisivamente a familiarizarle con la realidad actual, en el ámbito de la enseñanza, de una determinada zona, la misma que está siendo escenario de su propia formación.

Otras aportaciones formativas procedieron del cine y de la literatura. Así “El milagro de Anna Sullivan” presenta una exitosa intervención educativa con una niña sordociega en Estados Unidos y “La profesora de Historia” da idea sobre cómo una docente puede afrontar los retos de un aula multicultural en Francia y enseñar su materia, a la vez que muestra cómo tiene lugar el efecto Pígmalión. Ambas películas están basadas en hechos reales.

“Marianela”, la protagonista de la novela realista de Galdós, que presenta enanismo, junto a Pablo, un personaje ciego, se erigen en casos sobre los que tratar la discapacidad. A su vez, Daniel Pennac, retrata parte de sus propias vivencias académicas en su obra “Mal de escuela”. Nos advierte en ella de la diversidad de situaciones por las que el alumnado puede sufrir, y de cómo, en muchas ocasiones, tienen su origen en las estrecheces que caracterizan los distintos sistemas educativos, las metodologías didácticas o la escasa empatía del profesorado.

El estudio del programa de la materia se completó con la aproximación al síndrome de Down (temática no incluida en el programa de la asignatura) mediante el visionado de un documental sobre el caso de Pablo Pineda y la consecuente reflexión sobre el mismo.

Conclusiones

Los objetivos buscados, que vertebran la estructura del presente apartado, se estiman conseguidos, como así lo reflejan los diarios de clase en los que cada estudiante ha redactado sus principales aprendizajes.

En relación al primer objetivo, construir la identidad docente, los aspirantes a formar estudiantes de secundaria han comprendido que los docentes transmitimos continuamente lo que somos. Por eso educamos mucho más con nuestro “ser” (nuestro ejemplo, aunque sea inconsciente) que con nuestro “decir” o nuestro “tener”. Hemos de imbuirnos de seriedad y de la autoridad que representamos ante nuestro alumnado, incluso en el entorno del centro: la calle o el barrio. También es importante aprender a hacernos respetar y a mantener orden y disciplina, en un difícil equilibrio entre la seriedad y la aproximación necesaria para ofrecer suficiente confianza en caso de que los estudiantes presenten algún tipo de dificultad que requiera nuestra atención.

La profesora que expuso su experiencia destruyó el mito de que en el mundo de la enseñanza se disfruta mucho tiempo libre y, especialmente, que se cuenta con largos periodos de vacaciones. Se trata, por el contrario, de un trabajo muy duro, que, si se quiere hacer con buena calidad, exige una constante preparación personal para transmitir lo mejor de nosotros mismos, continua formación para actualizarse y una exigente autoevaluación reflexiva para determinar si se está consiguiendo cumplir con la importante misión a la que nos hemos comprometido. Todo ello especialmente en esta época que nos ha tocado vivir y en esta sociedad tendente a proclamar la comodidad junto a la ausencia de compromiso.

En cuanto al segundo objetivo, aproximarse al imaginario profesional y a la práctica educativa; se ha puesto de relieve que el día a día en el instituto es muy difícil -a nivel emocional, físico y mental- tanto para docentes como para estudiantes. En muchas ocasiones toda la tensión que conlleva es trasladada al entorno, perjudicando el equilibrio personal y la vida social.

Se ha evidenciado la importancia de reciclarse en contenidos y metodologías, evitando desmoralizarse si alguna actividad no responde a las expectativas con las que fue programada, pues considerar todos los matices y controlar todas las variables en todas las fases de actuación es extremadamente complejo.

Acceder -con antelación al Prácticum- a un entorno de intervención educativa en la etapa de Educación Secundaria (tercer objetivo), ha sido posible, afortunadamente, gracias a la disponibilidad y colaboración desinteresada de muchas personas, docentes y no docentes, que han transferido de forma óptima sus conocimientos o experiencias a los principiantes.

Particular relevancia ofrece la importancia otorgada a la figura de la pareja educativa en la organización docente porque la suma de percepciones y de intenciones, así como la coordinación y la complementariedad, repercuten en la buena calidad de la actuación educativa, teniendo como resultado beneficios para la formación óptima de los estudiantes.

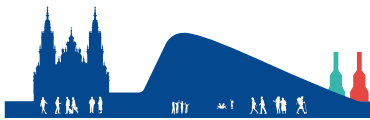
Por lo que se refiere al cuarto objetivo, vislumbrar la actividad cotidiana del personal docente para atender a la diversidad en todas sus variantes, las vivencias y transmisión de conocimientos conseguidos han sido suficientemente elocuentes.

Cabe insistir, para finalizar, en la misión de investigación educativa que se encomienda al profesorado, a la que hizo expresa referencia la profesora novel. En primer lugar es necesario adoptar una actitud de observación sistemática preguntándose “¿a quién hay que evaluar?”, para advertir que también el profesorado ha de autoevaluarse y que una estrategia factible de autoevaluación consiste en redactar, con esa finalidad, un diario docente, que se erige así en instrumento de investigación sobre la propia acción.

En el diario se recogen las experiencias y reflexiones relevantes tras cada sesión escolar. Sentarse a escribir con serenidad equivale a repasar el trabajo, reflexionando sobre la propia práctica con mirada crítica para plantearse qué se puede mejorar o innovar, evitando repetir actuaciones anteriores mecánicamente. Se analizan la metodología, actividades realizadas, tareas propuestas, ejemplos, clima de trabajo, etc. juzgando su grado de adecuación para conseguir el éxito educativo y facilitando decisiones sobre qué se ha de evitar en el futuro, qué se ha de mantener o qué se puede aplicar con variantes.

Referencias bibliográficas

- ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (BOCYL nº 115, de 19 de junio de 2017).
- Climent, G. (Coord.), Duran, D., Font J., y Miquel, E. (2010). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Conferencia de Decanas y Decanos de Educación. (2019). *Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)* Jornada Monográfica de Logroño (Universidad de la Rioja), 16 y 17 de mayo de 2019. Recuperado de <https://www.unirioja.es/conferenciadecanos/index.shtml>
- García, L. (2012). *Conferencia de Decanos de Educación de España*. Recuperado de <http://aretio.blogspot.com/>
- García, M. L. (2016). El Prácticum en la formación inicial del maestro. En S. Nieto (Ed.), *Competencias del profesional docente* (pp. 123-133). Madrid: Dykinson.
- García, M. L., y Barrios, M. (2019). Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años. *Revista Prácticum*, 4(1), 70-96.
- Hernández, V. (2020). Una mirada sobre la educación. Padres y Maestros 55 años. En educación todos sumamos. Entrevista a Isabel Celaá, Ministra de Educación. *Padres y Maestros*, 384, 64-71.
- Martín, J. M. (2018). Educación inclusiva o barbarie. *Aula de Innovación Educativa*, 272, 33-37.
- Martínez, M., y Prats, E. (Coords.). (2018). *Millora per a la formació inicial per a la docència. Accions estratègiques*. Barcelona: Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. Col·lecció Documents.



Escuela resiliente en contexto socioeconómicamente desafiantes: ¿transformación o recuperación? Un estudio de caso

MORENO-MEDINA, IRENE

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

Las escuelas que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes se ven afectadas por diversos factores que alteran el clima del centro y del aula. Algunas de ellas se vuelven resilientes y consiguen adaptarse a esos factores adversos que llegan al centro e influyen a su dinámica. El objetivo de esta investigación es describir y comprender la cultura de una escuela resiliente que se encuentra en contexto socioeconómicamente desafiante, así como sus características. Se realiza un estudio de caso en una escuela que se encuentra en un contexto socioeconómicamente desafiante. Los resultados revelan cómo la escuela y su comunidad ha modificado su día a día para sobrevivir al entorno, cómo resisten y se adaptan los miembros de la comunidad escolar ante las diversas condiciones que nacen del contexto. De estos, se contribuye con algunas reflexiones para trabajar, a través del cambio de dinámicas, en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes.

Palabras clave: Escuela desfavorecida; Desfavorecido educacional; Resiliencia; Comportamiento innovador; Zona de prioridad educativa.

Resilient Schools in Socioeconomically Challenging Contexts: Transformation or Recovery? A case study

Abstract

Schools in challenging socioeconomically contexts are affected by various factors that alter the school and classroom climate. Some of them become resilient and manage to adapt to these adverse factors that reach the school and influence its dynamics. The objective of this research is to describe and understand the culture of a resilient school in a challenging socioeconomically context, as well as its characteristics. A case study is conducted in a school in a challenging socioeconomically context. The results reveal how the school and its community have modified their daily lives to survive the environment, how the members of the school community resist and adapt to the diverse conditions that arise from the context. From these, some reflections are contributed to work, through the change of dynamics, in schools located in challenging socioeconomically contexts.

Keywords: Disadvantaged schools; Resilience; Educationally disadvantaged; Innovation behaviour; Educational priority areas.

Introducción

¿Qué es lo que hace que una escuela situada en contexto vulnerable o socioeconómicamente desafiante se transforme en resiliente? 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 ha convertido 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 por 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, los estudiantes tienen bajo rendimiento, baja autoestima y bajas expectativas debido a que se encuentran en un entorno constantemente cambiante (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 ante ellos, 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 y 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 al profesorado 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 maestros tenga expectativas positivas en sus estudiantes (Klar y Brewer, 2013). Y, además de un trabajo enfocado a esas alta 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 y Carlsson, 2012).

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 características¹.

Marco teórico

Las escuelas que se encuentran situadas en contextos con un bajo nivel socioeconómico no pueden asumir los retos a los que sí consiguen dar respuestas centros en un entorno favorable (Lupton, 2004, 2005). En estas escuelas en contextos desafiantes existen, igualmente, diferentes factores que afectan en el ambiente del centro como es la generalización de las bajas expectativas (Lupton, 2005, Thrupp, 1999). Además, las escuelas que forman parte de la educación pública son en las que se encuentran la mayor concentración de estudiantes que forman parte de un contexto más desfavorable, exigiéndoles más responsabilidades (Raczynski y Muñoz, 2007).

Sin embargo, dentro de la comunidad escolar de estas escuelas son diversas las formas de actuar ante las diferentes adversidades para poder adaptarse de una forma positiva y conseguir, dentro de sus posibilidades, éxito. Esto es así debido al compromiso humano y social que tienen los docentes con la educación en aquellas escuelas que se encuentran situadas en las zonas más desfavorecidas (Cochran-Smith et al., 2012).

Los docentes de escuelas resilientes que están en contextos desafiantes buscan alternativas para dar respuestas a los problemas que se dan dentro del aula y en las familias de los estudiantes (Lupton, 2004). Es más, el profesorado

¹ 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.

es consciente de que no solamente hay que trabajar para solucionar problemas, sino para crear unos lazos de comunicación entre toda la comunidad educativa para poder tener éxito. Esto se debe a que las buenas relaciones entre familia, escuela y comunidad son una base fundamental para el progreso de los estudiantes (Jeynes, 2003). Sin embargo, debido a las dificultades del contexto, pueden existir complicaciones para crear lazos fuertes entre familias-escuela o familias-comunidad (Barton, 2004).

Los líderes en las escuelas siempre tienen un papel importante: son agentes morales que ejercen de intermediarios entre instituciones (Robinson, 2010). No obstante, los líderes educativos necesitan, primero, comprender bien el contexto de la escuela para poder promover nuevas prácticas y reformas (Datnow, 2005).

Brennan y MacRuaric (2017) afirman que son muchos los directores de las escuelas que se localizan en áreas desfavorecidas y de gran pobreza los que se comprometen emocionalmente y trabajan duro para mejorar la vida de sus estudiantes. Kamper (2008) asegura que los líderes educativos que se encuentran en escuelas situadas en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica tienen características personales y profesionales que permiten asegurar algún tipo de mejora. Es más, Day (2007) refiere que los líderes escolares con éxito tienen un “sentido único de identidad comunitaria” (p. 67).

Los líderes educativos buscan y trabajan con diversas estrategias en busca del éxito de la escuela. Cabe destacar dos: por un lado, el trabajo horizontal con el resto del equipo docente y, por otro lado, funcionar con un enfoque orientado hacia la mejora de las expectativas. Para Naicker Chikoko y Mthiyane (2013) el liderazgo distributivo es el mejor liderazgo que puede darse en las escuelas situadas en contextos difíciles por la horizontalidad que supone ya que, cuando el equipo directivo reparte su responsabilidad con el resto de los docentes, se producen claros beneficios para los centros (Jackson, 2000). El liderazgo compartido mejora tanto la relación entre docentes, como también los resultados de los alumnos (West, 2010). Por otra parte, una de las estrategias eficaces en los centros es tener expectativas positivas sobre la vida de los estudiantes, según las investigaciones de Klar y Brewer (2013). Kuurme y Carlsson (2012) también coinciden con mantener las expectativas altas, y añaden la necesidad de tener presente la orientación enfocada a la adultez de estos menores.

Metodología

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. Para dar respuesta al objetivo de la investigación se realiza un estudio de caso.

Para la elección del caso se tuvieron presente los siguientes criterios: a) que el centro educativo se encontrase en un barrio cuya renta per cápita fuese baja; b) que el centro se encontrase en un barrio cuya tasa de desempleo fuese alta; c) que la titularidad del centro fuese pública; d) los estudiantes matriculados deben ser, en su mayoría, habitantes del barrio en el que se encuentra la escuela.

Se consiguió la colaboración de un CEIP que se encuentra en un barrio socioeconómicamente desafiante. Para la elección de barrio se consultaron los datos sociodemográficos que ofrece el Ayuntamiento de Madrid. Finalmente, la escuela fue escogida debido a la información sobre la imagen social del centro entre familias, profesorado y agentes socioculturales y educativos que trabajan en la escuela o con esta. Participaron la directora, el personal docente (siete maestras de diversas especialidades) y un trabajador social de una asociación que colabora con la escuela y el barrio.

Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis documental. Las entrevistas fueron realizadas en los espacios elegidos por los entrevistados para que se sintiesen cómodos y se agendaron según su disponibilidad. Además, se garantizó la confidencialidad, por esto no aparece ningún nombre propio de ninguna de las personas entrevistadas. La entrevista semiestructurada está basada en un guion que se basó en las categorías establecidas a priori: el estilo de trabajo del profesorado, la resiliencia o fatiga emocional, la relación con el barrio, la relación con las familias y las expectativas hacia los menores del centro.

Para el proceso para la recogida de datos y la relación del trabajo se contactó con el equipo directivo a través del correo electrónico y su correo institucional para después contactar a través de llamada telefónica para dar más información y concertar cita y explicar detalladamente la investigación. Una vez se consiguió el visto bueno del claustro se procedió a la realización de entrevistas a equipo directivo, docentes y trabajador social.

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, para facilitar la elaboración de informe que, una vez finalizado, se le entregó a la escuela para hacer una triangulación de datos.

Resultados

El CEIP Los Claveles del barrio de Entrevías (en el distrito de Puente de Vallecas) es un centro educativo de especial dificultad. Es de línea uno y cuenta con etapas de infantil y primaria y con programas de compensación para la integración de alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) o con desfase curricular.

Hay 115 estudiantes. El 78% de los estudiantes de educación primaria pertenece al pueblo gitano, el 9% son de nacionalidad extranjera y el 13% son de nacionalidad española paya. El equipo docente está formado por 17 maestros y maestras y su equipo directivo por la directora y la secretaria. La directora ha sido maestra durante más de 16 años en esta escuela y es su tercer año en la dirección.

1. Frente a las etiquetas impuestas, metodologías alternativas.

Un gran problema para el CEIP Los Claveles nace por tener la etiqueta institucional de “difícil desempeño”. Supone una doble puntuación en el concurso de traslado para el equipo docente, en lugar de encontrarse con una medida que refuerce su permanencia. La movilidad del profesorado es constante. En cada curso la escuela puede perder a docentes que han conseguido establecer vínculos con el alumnado, las familias y el barrio. Esto es un hándicap para la escuela y afecta, igualmente, la autoestima de los estudiantes.

Con esta clasificación tampoco se refuerza al centro educativo con docentes especialistas en NEAE. Esto conlleva a que, además de contar con el mismo cupo de docentes en las áreas de pedagogía terapéutica y logopedia que otros centros, tiene los mismos recursos económicos, a excepción del comedor y el material escolar que dependen de las rentas de las familias. Para la directora la medida también es segregadora: “No es lo mismo un estudiante con NEE (Necesidades Educativas Especiales), con familias sin recursos, a niños con NEE cuyos padres se mueven como águilas para poder conseguir todo” (Directora, 4:14).

Ante estas dificultades, los docentes y directivos han trabajado para confrontarlas. Han desarrollado metodologías alternativas adaptables a la población con la que trabajan diariamente. Como las familias no cuentan con los suficientes recursos económicos o culturales para dar apoyo educativo en el hogar, han buscado una opción para no perjudicar a sus estudiantes. Una maestra lo cuenta: “La metodología que se lleva en el cole está basada en proyectos. Mediante talleres, rincones, trabajo cooperativo” (Maestra 4, 6:4).

En este centro, las maestras son conscientes del lugar en el que se encuentran, cuáles son los conflictos que existen y por ello intentan trabajar reconociendo el punto en el que están. Desde el colegio se promueve un tipo de metodología que requiere formación. Esto supone una carga de trabajo que no es reconocida pero que está dando resultados positivos desde su implantación. Al respecto, la directora señala:

Yo creo que se ha dado mejoría porque se trabaja de manera distinta y porque se apuesta por cosas que, a lo mejor, en otros centros no se plantean. Nosotros pensamos muchísimo en la individualidad del alumno y trabajamos pensando desde la diversidad. Diversidad de clase social, nivel social y cultural.
(Directora, 4:1)

2. Cambiando la forma de relacionarse con las familias

La relación de las familias del CEIP Los Claveles con la escuela no siempre es exitosa porque no se utilizan los mismos códigos de comunicación entre las familias y la escuela que, por tradición, maneja los impuestos por el sistema educativo. Son varias las razones por las cuales las familias no participan en las reuniones y tutorías. Las docentes aseguran que no solo desconocen el funcionamiento del colegio, las materias o los protocolos, sino que, en algunos casos, no tienen el nivel de lectoescritura suficiente:

Hay madres que han venido a las reuniones, pero no saben qué decir. A lo mejor porque se sienten... «no sé qué aportar». Si, por ejemplo, se está hablando de lectoescritura y yo no sé casi leer, qué voy a preguntar. (Maestra 1, 2:8)

Las tutorías están tradicionalmente planteadas, pero el profesorado ha buscado otros métodos para poder comunicarse con las familias, acercándose más a su contexto y a sus productos culturales. Una maestra describe su experiencia: “si quiero decirles algo, salgo yo a la puerta. A veces me tengo que meter en el coche para hablar con el padre o la madre que sea” (Maestra 1, 2:7).

El espacio establecido por el sistema educativo como tutorías, agendadas con cita, no es útil en este contexto. El equipo docente ha tenido que cambiar ese proceso en el que las familias debían acoplarse, para adaptarse a las familias y a sus necesidades de manera diaria y poder acercarse. Así lo reconoce el trabajador social: “El equipo directivo que hay está haciendo todo lo posible para que eso mejore y para que exista un verdadero sistema de relaciones entre las familias de los alumnos y la institución” (Trabajador social, 3:17).

3. Equipo docente resiliente

Trabajar en este centro no es algo sencillo. Por un lado, la carga emocional que supone enfrentar a diario, sin estar preparados, los problemas de los niños y niñas que son graves. Así lo reflexiona la directora: “Es difícil trabajar aquí, no es una cosa fácil. [...]. Además, no es cómoda nuestra forma de trabajar porque no trabajamos con libros. Trabajamos con metodologías activas. Hay que preparar mucho las clases, hay que coordinarse mucho” (Directora, 4:7).

Trabajar en los contextos desafiantes supone saber gestionar y buscar multitud de recursos, didácticos y humanos, necesarios para una praxis creativa y estimulante que impacte positivamente en los estudiantes. También implica tener una gran capacidad de resiliencia que permita, como docente, tomar las riendas en algunas situaciones difíciles. La directora lo afirma: “Hay que tener capacidad de improvisación, tener muchos recursos...” (Directora, 4:8).

Las personas que trabajan en este centro están en constante conflicto por las dificultades habituales y la gestión emocional que deben realizar. Se han convertido en un gran equipo, muy unido, que participa en todos los proyectos. El equipo directivo también colabora con el resto de los docentes, se forma en grupo y participa en seminarios para mejorar su trabajo diario e influir positivamente en la escuela. Una maestra lo expresa: “Todos los profesores hemos formado un seminario para desarrollar el proyecto del centro y desarrollarlo mejor” (Maestra 4, 6:1). Otra docente hace referencia al equipo directivo: “La directora se involucra, ya no solo a nivel de lo que es el niño y de la educación, también se involucra en otros niveles de la vida” (Maestra 1, 2:28).

4. Apertura al exterior para trabajar contra el vandalismo

Son grandes los esfuerzos por parte del equipo del CEIP Los Claveles para abrir la escuela al barrio a través de la colaboración con las asociaciones y ONG de Entrevías, lo que ha generado la creación de redes de apoyo con el propósito de dar una respuesta socioeducativa oportuna a los estudiantes. El equipo docente entiende que es importante, además de la coordinación en red, abrir el centro para que la ciudadanía forme parte de él. Son diversas las razones por las que se han trabajado, de manera concienciada, en un colegio abierto. Una de ellas se debió al vandalismo constante de algunos jóvenes para poder acceder a las pistas deportivas. Lo cuenta la directora: “si tú piensas que este espacio te lo van a ceder para que vengas con tus amigos a jugar no tienes que destruirlo. Y sí que se ha conseguido en gran medida. El vandalismo que teníamos años atrás se ha reducido mucho” (Directora, 4:13). Al decidir que la estrategia no sería prohibitiva, se ofrecieron los espacios al barrio para que disfrutasen de ellos y los trataran como propios. También se habilitó una biblioteca comunitaria. Lo afirma una docente: “La biblioteca del cole es para uso y disfrute del barrio” (Maestra 2, 1:18).

Todo este trabajo de apertura conlleva otra carga extra en la jornada laboral para el equipo directivo. Lo reconocen las personas que trabajan en el centro y valoran mucho lo que están haciendo. Lo expone el trabajador social: “El equipo directivo está haciendo un esfuerzo grande para que el cole sea un espacio abierto al barrio en el que se generen iniciativas para que se pierda el miedo a entrar en esos muros” (Trabajador social, 3:18).

Intentan hacer un colegio abierto para fomentar la relación barrio-escuela. Ser conscientes de la realidad ha sido clave para transformarla desde la educación y poder mejorar la vida de las personas. Ofrecer recursos de ocio saludable y recreación a los jóvenes que viven en hogares desestructurados está ayudando a disminuir vandalismo y a facilitar el trabajo en el centro.

Discusión y conclusiones

La Administración somete al barrio a una violencia estructural que trae como consecuencia el desamparo constante de la comunidad, cuya forma de vida se fundamenta en apoyos socioeconómicos momentáneos que no solucionan sus graves problemas. Toda esta situación se ve reflejada en el colegio, la comunidad educativa y su dinámica.

El contexto afecta, en este caso, a la escuela y su dinámica porque el sistema educativo no fue diseñado para Entrevías (o cualquier otro barrio desfavorecido). Que la única medida tomada por la Administración sea considerar al colegio «de difícil desempeño» sin ofrecerle recursos adecuados, sin discutirlo con el equipo directivo y sin conocer sus particularidades es, desde luego, una estrategia desacertada. Esa medida solo beneficia a docentes que sin capacidad para trabajar en colegios situados en contextos desafiantes.

Los procesos de comunicación que se suelen utilizar en cualquier escuela no son útiles para este colegio. Las familias no acuden a tutorías, no comprenden los procesos de aprendizaje, no muestran interés y/o tienen problemas que consideran más importantes que la educación. El equipo docente se ha ajustado a las necesidades de cada padre y madre para poder establecer lazos de comunicación, aunque esto suponga estar fuera del aula o de la escuela y, en general, ha tenido la capacidad para adaptarse a las situaciones desfavorables con resultados efectivos.

El profesorado del CEIP Los Claveles está formado por experimentadas maestras, quienes conocen su posición y han logrado impulsar la formación académica del personal, el cambio metodológico y el desarrollo de una relación sana entre el centro y el barrio. Incluso han conseguido desafiar un sistema inadecuado para atender las necesidades pedagógicas de sus estudiantes.

El CEIP Los Claveles es una escuela poco cuidada por la Administración al igual que su contexto, no obstante, aunque por años la situación no había variado, en la actualidad tiene profesionales que se han comprometido y han conseguido que, poco a poco, la comunidad y el centro colaboren por un espacio mejor. El factor suerte no es algo con lo que, como sociedad, podamos contar y tampoco el cambio necesario debe ser responsabilidad de los docentes. No todas las escuelas pueden transformarse y ser resilientes.

Esta escuela resiliente cuenta con unas características que permiten que se haya 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 y del lenguaje), un fuerte trabajo en red (interno y externo 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 (mantienen expectativas positivas hacia ellos).

Considerando la resiliencia de esta escuela como un caso excepcional para aquellas que se encuentran en los contextos de mayor vulnerabilidad, nos cuestionamos dos aspectos. 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 durante años para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes y sus familias, haciendo que la escuela se vuelva protagonista del proceso transformador y de asistencia, debido al 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>
- Barton, P. E. (2004). Why does the gap persist? *Educational Leadership*, 62(3), 8-13.

- Brennan, J., y MacRuairc, G. (2017). Different worlds: The cadences of context, exploring the emotional terrain of school principals' practice in schools in challenging circumstances. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(1), 129-146. <https://doi.org/10.1177/1741143217725320>
- Clarke, S., y 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>
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K., y Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <https://doi.org/10.3102/0002831211431006>
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269578>
- Day, C. (2007). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. En C. Day y K. Liehthwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 59-70). Dordrecht: Springer.
- Federici, R., y 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*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Jackson, D. (2000). The school improvement journal: Perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/13632430068888>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Klar, H., y 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., y 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. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising performance*. Londres: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.
- 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>
- Naicker, I., Chikoko, V., y Mthiyane, S. E. (2013). Instructional leadership practices in challenging school contexts. *Education as Change*, 17(1), 137-150. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865999>
- Neuman, S. (2009). *Changing the odds for children: Seven essential principles of educational programs that break the cycle of poverty*. Westport, CT: Praeger.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- 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>
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!* Buckingham: Open University Press.



Los medios de comunicación y la inclusión social de las personas con TEA¹

SANZ-CERVERA, PILAR

LACRUZ-PÉREZ, IRENE

GÓMEZ-MARÍ, IRENE

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

Resumen

En los últimos años ha habido una sobrexposición del trastorno del espectro autista (TEA) en los medios de comunicación, un aspecto que puede favorecer la inclusión social, al mismo tiempo que también puede perpetuar ciertos estigmas. El objetivo de este trabajo consiste en analizar si ha aumentado la presencia del TEA tanto en la prensa española como en las búsquedas en Google en los últimos años, qué tipo de contenido se aborda, y qué acontecimientos suscitan el aumento de búsquedas. Los resultados indican un incremento en la frecuencia de publicación tanto en prensa como en Google, el tipo de contenido predominante son las causas del trastorno, y los acontecimientos que suscitan el aumento de búsquedas coinciden con el Día Internacional del síndrome de Asperger y el Día Mundial de Conciencia del Autismo. Los medios de comunicación son una gran herramienta de sensibilización que pueden facilitar o dificultar la inclusión social.

Palabras clave: inclusión social; Internet; medios de comunicación; prensa; trastorno del espectro autista.

The media and the social inclusion of people with autism spectrum disorder (ASD)

Abstract

In recent years there has been an overexposure of autism spectrum disorder (ASD) in the media, an aspect that can promote social inclusion, while also perpetuating certain stigmas. The aim of this work is to analyze whether the presence of ASD has increased both in the Spanish press and in Google searches in recent years, what type of content is being addressed, and what events are causing the increase in searches. The results indicate an increase

¹ Este estudio forma parte del proyecto de investigación: «Análisis de la percepción social del trastorno del espectro autista: propuestas e implicaciones educativas» (GV/2020/073), financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana. El trabajo de Irene Gómez-Marí ha sido financiado por un contrato de investigación FPU19/06330 del Ministerio de Universidades (Gobierno de España). El trabajo de Irene Lacruz-Pérez ha sido financiado por un contrato de investigación UV-INV-PREDOC19F1-1010132 de la Universitat de València.

in the frequency of publication both in the press and on Google, the predominant type of content is the causes of the disorder, and the events that cause the increase in searches coincide with International Asperger's Syndrome Day and World Day of Autism Awareness. The media are a great awareness-raising tool that can facilitate or hinder social inclusion.

Keywords: autism spectrum disorder; Internet; media; press; social inclusion.

Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) se ha convertido en los últimos años en objeto de interés para la sociedad y para los medios de comunicación. De hecho, múltiples productos culturales (como películas, series de televisión y libros) tienen como protagonistas personajes con TEA (Morgan, 2019). Esta situación de sobrexposición del trastorno puede ser positiva, por una parte, puesto que lo normaliza, lo cual puede generar actitudes positivas en la sociedad hacia las personas que lo presentan, favoreciendo de este modo su inclusión, así como ayudar a difundir información rigurosa sobre el diagnóstico (Stern y Barnes, 2019).

Sin embargo, por otra parte, la presencia del TEA en los medios puede perpetuar estigmas sobre el trastorno. Este es el ejemplo de algunas noticias de prensa en las que se ha vinculado el TEA con la criminalidad (Jones y Harwood, 2009) o de Internet, en general, donde la información puede carecer de contenido fiable básico sobre el diagnóstico y sus mecanismos de intervención, perpetuando falacias, mitos y engaños (Ahmed, Bath, Sbaffi y Demartini, 2018).

En la presente comunicación se exponen parte de los resultados de dos investigaciones ya realizadas (Lacruz-Pérez, Tárraga-Mínguez, Pastor-Cerezuela, Fernández-Andrés y Sanz-Cervera, 2020; Tárraga-Mínguez, Gómez-Marí y Sanz-Cervera, 2020), y parte de los resultados preliminares de un estudio que todavía se encuentra en proceso de elaboración. Todos ellos se incluyen dentro de una línea de investigación más amplia en la que se estudian las actitudes de la sociedad hacia el TEA y los factores que influyen en la configuración de las mismas.

Por tanto, los resultados de los estudios que aquí se sintetizan nos van a permitir responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Ha aumentado en los últimos años la presencia del TEA en la prensa escrita española, así como las búsquedas sobre el trastorno en Google?
2. ¿Qué tipo de contenido abordan las noticias de prensa cuyo tema central es el TEA?
3. ¿Qué acontecimientos suscitan el aumento de búsquedas en internet sobre TEA?

La importancia de dar respuesta a estas cuestiones radica en que la información que ofrecen ciertos medios de comunicación como la prensa o Internet es precisamente la información a partir de la cual la sociedad configura su imaginario sobre el TEA. Por tanto, los medios influyen directamente en el interés, la sensibilización, el tratamiento y el comportamiento hacia las personas con autismo, en definitiva, los medios influyen en su inclusión social.

Marco teórico

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza principalmente por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por presentar patrones de conducta, actividades o intereses restrictivos y repetitivos (DSM-5; APA, 2013). La anterior clasificación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR; APA, 2000) diferenciaba el autismo y el síndrome de Asperger, entre otros diagnósticos, dentro de la clasificación de trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Con la actual clasificación, tanto el trastorno autista como el síndrome de Asperger quedan englobados bajo el concepto de TEA, siendo el síndrome de Asperger considerado como TEA de grado 1, es decir, un nivel del trastorno leve en la que no se requieren apoyos significativos para desempeñar las tareas de la vida cotidiana (DSM-5; APA, 2013).

El aumento de su prevalencia, junto con el aumento de la presencia del trastorno en los medios de comunicación (como la prensa o Internet) ha convertido el TEA en un foco de interés para la sociedad (Morgan, 2019).

Estudiar el tratamiento que estos medios de masas realizan sobre el autismo es importante, ya que estos contribuyen a la construcción de opiniones sobre las temáticas que abordan (Stern y Barnes, 2019).

En lo que se refiere a la cobertura del autismo en la prensa, son diversas las investigaciones que se han llevado a cabo en el contexto internacional. Bie y Tang (2015), quienes analizaron las noticias publicadas en diferentes periódicos de China que abordaban el TEA desde 2003 hasta 2012, hallaron un aumento exponencial de la frecuencia de noticias publicadas sobre autismo a lo largo de los años, coincidiendo con lo concluido previamente por Jones y Harwood (2009) en su análisis de la prensa escrita australiana.

El análisis de contenido de dichas noticias ha revelado por lo general la transmisión de una visión poco positiva del TEA al enfatizar frecuentemente las dificultades a las que se enfrentan los familiares y/o cuidadores de las personas con autismo (Bie y Tang, 2015); o al relatar sucesos violentos cuyos perpetradores eran personas con este diagnóstico (Jones y Harwood, 2009). Esta relación entre TEA y criminalidad que se refleja en ocasiones en los medios de comunicación, pese a carecer de cualquier evidencia empírica que la constata, contribuye a la configuración de actitudes de temor o rechazo hacia las personas con autismo, entorpeciendo de este modo su inclusión en la sociedad (Brewer, Zoanetti y Young, 2017).

En un estudio más reciente, llevado a cabo en Finlandia, se analizaron 210 noticias que abordaban el autismo y que fueron publicadas entre 1990 y 2016 en un periódico nacional de gran relevancia (Pesonen, Itkonen, Saha y Nordahl-Hansen, 2020). El análisis del contenido mostró que en más de la mitad de los artículos se trataba el TEA desde un punto de vista médico. En especial, uno de los temas principales identificados fue la negación de la relación entre las vacunas y el origen del autismo. Asimismo, pese a que se encontró una tendencia a promover el autismo como cultura y no como discapacidad, también se hallaron discursos poco positivos al relacionar de nuevo a las personas con TEA con comportamientos disruptivos e incluso delictivos.

En cuanto al análisis de las búsquedas en Google, este resulta de especial interés para comprender y explicar el comportamiento de búsqueda de los usuarios (DeVilbiss y Lee, 2014), y descubrir el nivel de conciencia de la población sobre el autismo y el síndrome de Asperger (Kho, Niederer y Wilson, 2020), ya que reúne gran parte de las búsquedas que se realizan en Internet. Para ello, algunos estudios se han servido de la herramienta Google Trends (Aquino et al., 2017; DeVilbiss y Lee, 2014; Lewin y Akhtar, 2020).

La infodemiología se ocupa de estudiar estos comportamientos humanos (Yu y Farrell, 2020). En el caso concreto del autismo y el síndrome de Asperger, la investigación infodemiológica ha concluido que los picos más altos de búsqueda generalmente son cíclicos (Briant, Watson y Philo, 2013; Wendorf y Yang, 2017). En otras palabras, cada año las búsquedas tienden a dispararse el 18 de febrero (Día Internacional del síndrome de Asperger, al que nos referiremos como “DIA”) y el 2 de abril (Día Mundial de Conciencia del Autismo, al que nos referiremos como “DMCA”), o incluso durante todo el Mes de Concienciación del Autismo (DeVilbiss y Lee, 2014).

El volumen de búsquedas en Internet no solo es cíclico, sino que también puede estar influenciado por eventos específicos como la aparición de noticias en prensa, sobre el autismo o el síndrome de Asperger, que generan sensacionalismo o curiosidad (Aquino et al., 2017; Hartwell et al., 2020). En cualquier caso, saber qué motiva a los usuarios de Internet a buscar información sobre el Asperger o el autismo puede resultar positivo para evaluar la información que da forma a sus percepciones sobre el trastorno (DeVilbiss y Lee, 2014; Yu y Farrell, 2020).

La presente investigación tiene como objetivo analizar el impacto del aumento de interés por el trastorno en los últimos años tanto en la cantidad de noticias en prensa como en las búsquedas de Google. Asimismo, se ha pretendido analizar el tratamiento del trastorno por parte de los artículos publicados en prensa escrita y localizar los acontecimientos que han provocado los picos de búsqueda para el TEA en Google.

Metodología

Para dar respuesta a la primera de las cuestiones formuladas en la introducción, se realizaron dos estudios paralelos.

En primer lugar, para el análisis de las búsquedas en Google de los términos “Asperger” y “Autismo” se utilizó la herramienta Google Trends. Esta base de datos presenta datos relativos del volumen de búsqueda en un formato estandarizado. Aunque no proporciona información sobre el número absoluto de búsquedas de un término, sí proporciona información sobre la evolución del número de búsquedas de un término específico en un período de

tiempo determinado. Otorga un valor de 100 a la fecha específica cuando hay un mayor volumen de búsquedas en un período dado, y a partir de estos datos, se dan valores proporcionales según las búsquedas realizadas.

Diez archivos en formato csv fueron descargados de Google Trends: cinco de ellos con la información de las búsquedas para el término “Asperger” (uno por cada año de 2015 a 2019); y los otros cinco con la información para las búsquedas de “autismo”.

En segundo lugar, para conocer la evolución de la frecuencia de publicación de noticias relacionadas con el TEA en la prensa escrita española, se realizó una búsqueda en la hemeroteca digital MyNews. Concretamente, se buscaron los términos “Autista”, “Autismo” y “Asperger” en los periódicos El País, La Vanguardia y El Mundo, en los años 1999, 2009 y 2019. Tras la identificación de las noticias se llevó a cabo un proceso de cribado y selección en base a unos determinados criterios de inclusión, tales como que el tema central de la noticia fuera el TEA o que la persona protagonista de la misma presentara autismo (y que esto tuviera cierta relevancia para el hecho que se narra), entre otros.

Respecto a la segunda pregunta que se aborda en esta comunicación, referida al análisis del contenido de las noticias de prensa, dicho análisis se realizó tras una búsqueda en la hemeroteca digital del periódico El País limitada al año 2017, introduciendo los términos “Trastorno del Espectro Autista” y “Autismo”. Se llevó a cabo un proceso de cribado, teniendo en cuenta como único criterio de inclusión que el autismo fuera abordado en la noticia, tras el cual fueron seleccionados 77 artículos. Se analizó la temática de dichas noticias clasificando a cada una de ellas en alguna de las siguientes cuatro categorías: causas, visibilización, intervención y descripción conductual.

Por último, para responder a la tercera cuestión, se localizó en los archivos descargados de Google Trends el valor más alto y el valor para dos fechas en cada uno de los años: el 18 de febrero, para el Día Internacional del Asperger (DIA), y el 2 de abril, para el Día Mundial de la Concienciación sobre el Autismo (DMCA).

Resultados

Pregunta 1. ¿Ha aumentado en los últimos años la presencia del TEA en la prensa escrita española y la búsqueda sobre TEA en Google?

En la Tabla 1 se refleja el aumento exponencial de noticias publicadas en prensa nacional cuyo tema central es el TEA en las tres últimas décadas.

Tabla 1. Número de noticias sobre autismo publicadas en las tres últimas décadas en tres periódicos nacionales

Periódico	1999	2009	2019
El País	5	10	30
El Mundo	4	19	100
La Vanguardia	8	12	23
TOTAL	17	41	153

Fuente. Elaboración propia

La figura 1 representa la evolución durante los últimos años de las búsquedas para los términos “Asperger” y “autismo” en Google.

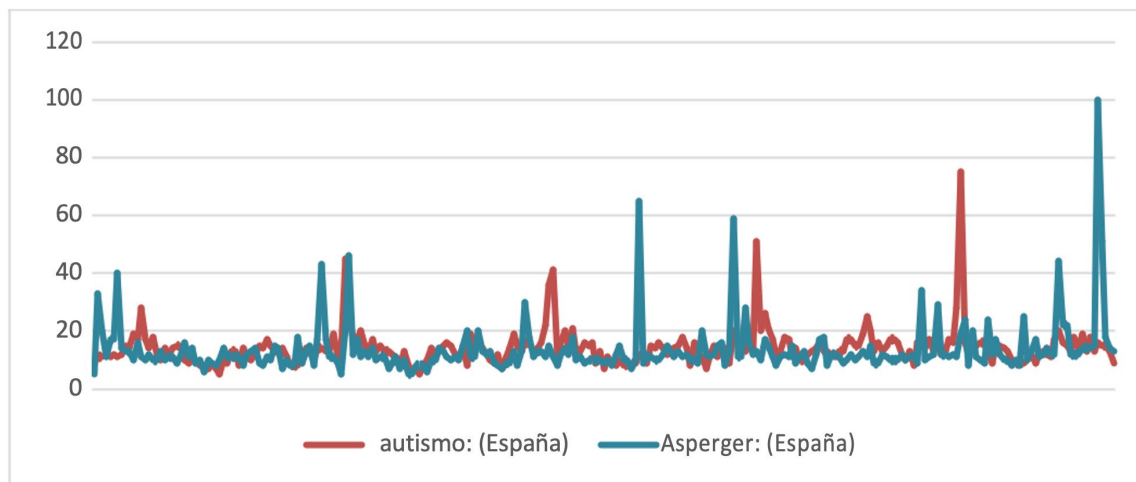


Figura 1. Evolución de las búsquedas entre 2015 y 2019 para los términos “Asperger” y “Autismo”

Fuente. Elaboración propia a partir de información extraída de Google Trends

Pregunta 2. ¿Qué tipo de contenido abordan las noticias de prensa cuyo tema central es el TEA?

El análisis del contenido de 77 artículos publicados en 2017 en el periódico El País que presentaban como elemento central el autismo permitió clasificar cada noticia según una temática. Tal y como se muestra en la Tabla 2, la temática más común fueron las causas del trastorno, pues el 40% de las noticias trataban este asunto.

Tabla 2. Tipo de contenido abordado en relación al TEA en la prensa escrita de El País en 2017

Tema	Nº noticias (%)	
Causas	31	(40%)
Visibilización	25	(33%)
Intervención	17	(22%)
Descripción conductual	4	(5%)

Fuente. Elaboración propia

Pregunta 3. ¿Qué acontecimientos suscitan el aumento de búsquedas en internet sobre TEA?

Las figuras 2 y 3 reflejan la evolución del volumen de búsquedas en Google desde el 1 de enero de 2015 hasta el 31 de diciembre de 2019 para los términos “Asperger” y “autismo”, respectivamente. La figura 1 muestra que los picos de búsqueda se encuentran en la séptima semana del año en 2015, 2016, y 2018, coincidiendo con el DIA (en 2016 hay un doble pico en las semanas 7 y 17 del año); mientras que en 2017 el pico se da en la semana 39, y en 2019 en la semana 48. En la figura 2 encontramos los picos, para todos los años, en las semanas del DMCA.

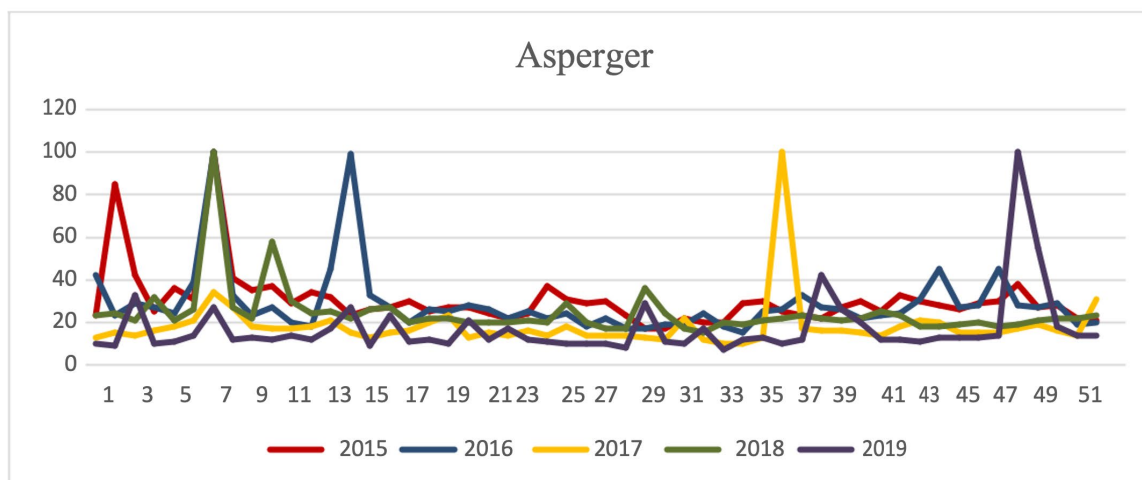


Figura 2. Búsquedas anuales en Google del término “Asperger” (España, 2015-2019)
Fuente. Elaboración propia a partir de información extraída de Google Trends

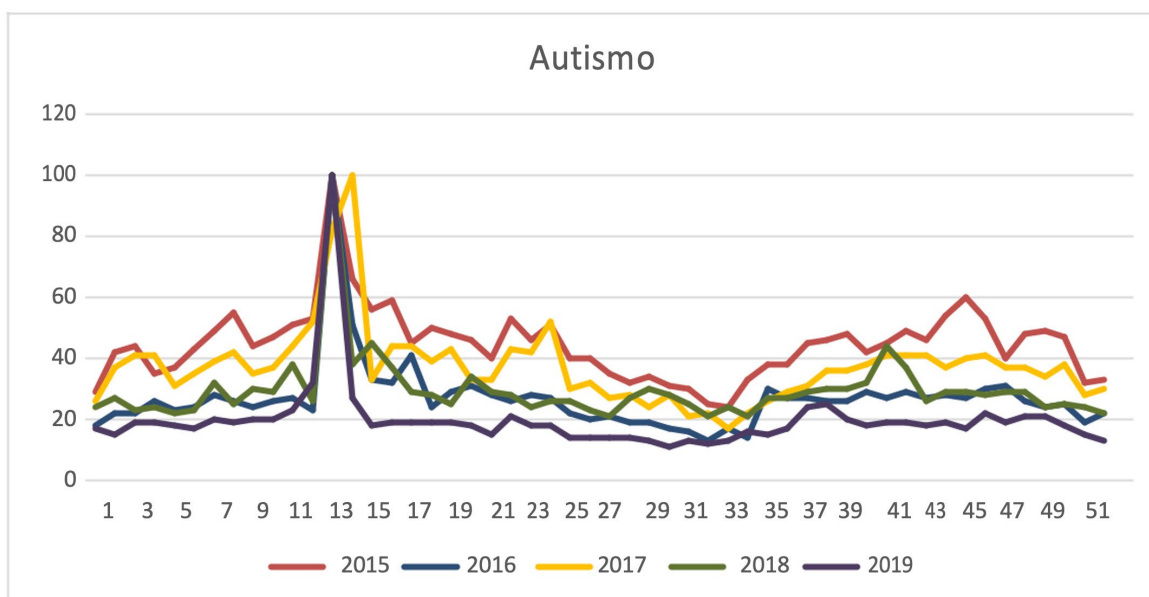


Figura 3. Búsquedas anuales en Google del término "Autismo" (España, 2015-2019)
Fuente. Elaboración propia a partir de información extraída de Google Trends

La Tabla 3 relaciona los picos de búsqueda en Google Trends para los términos “Asperger” y “autismo” con los acontecimientos que pueden haberlos desencadenado.

Tabla 3. Relación entre los valores pico de búsquedas en Google Trends y los acontecimientos sociales que los provocan para los términos “Asperger” y “Autismo”

Semana	Valor en Google Trends	Acontecimiento social
Asperger		
Del 11 al 17/01/2015	85	Retransmisión de la película “Mi nombre es Khan” en Telecinco.
Del 15 al 21/02/2015	100	DIA
Del 14 al 20/02/2016	100	DIA

Del 03/04 al 09/04/2016	99	DMCA
Del 03 al 09/09/2017	100	Publicación de una noticia viral: un grupo de madres argentinas celebran en WhatsApp la expulsión del colegio de un niño con Asperger
Del 18 al 24/02/2018	100	DIA
Del 01 al 07/12/2019	100	Del 2 al 13 de diciembre, Conferencia para el Cambio Climático
Autismo		
Del 29/03 al 4/04/2015	100	DMCA
Del 27/03 al 02/04/2016	100	DMCA
Del 02 al 08/04/2017	100	DMCA
Del 01 al 07/04/2018	100	DMCA
Del 31/03 al 06/04/2019	100	DMCA

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Como respuesta a la primera cuestión planteada, podemos afirmar que el interés social por el TEA ha incrementado a lo largo de los años, si atendemos al aumento de búsquedas para “Asperger” y “autismo” en Google entre 2015 y 2019, y a la cantidad de noticias publicadas en tres periódicos nacionales de gran relevancia en 2019 en comparación con 1999 y 2009. Precisamente el incremento de la frecuencia de publicación en prensa de noticias sobre el TEA coincide con lo concluido por investigaciones internacionales previas (Bie y Tang 2015; Jones y Harwood, 2009), y podría deberse al aumento de la prevalencia del autismo, a su inclusión en productos culturales de masas, así como a los esfuerzos de diversas asociaciones por dar a conocer y visibilizar el diagnóstico.

El análisis de contenido realizado a partir de las 77 noticias publicadas en 2017 en el periódico El País nos permite responder a la segunda cuestión formulada en la presente comunicación, afirmando que la temática más común fueron las causas del trastorno. Concretamente, la mayoría de ellas se centraban en desmentir la relación del TEA con la administración de vacunas en la primera infancia, lo cual también fue hallado como tema recurrente en el estudio de Pesonen et al. (2020) en el contexto de Finlandia. Teniendo en cuenta que no existe hasta la fecha ninguna evidencia científica que demuestre la relación de causalidad entre las vacunas y el autismo, este resultado puede ser positivo puesto que ayuda a desmitificar una falsa creencia sobre el TEA.

No obstante, darle tanta cobertura a este asunto también podría generar el efecto contrario al deseable, puesto que podría perpetuar un debate social que actualmente carece de cualquier peso científico. Como aspecto positivo cabe señalar también que el 33% de las noticias analizadas fueron clasificadas dentro de la categoría de visibilización, puesto que su objetivo principal era dar a conocer a los lectores el autismo, describiendo sus características y mostrando algunas de las dificultades a las que se enfrentan las personas que lo presentan. Esto puede contribuir favorablemente a su inclusión social puesto que supone una mayor sensibilización y un mayor conocimiento de los lectores sobre el diagnóstico.

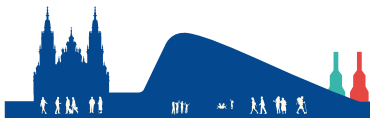
Finalmente, el análisis de la información proporcionada por la herramienta Google Trends nos permite responder a la tercera cuestión y afirmar que los picos de búsqueda en Google para los términos “Asperger” y “autismo” suelen ser cíclicos y localizarse coincidiendo con el día de la campaña de cada uno de estos dos términos (Briant et al., 2013; Wendorf y Yang, 2017). Por una parte, en el caso del Asperger, encontramos otros acontecimientos que suscitan el interés de los internautas, como la retransmisión de películas sobre autismo, la publicación de noticias sensacionalistas o la presencia de personajes con TEA en series o en eventos como la Conferencia para el Cambio Climático, donde participó Greta Thunberg, joven activista con Asperger (Aquino et al., 2017; Hartwell et al., 2020). Por otra parte, en el caso del autismo, los picos se localizan en las semanas 13 y 15, coincidiendo con la celebración del DMCA, tal y como concluyen Briant et al. (2013) y Lewin y Akhtar (2020).

A modo de conclusión, como hemos podido comprobar, el aumento de la prevalencia del TEA también se ha correspondido con un aumento en la publicación de noticias sobre el trastorno y del interés de la sociedad por él en Google, si atendemos al incremento de búsquedas para “autismo” y “Asperger. Ello no siempre se traduce en consecuencias positivas, puesto que algunas noticias, por ejemplo, no ofrecen una visión realista de las personas con autismo. De hecho, algunas de estas noticias sensacionalistas o reduccionistas son causantes de picos de búsqueda sobre TEA en Google, aunque la mayoría de motivaciones que impulsan a los internautas a indagar en la red sobre el diagnóstico son las campañas del DIA y del DMCA.

Referencias bibliográficas

- Ahmed W., Bath P. A., Sbaffi L., y Demartini G. (2018). Measuring the Effect of Public Health Campaigns on Twitter: The Case of World Autism Awareness Day. En G. Chowdhury, J. McLeod, V. Gillet y P. Willett (Eds.), *Transforming Digital Worlds. iConference 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10766*. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-78105-1_22
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.)*. Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Aquino, F., Donzelli, G., De Franco, E., Privitera, G., Lopalco, P. L., y Carducci, A. (2017). The web and public confidence in MMR vaccination in Italy. *Vaccine, 35*(35), 4494-4498.
- Bie, B., y Tang, L. (2015). Representation of autism in leading newspapers in China: A content analysis. *Health Communication, 30*, 884-893.
- Brewer, N., Zoanetti, J., y Young, R. L. (2017). The influence of media suggestions about links between criminality and autism spectrum disorder. *Autism, 21*(1), 117-121.
- Briant, E., Watson, N., y Philo, G. (2013). Reporting disability in the age of austerity: the changing face of media representation of disability and disabled people in the United Kingdom and the creation of new ‘folk devils’. *Disability & Society, 28*(6), 874-889.
- DeVilbiss, E. A., y Lee, B. K. (2014). Brief report: trends in US National autism awareness from 2004 to 2014: the impact of national autism awareness month. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(12), 3271-3273.
- Hartwell, M., Keener, A., Coffey, S., Chesher, T., Torgerson, T., y Vassar, M. (2020). Brief report: Public awareness of Asperger syndrome following Greta Thunberg appearances. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-5*.
- Jones, S. C., y Harwood, V. (2009). Representations of autism in Australian print media. *Disability & Society, 24*(1), 5-18.
- Kho, A., Niederer, R., y Wilson, G. (2020). Exploring the impact of public health campaigns for glaucoma and macular degeneration utilising Google Trends data in a New Zealand setting. *New Zealand Medical Journal, 133*, 5-10.
- Lacruz-Pérez, I., Tárraga-Mínguez, R., Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M., y Sanz-Cervera, P. (2020). Representación del TEA en los medios de comunicación: análisis de un periódico generalista. *Siglo Cero, 51*(1), 73-87.
- Lewin, N., y Akhtar, N. (2020). Neurodiversity and deficit perspectives in The Washington Post’s coverage of autism. *Disability & Society, 1-22*.
- Morgan, J. (2019). Has autism found a place in mainstream TV? *The Lancet Neurology, 18*(2), 143-144. doi: 10.1016/S1474-4422(18)30236-9
- Pesonen, H., Itkonen, T., Saha, M., y Nordahl-Hansen, A. (2020). Framing autism in newspaper media: an example from Finland. *Advances in Autism*. doi: 10.1108/AIA-01-2020-0003
- 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.

- Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I., y Sanz-Cervera, P. (2020). What Motivates Internet Users to Search for Asperger Syndrome and Autism on Google? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9386.
- Wendorf, J. M., y Yang, F. (2017). Framing autism: A content analysis of five major news frames in US-based newspapers. *Journal of Health Communication*, 22(3), 190-197.
- Yu, N., y Farrell, L. (2020). Autism in the media: A longitudinal study of stigma cues and framing of attribution. *Newspaper Research Journal*, 41(4), 489-505.



Nuevos retos en la pedagogía intercultural ante el Covid-19. El caso de la UVI Huasteca

GUERRERO BOCANEGRA, BORJA

Centro de Orientación y Empleo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

TORIBIO TORRES, JACINTA

Área de Vinculación

Universidad Veracruzana - Universidad Veracruzana Intercultural (México)

Resumen

La siguiente ponencia tiene como fin presentar las estrategias pedagógicas que se desplegaron desde la Sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) para continuar con las clases a partir de la contingencia socio-sanitaria generada por el COVID-19. La UVI Sede Huasteca es una institución mexicana de Educación Superior con una ubicación geográfica remota y con una mayoría de estudiantes pertenecientes a comunidades amerindias, donde el giro forzoso hacia las clases virtuales provocado por la pandemia representó más un desafío que una solución. Introducimos la discusión asociada al concepto de interculturalidad para finalmente presentar las iniciativas llevadas a cabo desde este campus de la UVI. Bajo esta tesitura, los docentes-tutores se han reivindicado como un elemento fundamental de este proyecto educativo.

Palabras clave: Intercultural; Amerindio; COVID-19; Educación Superior; México.

New challenges for intercultural pedagogy. The case of the UVI Huasteca facing the COVID-19.

Abstract

The following paper aims to present the pedagogical strategies that were deployed from the Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) Huasteca Campus to continue with classes from the socio-sanitary contingency generated by COVID-19. The UVI Huasteca Campus is a Mexican institution of Higher Education with a remote geographic location and with a majority of students belonging to Amerindian communities, where the forced shift to virtual classes caused by the pandemic represented more of a challenge than a solution. We introduce the discussion associated with the concept of interculturality, to finally present the initiatives carried out at the Huasteca campus. In this context, professor-tutors have claimed to be a fundamental element of this educational project.

Keywords: Intercultural; Amerindians; COVID-19; Higher education; Mexico.

Introducción

Uno de los desafíos más apremiantes que enfrenta la Educación pública mexicana es la materialización de proyectos educativos interculturales. Asociadas a las políticas gubernamentales en pro de la diversidad que empezaron a fraguarse a partir de 1992, momento en que se da el reconocimiento constitucional de México como país pluricultural, las propuestas educativas a nivel superior para la mayor población aborigen de Latinoamérica han ido poco a poco fortaleciéndose. La creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es uno de los mejores ejemplos de gestión de la diversidad cultural y étnica del país desde el campo educativo a nivel superior.

Bajo la etiqueta intercultural han quedado circunscritos grandes campos de discusión, como son aquellos sobre “las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural” (Dietz y Mateos, 2009, p. 58). Siendo un término que desde que irrumpiera en el campo de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación en el tercer cuarto del siglo XX, se ha desarrollado transnacionalmente, la discusión en torno a él ha adquirido distintos matices dependiendo del contexto. Mientras que en el contexto europeo y estadounidense va asociado a los fenómenos migratorios Sur-Norte y Este-Oeste, en el latinoamericano está vinculado a los distintos movimientos indígenas que centran su acción política en el resurgimiento y redefinición de sus identidades culturales y étnicas. De esta forma, y a diferencia de lo que ocurre en Europa y EEUU, en América Latina y más específicamente en México, la interculturalidad se asocia a las personas que siempre estuvieron ahí, a los que hablan una lengua nacional del país, una lengua originaria, y no a los extranjeros que llegaron hace poco, casi siempre desde el sur o el este de la geografía. En palabras de Dietz y Mateos “las políticas educativas diferenciadas [en el caso de México] han sido diseñadas para atender a los grupos minoritarios autóctonos, particularmente a la población indígena, no a las minorías alóctonas” (Dietz y Mateos 2011, p. 12). La interculturalidad en México, así como en otras regiones de Latinoamérica, se enfocó, sobre todo, en acciones para el campo educativo mediante iniciativas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con la que se pretende la recuperación, promoción y revaloración de culturas y lenguas originarias del país. El propósito general es el de conseguir el reconocimiento de la diversidad. En términos generales, dicha diversidad va asociada al reconocimiento de las diferentes capacidades creativas, ritmos de aprendizaje y circunstancias psicosociales, pero sobre todo a la existencia de lenguas y conocimientos ancestrales. Uno de los objetivos por tanto es incentivar el diálogo de saberes entre culturas con el fin de conseguir una convivencia armónica entre éstas, así como de las personas con el medioambiente.

No obstante, constitucionalizar la plurinacionalidad como base de un nuevo modelo de Estado resulta problemático para un país caracterizado por su diversidad. De esta manera, casar la narrativa de un nuevo proyecto social multiétnico y plurinacional al tiempo que se pretende fortalecer la unidad nacional se presenta como una empresa desafiante para el Estado mexicano. Es común encontrar críticas que señalan la distancia entre las narrativas políticas a favor del reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural, con las iniciativas que a menudo se llevan a cabo, y que más tienen que ver con la homogeneización de dichas diversidades. En teoría, la interculturalidad supone un enfoque hermenéutico (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 6) con el que analizar la realidad, y no un concepto con el que únicamente adjetivar hechos o acciones. Como afirma Gómez Rendón, al convertirse “en eje transversal de las políticas públicas y el discurso académico, la interculturalidad es asumida cada vez menos como proyecto y más como hecho consumado” (2017, p. 111). Esto lleva la definición de lo intercultural al campo de la retórica (nombrar lo intercultural), otorgando a las instituciones creadas por las estructuras estatales el poder de definir qué y qué no es intercultural. De cualquier manera, el reconocimiento a la diversidad se asocia con todo lo que no encaja en el modelo normativo del Estado, y por tanto la interculturalidad es pensada en el discurso como un modelo de convivencia para todos, pero en la práctica es aplicado sólo al “otro” subalternizado. Distingamos con Walsh las tres dimensiones de la interculturalidad; la “descriptiva”, la que es “funcional al sistema dominante”, y la interculturalidad “crítica” (Walsh, 2010, p. 2). En este sentido, la interculturalidad ha servido tanto para la mera descripción de las relaciones entre culturas puestas en contacto con mayor o menor equidad, como de dispositivo funcional para lograr la cohesión social y el mantenimiento de las estructuras de poder. La funcionalidad de la interculturalidad se logra a través de dos mecanismos opuestos, a saber; o bien la asimilación de los grupos minoritarios a la cultura hegemónica, o bien la segregación de los mismos hacia sectores marginales o “especiales” (Dietz, 2015). Teniendo en cuenta que pocos son los jóvenes que pueden permitirse un arriendo en una ciudad universitaria al uso en cualquier localización del país, la “segregación” que propone la UVI, es decir, acercar la universidad a regiones remotas a través de un programa socialmente pertinente, es asumida como un logro, reivindicando de esta manera que estos jóvenes no son asimilables (Dietz., 2010).

Contextualización

La UVI tiene presencia de sur a norte en el estado veracruzano, con cuatro sedes o campus universitarios en regiones denominadas interculturales debido a la concentración de población originaria. En el sur cuenta con la Sede Las Selvas, en el municipio de Mecayacapan; La Sede Grandes Montañas, en el municipio de Tequila; en la sierra de Zongolica; la Sede Totonacapan, en el municipio de Espinal, y la Sede Huasteca, ubicada en la cabecera del municipio de Ixhuatlán de Madero, al norte del estado. Ixhuatlán de Madero es una localidad ganadera y comercial, también dedicada a la siembra de maíz, naranja, cacahuate y chile principalmente, y en donde históricamente se han venido dando relaciones sociales muy asimétricas entre la minoría mestiza y la mayoría campesina. La UVI es una universidad concebida, fundamentalmente, para el segundo grupo. Bajo un principio de equidad y rehuendo de las miradas jerárquicas 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 pertinente a las realidades de los entornos interculturales.

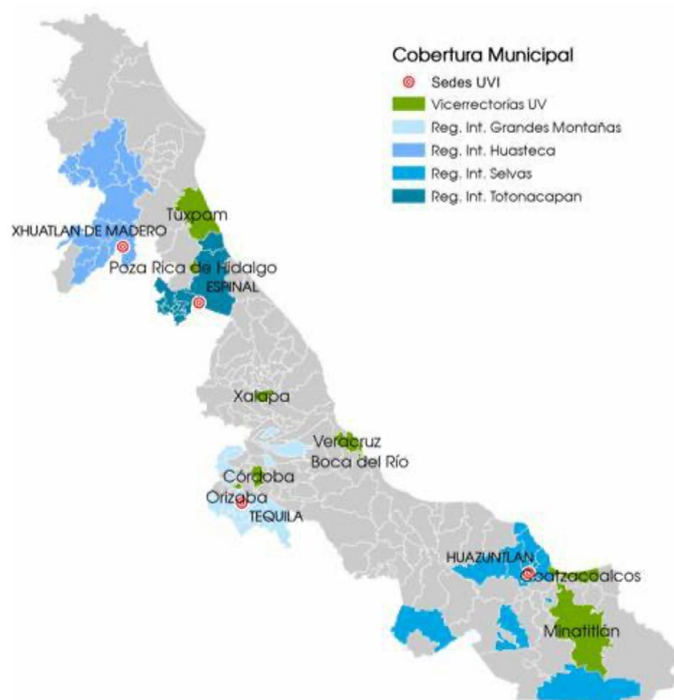


Figura 1. Sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural. **Fuente.** Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

Es importante mencionar que, en Veracruz, la agrupación de actores académicos y de la sociedad civil permite que la UVI no se establezca al margen de las Instituciones de Educación Superior preexistentes, sino que nazca al interior de la Universidad Veracruzana (UV), una institución pública estatal con autonomía universitaria y que, por tanto, puede generar programas educativos propios sin la injerencia de instancias gubernamentales externas. Como consecuencia, hoy la UVI es la única universidad intercultural que no depende de un gobierno estatal ni federal en sus decisiones académicas. Desde entonces, la UVI lleva a cabo programas educativos propios. Ofrece un programa pertinente para la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades y principales problemáticas locales, regionales, nacionales y mundiales desde la perspectiva intercultural (Dietz, Mateos y Budar, 2020, p. 14).

1.1. La lengua

Ixhuatlán de Madero disfruta de una notoria 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 otomí o ñuhu, el tepehua y el totonaco, además del español. No tendría sentido en este enclave imponer en la UVI el uso del español como lengua vehicular. Sería irónico que en un municipio donde convergen distintas lenguas nacionales, se abonasen dinámicas sociales homogeneizadoras que reprodujeran “los mismos patrones sociales, políticos, ecológicos y de consumo” (Rodríguez Cruz, 2017, p. 76). Esta es sin duda una de las críticas más flagrantes a la EIB como política de estado, que según Zárate (2014, p 95), persigue “el objetivo de asimilarlos [a los grupos subalternos] de manera sistemática y no abrupta, como se hacía antes de involucrarlos en la cultura y la lengua occidental de manera planificada y menos traumática para el niño originario”. A pesar de los esfuerzos de distintas iniciativas, las leyes a favor de incentivar el pluralismo igualitario y la educación intercultural para la configuración de estados diversos, chocan de frente continuamente con las realidades de las instituciones educativas sumergidas en las políticas globales, en las que se privilegian el castellano y el inglés como los códigos principales de instrucción frente a las lenguas ancestrales (Rodríguez Cruz, 2017). El inglés, la lengua vehicular que se impone en todos los campos y tipos de comunicación (académica, mercantil, cultural) y el español segunda lengua más hablada, fuerzan a los pueblos a “la participación” en una sociedad globalizada, heredera directa de la modernidad colonial, que condena a la alteridad a los hablantes de las lenguas originarias. La UVI trata de evitar esta situación, propiciando en los estudiantes el uso de sus lenguas maternas, tanto en las aulas como en sus prácticas de campo, así como hacia la escritura de textos académicos o la elaboración de material didáctico en lenguas propias de la región. En otras palabras, se considera a las lenguas originarias como lenguas contemporáneas, vivas y necesarias para la construcción del conocimiento y para unas adecuadas dinámicas de convivencia.

1.2. La malla curricular

La innovación curricular de la UVI es otro de los elementos fundamentales a tener en cuenta. La única carrera que oferta no es convencional; la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), que incluye cinco ejes de abordaje interdisciplinario; Lenguas (lenguas originarias), Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud. El proyecto está pensando para que un grupo específico pueda fortalecerse a través de proyectos de auto-gestión, atendiendo a sus contextos y sus necesidades inmediatas, evitando que deban salir de sus comunidades de origen y por tanto el “desarraigo forzoso, la adopción de formas de vida impuestas o los fenómenos de migración del entorno rural al urbano” (Guerrero, 2016). En ese sentido el objetivo de la LGID es:

Impulsar, mediante la formación de profesionales responsables, sensibles, y creativos, el mejoramiento de la calidad de vida en las regiones rurales e indígenas del estado veracruzano y del país, así como al construcción de vías de desarrollo sustentables y arraigadas culturalmente, a través de la generación colectiva e intercultural del conocimiento orientados al análisis práctico de las condiciones locales, al fortalecimiento de las lenguas nacionales, al reconocimiento, desarrollo y visibilización de los saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de las relaciones solidarias, a la relación sociedad naturaleza y al fortalecimiento de organizativo de iniciativas locales y regionales, dinamizando paralelamente las redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial (LGID, 2007, p. 66).

La UVI plantea una interdependencia entre docencia, investigación, vinculación y colaboración con las comunidades de las sedes regionales. Lo anterior se refleja en la diversificación de las funciones y actividades académicas que realizan los estudiantes dentro de sus Experiencias Educativas (EE) durante los ocho periodos de la licenciatura. Experiencias educativas como “Habilidades del pensamiento crítico y creativo”, “Organización social y participación”, “Diagnóstico comunitario”, “Diagnóstico regional”, “Gestión de saberes e intervención”, “Planeación participativa” y “Servicio social y experiencia recepcional”, que se han organizado como “Eje de Métodos y Prácticas de Investigación Vinculada” (EMPIV) que brindan los elementos metodológicos para la animación de iniciativas grupales o comunitarias y la generación de conocimientos en dinámicas participativas (UVI, 2007, p. 89). La UVI ha denominado a esta forma de creación y generación del conocimiento como “Investigación Vinculada” (IV), ya que el conocimiento o la situación problemática que se abordan son construidos colectivamente. No hay objetos-sujetos de investigación, sino colectivos que generan procesos de aprendizaje mutuo. Los actores involucrados atribuyen sentido al mundo que están transformando, en lugar de ser simples observadores o estudiosos de las acciones y puntos

de vista sobre la realidad. Persiguiendo hacer investigación con la gente y no “sobre” la gente o “por” la gente. Por ejemplo, la recuperación de nombres y usos de las plantas medicinales desde la cosmovisión nahua.

1.3. La tecnología

Uno de los aspectos que cobra mayor relevancia al definir el perfil general de la mayoría de los estudiantes actuales de la UVI es su pertenencia a la llamada “generación z”, “post millenials”, o “screenagers”, en un juego de palabras que conjuga pantallas y adolescentes. A pesar de la falta de consenso el año de comienzo de esta generación (Wood, 2013; Maioli & Filipuzzi, 2017; Bennett et al., 2012), todos los autores coinciden en que esta generación es la primera nacida en una era absolutamente globalizada e hiperconectada. Aunque los universitarios de la UVI no están a salvo de esta aplastante realidad global, la sufren menos. La UVI sede Huasteca se localiza en una región rural e indígena del país, ajena en buena medida, a las tecnologías de la información y la comunicación. Los estudiantes tienen acceso a teléfonos móviles y ordenadores, pero con una capacidad de recepción y transferencia de datos mucho menor que la de un estudiante de la zona urbana. Ante la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, las actividades presenciales de las instituciones educativas en México, entre ellas las universidades interculturales, se vieron en la necesidad de suspender la modalidad presencial. Fue así como la conectividad parecía destacarse como la única forma de continuar con la formación superior. Sin embargo, hay instituciones donde la conectividad, más que una solución representa un desafío añadido. 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 Huasteca tuvo que desplegar una serie de acciones encaminadas a asegurar la formación académica desde los propios hogares de los estudiantes, la mayoría procedentes de comunidades indígenas. Hacer frente a sus formaciones académicas desde sus propias casas ha evidenciado aún más la notable carencia de adecuadas vías de comunicación, así como de buenos accesos a servicios sanitarios.

Descripción de la experiencia

Todos los desafíos que enfrenta la UVI al ser una iniciativa para el desarrollo de sectores de la población afectados por la pobreza, la discriminación y la falta de acceso a las mismas oportunidades, precisamente en un municipio con marcadas asimetrías estructurales, corrían el peligro de ser reforzadas durante los tiempos de alarma socio-sanitaria asociada a la COVID-19. 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 dispositivo electrónico con conexión a internet. Bajo ese conocimiento, el reto más grande acerca de cómo proceder con las clases se presentó para los docentes-tutores.

Una vez que las autoridades universitarias informaron de manera oficial que, a partir del 19 de marzo 2020, todas las actividades académicas de la Universidad continuarían vía remota, el reto para la UVI fue evaluar con cada uno de los estudiantes formas de comunicación para el avance de los contenidos de las materias de cada semestre, a la par de cómo continuar con la atención a los asuntos escolares y administrativos. Bajo esta tesitura, la figura del tutor académico sobresalió. El tutor se encarga de dar seguimiento de manera personalizada a la trayectoria académica a cada uno de los universitarios. Todos los docentes fungen como tutores; son asignados a cada estudiante desde el primer semestre con el fin de darle un acompañamiento personalizado, potenciando su formación del estudiante, y también para evitar una deserción escolar. Echar mano de esta figura resultó primordial y se procedió a realizar un diagnóstico que ofreció información personalizada, oportuna y detallada de las condiciones en que las que el estudiantado podría continuar avanzando en los contenidos de sus experiencias educativas, así como con sus proyectos de Investigación Vinculada.

A partir del diagnóstico se contó con información sobre las condiciones tecnológicas en sus localidades de origen. Fue como se ubicó por un lado a los estudiantes que contaban con dispositivos móviles e internet en casa, para los que se compró paquetes de datos móviles, y por otro a los estudiantes que no contaban con ningún servicio de comunicación telemática. Con esa información, los tutores plantearon dos opciones de entrega; la entrega de cuadernillos en físico o de vía virtual. Los cuadernillos de trabajo fueron elaborados por los propios docentes-tutores

de la propia sede, para garantizar al estudiantado un mínimo básico de contenidos. Se planteó un plan de trabajo que constó de diez actividades distribuidas a lo largo del semestre y cuya realización se adaptó a las condiciones de cada caso. Para la minoría que contaba con dispositivos móviles y con servicio de internet, y esta modalidad era viable, a través de comunicaciones vía correo electrónico o *WhatsApp*, se facilitaron audios, videos cortos, tareas y de retroalimentación de los contenidos abordados. En estos casos, la entrega de cada actividad fue semanal. Para aquellos estudiantes que no contaban con servicio de internet y/o dispositivos móviles se les permitió entregar en físico al final del semestre. En estos casos el docente-tutor fue visitando casa a casa a cada uno de los estudiantes y entregándoles un cuadernillo impreso. Es decir, la institución se adaptó a las condiciones de los estudiantes y no impuso como solución a las clases ordinarias la alternativa remota mediante plataformas como el *Zoom*.

En ambos casos, se generó un portafolio de evidencias (carpeta virtual y/o en físico), en donde se resguardaron las evidencias de desempeño durante el semestre y que sirvieron de insumo para el proceso de evaluación del curso.

La gran dificultad ha sido continuar con el desarrollo de los temas de Investigación Vinculada de los estudiantes y docentes, al no poder salir sin riesgo a realizar trabajo de campo. Ante la prolongación del retorno a la normalidad, la estrategia para continuar avanzando en sus temas de IV fue desarrollar la investigación de una situación problemática desde sus localidades de origen o bien realizar una investigación más documental.

Tabla 1. Transición metodología en la LGID de la UVI Huasteca antes y durante la contingencia socio-sanitaria COVID-19

Antes del COVID-19	Durante el COVID-19
Clases presenciales.	Bajo la orientación de los docentes-tutores: Entrega en mano y elaboración física de cuadernillos de trabajo. Entrega semestral. Entrega y elaboración virtual de cuadernillos de trabajo. Entrega semanal.
Participación frecuente de estudiantes y docentes en congresos y seminarios.	Participación ocasional de docentes en congresos y seminarios.
Trabajo de campo muy activo. Vinculación constante entre estudiantes y docentes.	Se detuvo
Uso de la red de internet de las instalaciones de la sede.	Sede cerrada
Uso del centro de cómputo y de la biblioteca de la sede.	Sede cerrada

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

A menudo, vemos cómo las narrativas institucionales en materia educativa a favor de la diversidad, la inclusión o la interculturalidad, chocan contra las incongruencias propias de un mundo globalizado que tiende a ser homogéneo. Las ideas rígidas para el manejo de la diversidad, como es, por ejemplo, el presuponer que todas las familias y comunidades cuentan con las mismas facilidades (equipos, infraestructura y espacios), han salido a flote, ahora más que nunca, durante los meses de crisis socio-sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Obligar a los jóvenes universitarios de comunidades de la región huasteca a amoldarse a metodologías virtuales como única solución para continuar con el trabajo académico, no ha sido viable en el caso de la UVI Sede Huasteca. Las particularidades del contexto sumadas a la coyuntura socio-sanitaria, ha reivindicado la figura del docente-tutor, no únicamente por ser el punto de unión entre estudiantes, equipo docente, institución y familia, sino por destacarse como un elemento fundamental del proyecto educativo al permitir que los educandos tuvieran acceso a unos ejercicios prácticos y enriquecedores durante la contingencia. De esta experiencia vemos un ejemplo de docentes-tutores que 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, dificultades e intereses. El logro de la UVI ha sido el de llevar a cabo acciones pertinentes al contexto y no aplicar lógicas globalizadas a situaciones muy locales.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M. (2006.). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar.*
- Alatorre, G. (Coord.) (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.* Recuperado de https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007_LGID_DEx.pdf
- Bennett, J., Pitt, M. y Price, S. (2012). Understanding the impact of generational issues in the workplace. *Facilities*, 30(7/8), 278-288. doi: 10.1108/02632771211220086
- Dietz, G., y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 45-63). Madrid: Ramón Areces.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* Ciudad de México: CGEIB-SEP.
- Dietz G., Mateos S., y Budar L. (Eds.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: de la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresados y egresadas.* México: Universidad Veracruzana Recuperado de <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/2341/1538/1719-1>
- Dominguez Ramos, A. (19 de julio de 2015). Los problemas de la educación intercultural en México-gunther dietz [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jRz-beOL204>
- Gómez Rendón, J. (2017). *Aproximaciones semióticas a la interculturalidad.* Amsterdam: Colección Ensayo.
- Guerrero, B. (2016). Percepciones sobre la UVI en Ixhuatlán de Madero. Un espacio para la interculturalidad aún en construcción. *Revista San Gregorio*, 15, 58-67.
- Maioli, E., y Filipuzzi, M. (2017). Nuevas generaciones y empleo. Características psico-sociales de las generaciones Z y su inserción en las estructuras organizacionales asociadas al empleo (CABA, 2016). *Journal de Ciencias Sociales*, 5(8), 88-98.
- 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
- Silvestre, E., y Cruz, O. (2016). Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y Sociedad*, 41(3), 475-503. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87048049003.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96.). La Paz: IIICAB,
- UV-Intercultural (2021). *Sedes.* [online]. Disponible en: <https://www.uv.mx/uvi/sedes/sede-huasteca/>
- Wood, S. (2013). *Generation Z as Consumers: Trends and Innovation.* Recuperado de <https://iei.ncsu.edu/wp-content/uploads/2013/01/GenZConsumers.pdf>
- Zarate, R. (2015). *Modelo pedagógico para desarrollar la interculturalidad en estudiantes del nivel secundaria.* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Escuela de Postgrado.



Violencia entre parejas de adolescentes. Análisis de resultados iniciales en un centro educativo

MORALES YAGO, FRANCISCO JOSÉ

C.E.S. La Inmaculada (España)

LOZANO MARTÍNEZ, JOSEFINA

CASTILLO RECHE, IRINA SHEREZADE

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

La violencia y el maltrato en el noviazgo entre parejas adolescentes es una problemática social que lejos de solucionarse se ha incrementado en los últimos años. La falta de criterio y debilidad de los jóvenes a la hora de denunciar esta situación complica la detección de casos de forma efectiva. La escuela es un espacio privilegiado para prevenir estas situaciones, al mismo tiempo que puede ayudar al descubrimiento y resolución cuando se produce. La utilización de una encuesta entre adolescentes en un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria, evidencia resultados relevantes sobre violencia física, psicológica y sexual, también muestra datos preocupantes sobre el control del móvil y la falta de privacidad entre las parejas, cuestión que puede desembocar en situaciones de difusión pública de aspectos privados que no desean ser compartidos. Ante esta situación urge el incremento de la formación y la prevención desde el ámbito escolar a través de planes de acción tutorial.

Palabras clave: parejas adolescentes; violencia; educación; escuela; maltrato.

Teen dating violence. Analysis of initial results in an educational center

Abstract

Violence and abuse among adolescents is a social problem that, far from being solved, has increased in recent years, the lack of judgment and weakness of young people when reporting this situation complicates the detection of cases effectively. The school is a privileged space to prevent these situations, at the same time that it can help to detect and resolve them when they occur. The use of a survey (N = 80) among adolescents in an ESO educational center shows relevant results on physical, psychological and sexual violence, worrying data also appear on the control of mobile phones and the lack of privacy among couples, a question that It can lead to the public dissemination of private images that do not want to be shared. Faced with this situation, it is urgent to increase training and prevention from the school environment through tutorial action plans.

Keywords: Adolescents; violence; education; school; abuse.

Introducción

La violencia en el noviazgo entre adolescentes recoge actos de violencia física, psicológica y sexual que se ven agudizados a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dado que los jóvenes las tienen a su alcance en los tiempos presentes (Caridade, Braga y Borrajo, 2019). El maltrato entre jóvenes es una realidad creciente y menos estudiada que en personas mayores. La violencia en parejas de jóvenes adolescentes puede deberse, entre otras causas, a la inmadurez personal o la imitación de roles desempeñados en series televisivas donde aparecen estereotipos sexistas que los jóvenes en muchos casos no saben interpretar.

En muchas ocasiones las distintas formas de violencia: física, psicológica y sexual aparecen unidas, lo que ocasiona relaciones convulsas y traumatizantes para las personas que la padecen. Desde los centros educativos se puede aportar mucho para combatir esta lacra social, se precisa conocimientos de las causas y hechos, que conlleva la aparición de la violencia, para iniciar actuaciones y programas que puedan ayudar a orientar a los jóvenes y fortalecer la prevención de cualquier acto de violencia.

El propósito de esta comunicación es dar a conocer los resultados preliminares de un proyecto de investigación I+D+i¹ que se está desarrollando en tres comunidades autónomas del territorio español en diferentes centros educativos de Andalucía, Murcia y Castilla la Mancha. El objetivo general de este proyecto pretende evaluar la violencia en las parejas adolescentes (VPA) y dar propuestas de cambio. En el caso que nos ocupa recogemos, solo, los resultados preliminares en un estudio de caso referido a un centro educativo concertado localizado en la Región de Murcia.

La justificación del tema proviene del análisis de la realidad, comprobamos que ante la aparición de violencia interpersonal existen 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 su intensidad y asiduidad, planteándose como un problema grave del siglo XXI que todavía no ha encontrado soluciones para atajarlo de forma evidente (Merino, 2018) tanto en el aspecto físico como a través del uso de las TIC (Cava, Buelga, Carras-cosa y Ortega-Barón, 2020). La violencia en el noviazgo pueda 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 los adolescentes, una falta de percepción de determinadas conductas como señales de violencia, interpretándolas desde las ideas del amor romántico como señales de cariño, lo que evidencia una gran confusión y falta de discernimiento a la hora de que los jóvenes determinen los límites entre un trato normalizado y la aparición de la violencia. En la presente 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. Consideramos que el trabajo conjunto de las familias y el centro educativo a través de la puesta en marcha de planes de acción tutorial puede ser muy efectivo.

Por consiguiente y con el afán de estudiar la situación y ofertar propuestas de mejora, en el presente estudio, 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 y extranjeros? ¿Cuál es la prevalencia de los patrones de género y LGBT en el VPA? y ¿Qué formas y dinámicas de agresor/víctima se establecen entre los/las adolescentes extranjeros/as y autóctonos?. Los resultados de esta muestra nos aproximarán, de forma parcial, a la realidad en las aulas de esta problemática social en la Región de Murcia.

¹ 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-I00.

Marco teórico

Observando las estadísticas del XI informe anual del Ministerio de Igualdad se observa que desde el 1 de enero de 2007 hasta el 31 de diciembre de 2017 han llegado a los juzgados un total de 1.490.590 denuncias por violencia de género siendo el año 2017, con 166.260, el que mayor número de denuncias ha registrado. En este año se da también la mayor subida respecto del año anterior en todo el periodo, un 16,4%. Lo más llamativo y que enlaza con nuestro estudio es que algunas de estas denuncias son de mujeres adolescentes.

La vía legal, no ha mostrado suficiente eficacia para detener este tipo de conductas, por tanto, la desprotección existe e incluso se agudiza con el paso del tiempo, en gran parte de los casos las personas agredidas mantienen esta situación en secreto y les resulta difícil buscar el apoyo de sus familiares y de autoridades que puedan intervenir como la Dirección de los centros educativos o una denuncia, directamente, a la policía. El temor al rechazo o falta de veracidad es una de las causas de esta falta de denuncias. Por todo ello es obvio que el papel de la escuela puede ser decisivo en la denuncia de estas conductas, de ahí la necesidad de contar con un profesorado observador, proactivo, capaz de empatizar con las víctimas y ayudarlas para salir de estas situaciones denigrantes e injustas

El entorno escolar es un espacio privilegiado y necesario para el desarrollo de los menores, permite la socialización, convivencia interpersonal, la adopción de valores como el respeto y la responsabilidad así como el conocimiento de sí mismo y de los demás dentro de un espacio de respeto a las diferencias y la diversidad entre los miembros que, generalmente, componen comunidades educativas heterogéneas, donde aparecen una amplia casuística respecto a cuestiones emocionales, relacionales e incluso de origen familiar.

La escuela, a través del profesorado, tiene la capacidad de focalizar estas problemáticas, en la medida que los docentes conviven, en el día a día, junto al alumnado. Las relaciones de pareja, que comienzan a iniciarse en el periodo de la adolescencia, pueden tener su origen en el seno escolar. Pero, incluso, cuando lo hacen fuera de él también repercute en el ámbito de dicha institución. El profesorado entiende que su misión, no solamente se limita al ámbito académico o la transmisión del conocimiento, también abarca la formación de la persona en sus dimensiones psicológica, física y espiritual. De ahí, que sea un tema de gran interés el modo de prevenir dicha violencia en el noviazgo. La aparición de la violencia en las relaciones de pareja produce efectos observables en el ámbito educativo que podríamos resumir en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Efectos de la violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes y jóvenes

— Problemas escolares como bajo rendimiento, pérdida de atención y concentración que lamentablemente conducen a la bajada de notas, el suspenso, incluso la repetición.
— Aislamiento dentro del grupo de la clase y falta de socialización.
— Disminución en la participación de tareas y actividades individuales y colectivas.
— Pueden aparecer conductas agresivas o autoagresivas.
— Alteraciones en la evolución psico-afectiva, generando sentimientos de odio-amor, trastornos de tipo alimentarios o comportamientos inadecuados dentro y fuera del ámbito escolar.
— Episodios de ansiedad, incluso estados depresivos que requieren la intervención de profesionales de la salud.

Fuente. Elaboración propia a partir de Muñoz y otros (2010)

Si nos centramos en los programas dirigidos a la prevención de la violencia en el noviazgo comprobamos que fue a partir de los años 90, cuando aparecieron en Norteamérica los primeros programas, pero que, sin embargo, pocos han sido rigurosamente evaluados, especialmente en España. Haciendo una aproximación hacia algunos de los más destacados podríamos resaltar una pequeña selección compuesta por el programa: “La máscara del Amor”

(Castillo, 2018), “Abre los ojos, el amor no es ciego” (Instituto Andaluz de la Mujer, 2009) o la Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo (San Martín y Carrera, 2019). Todos ellos son un excelente instrumento que puede servir como punto de partida para afrontar esta problemática en el aula con garantías de éxito en la prevención y sensibilización de nuestros jóvenes.

Metodología

La implementación y tabulación de un cuestionario ha sido la herramienta para la obtención de información de este trabajo que tiene como objetivo general conocer las creencias y posturas del profesorado/profesionales de la educación social hacia la violencia en las parejas adolescentes de distintos grupos culturales con el fin de adaptar culturalmente los programas de intervención a estas realidades y mejorar la efectividad de los mismos. Este cuestionario se divide en dos grandes bloques, cada uno de ellos 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 para el análisis del contenido del instrumento que 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 3º ESO y otros dos de 4º ESO por lo que la edad de la muestra está comprendida entre los 12 y 16 años.

Resultados

La muestra señala que el 50% de los encuestados han tenido la experiencia de salir con alguien y llama la atención que el 33,3% indica que lo ha hecho antes de los dos últimos meses, mientras que el 14,8% lo está haciendo en la actualidad. Los datos indican la tendencia que tienen los jóvenes de salir con alguien desde muy temprana edad (Tabla 2).

Entre los diferentes resultados obtenidos, destacamos como más significativos, porcentajes elevados en la afirmación de algunas cuestiones relacionadas con la violencia física; el 5 % de los encuestados afirma haber sufrido alguna vez “pellizcos” por parte de la pareja, el 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, gritado o controlado y el 20,0% considera que su pareja le pregunta dónde está continuamente, lo que indica actitudes de control excesivo. Las tecnologías de la información y 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) y Caridade et al., (2019). Esta ciberviolencia en el noviazgo conlleva una serie de conductas de control o vigilancia de la pareja a través de las TICs (Borrajó, Gámez-Guadix y Calvete, 2015; Machimbarrena et al., 2018) que las encontramos en los resultados de la presente investigación dado que el 7,5% afirma que su pareja ha intentado acceder a su cuenta y el 2,5% lo reconoce, asimismo, el 20,0% de los jóvenes encuestados afirma que su pareja se pone celoso/a después de leer los mensajes que recibe en su cuenta o los comentarios en sus fotos, y el 10% reconoce ponerse celoso en esta situación.

Tabla 2. Características respecto de la relación de pareja de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estoy saliendo con alguien	12	14,8	15,0	15,0
	He salido con alguien en los 2 últimos meses	1	1,2	1,3	16,3
	He salido con alguien antes de los 2 últimos meses	27	33,3	33,8	50,0
	Nunca he salido con nadie	40	49,4	50,0	100,0
Total		80	98,8	100,0	
Pérdidos	Sistema	1	1,2		
Total		81	100,0		

Fuente. Elaboración propia

Otra de las cuestiones planteadas por el cuestionario relacionada con el control de la pareja en adolescentes, concretamente, es el que esta ejerce sobre lo que pueda decir la pareja a los demás de su relación, cuestión relacionada con la privacidad individual y la capacidad de comunicación fuera del ámbito de la pareja. En este sentido, los datos señalan que estas situaciones tienen lugar en un 25%, y se comprueba en los datos que “a veces” o “siempre” se produce esta relación de control, tal y como muestra la tabla 3.

Tabla 3. Pregunta 19: mi pareja ha intentado controlar lo que le cuento a los demás sobre nuestra relación

Válido	Nunca	30	75,0	75,0	75,0
	A veces	7	17,5	17,5	92,5
	Siempre	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia

También conviene destacar con relación al control, es cuando este se convierte en una ciberviolencia, y se refiere a cuando la persona afectada está usando el móvil y está “en línea” utilizando WhatsApp, Telegram o Instagram. En estas situaciones, el 22,5% indica que su pareja se muestra enfadado cuando está en línea o si le envía un mensaje y no contesta rápidamente. Se puede comprobar el grado de ansiedad que despiertan las redes sociales y la exigencia insana que conlleva la inmediatez, generando presión y malestar (Tabla 4).

Tabla 4. Pregunta 33: Mi pareja se enfada si ve que estoy en línea y no le contesto enseguida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	31	77,5	77,5	77,5
	A veces	7	17,5	17,5	95,0
	Muchas veces	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia

En la temática que nos ocupa, un resultado significativo es el hecho de acusar a la pareja de haber “coqueteado con otro/a”, lo que indica sospecha y desconfianza dentro de la relación de pareja. Los datos señalan que un 22,5% ha sentido la acusación de coqueteo, situación generadora de humillación y desvalorización hacia el otro, tal y como muestra la tabla 5.

Tabla 5. Pregunta 10: Mi pareja me acusa de coqueteo con otro/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	31	77,5	77,5	77,5
	A veces	2	5,0	5,0	82,5
	Muchas veces	6	15,0	15,0	97,5
	Siempre	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia

Preocupa también que el 10% afirme que su pareja le ha forzado a practicar alguna actividad sexual cuando no quería, lo que traslada una deriva, cuanto menos, preocupante en las relaciones de pareja entre adolescentes y cuyas consecuencias generan estrés, ansiedad y depresiones entre quienes pasan por estas situaciones.

Finalmente, cabe destacar que la realización de la prueba chi-cuadrado no muestra diferencias significativas entre los grupos establecidos en función de la edad, origen, sexo o religión.

Discusión y conclusiones

El análisis de la información obtenida indica que, afortunadamente de forma minoritaria, aparecen conductas inapropiadas en la relación de pareja entre los adolescentes objeto de estudio. A pesar de que estas sean minoritarias, como docentes, no podemos derivar nuestra mirada hacia otro lado. Es muy importante una educación desde el hogar, pero, también, desde la escuela, donde se han de fomentar valores de respeto mutuo que desarrollen una convivencia equilibrada y digna. Cuidar la formas, expresiones y actuaciones que puedan herir y humillar a la pareja es vital para que la relación discurra por buen camino (Dalouh y Soriano, 2020; Díaz-Aguado, 2005). Por ello, desde el centro escolar y la familia, es necesario ayudar a los adolescentes a sentar unas bases sólidas en la relación de pareja fijando límites y siendo intolerantes ante actitudes reflejadas en la siguiente Tabla 6:

Tabla 6. Diez actitudes que deberían rechazarse para mitigar el maltrato en el noviazgo de adolescentes

Actitud	Comentario reflexivo
Control personal	Evitar el control de nuestros aparatos móviles, hacia donde vamos, con quien quedamos fuera de la relación de pareja e incluso nuestra forma de vestir
Desprecio hacia nuestra forma de expresarnos y hablarnos mal	No es aceptable que nos insulten o empleen palabras inadecuadas, tampoco que nuestra forma de expresarnos sea cuestionada sin motivos para ello
Coaccionar nuestra forma de proceder con las cosas	Debemos ser libres, no permitir que nuestra pareja frene nuestras iniciativas y acciones que debemos realizar
Humillaciones en público y privado	La consideración hacia el otro no debe permitir que suframos el menosprecio cuando estamos en grupo o de forma más privada en pareja.
Actitudes violentas	La violencia nunca está permitida bajo ninguna forma, cualquier agresión debe ser denunciada, tampoco son aceptables los gestos, empujones, etc.

Discusiones continuas	Un clima de discusión es contraproducente, produce ansiedad y mal estar psicológico y físico. Es mejor alejarse de esa persona si la relación es desagradable
Celos que nos coartan	La celotipia es un trastorno que coarta nuestra libertad y cambia nuestra conducta, coartando nuestra libertad de relacionarnos con los demás, supone una relación insana
Abuso sexual	La sexualidad debe vivirse de mutuo consentimiento, cualquier intento de abuso debe rechazarse, es humillante y peligroso someterse a ello
Perdón hipócrita	No se puede aceptar el arrepentimiento del otro a través del perdón, si las acciones se vuelven a repetir, por tanto, no se puede aceptar perdonar hasta que se compruebe que esa actitud está erradicada
Desprecio hacia nuestras creencias y valores	Se pueden tener distintas creencias religiosas o valores hace la vida dentro de la pareja, lo que no se puede consentir es la humillación o ataque al no ver o pensar de forma diferente. Es inadmisibile.

Fuente. Elaboración propia

El trabajo en el aula a través del desarrollo de un bloque de actividades sobre cómo erradicar o prevenir la violencia entre parejas de jóvenes dentro del Plan de Acción Tutorial o la observación de las conductas dentro y fuera del aula son tareas que pueden ayudar mucho a la prevención y resolución en la violencia y maltrato entre parejas de jóvenes y adolescentes. En este sentido los miembros de la comunidad educativa deben tener en cuenta este gran compromiso para afrontar una realidad que, desgraciadamente, ha crecido en estas últimas décadas y que genera situaciones de difícil situación (Dalouh, Soriano y Caballero, 2019).

Ante la evidencia de las cifras y las perspectivas de futuro, la sociedad en su conjunto y la escuela, de forma particular, deber acentuar un trabajo coordinado que obtenga como fruto la reversión de estas cifras y contribuya a la vuelta a una sociedad en donde los derechos de las personas queden asegurados sin ningún tipo de ambages.

Por todo ello, es imprescindible introducir en las aulas la implantación de una acción tutorial compartida por toda la comunidad educativa, donde se trabajen estos aspectos, con la finalidad de crear conciencia de la gravedad del problema, romper estereotipos y moldes adquiridos. Para ello, la utilización de guías, así como la lectura y reflexión por parte del profesorado de la literatura científica al respecto pueden convertirse en magníficas herramientas de acción ante una realidad que, desgraciadamente, lejos de mitigarse se está ampliando dentro y fuera de los centros escolares, lo que repercute en una sociedad cada vez más deshumanizada e insensible.

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.
- Borrajo, E., Gamez-Guadix, M., y Calvete, E. (2015). Cyber dating abuse: Prevalence, context, and relationship with offline dating aggression. *Psychological Reports*, 116(2), 565-585. doi: 10.2466/21.16.PR0.116k22w4
- Caridade, S., Braga, T., y Borrajo, E. (2019). Cyber dating abuse (CDA): Evidence from a systematic review. *Aggression & Violent Behavior*, 48, 152-168. doi: 10.1016/j.avb.2019.08.018
- Castillo, C. (2018). *Enséñame a querer. Guía para familias de adolescentes y jóvenes*. Comunidad de Murcia. 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)
- Cava, M., Buelga, S., Carrascosa, L., y Ortega-Barón, J. (2020). Relations among romantic myths, offline dating violence victimization and cyber dating violence victimization in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1551. doi: 10.3390/ijerph17051551
- Dalouh, R., y Soriano, E. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81. doi: 10.30827/publicaciones.v50i1.15345
- Dalouh, R., Soriano, E., y 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. Editorial: Dykinson.

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62, 21-36.
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., y González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471. doi: 10.3390/ijerph15112471
- Merino, E. (2018). *Sexismo, Amor Romántico y Violencia de Género en la Adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Graña, J. L., y Fernández, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles. *Adicciones*, 22(2), 125-134.
- San Martín, C., y Carrera, A. (2019). *Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo*. Gobierno de Cantabria. Recuperado de <http://mujerdecantabria.com/wp-content/uploads/2019/05/abordaje.pdf>
- Wilson, T., y Maloney, M. (2019). Dating Violence in Adolescent Relationships. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 82-87.



Crear comunidad y construir el aprendizaje: claves para la democracia en las escuelas¹

BELAVI, GUILLERMINA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

La democracia está ligada a la posibilidad de cuestionar las significaciones imaginarias sociales heredadas y las instituciones que las encarnan, transformándolas de manera colectiva (Castoriadis). Desde este marco teórico, la comunicación busca comprender la organización de las clases y su significación en cuanto a la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se realizó un estudio etnográfico en un centro público de enseñanza primaria de la ciudad de Madrid. Los resultados muestran grandes esfuerzos docentes por crear comunidad, esfuerzos que cuestionan las bases de una concepción tradicional de la educación. Los lazos de comunidad entre niños y niñas crean un ambiente de aprendizaje que trasciende la relación binaria y unidireccional entre docente y estudiante, a la vez que les provee de una fuerza relativa frente al maestro, compensando los lugares individuales de poder y construyendo el aprendizaje desde la interdependencia y como experiencia compartida.

Palabras clave: Democracia y educación; Democracia escolar; Comunidad escolar; Aprendizaje cooperativo; Educación democrática.

Creating community and building learning: keys to democracy in schools

Abstract

Democracy is defined by the possibility of questioning the inherited social imaginary significations and the institutions that embody them, leading a collective transformation (Castoriadis). From this theoretical framework, this paper seeks to understand the organization of lessons in the classroom and their significance in terms of the teaching-learning process. For this, an ethnographic study was carried out in a public primary school in Madrid city. The results show great educational efforts to create community, efforts that question the foundations of a traditional conception of education. Community ties between children create a learning environment that transcends the

¹ Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del proyecto financiado por el Plan Estatal I+D+i del Gobierno de España “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social” (Ref. EDU2017-82688-P).

binary and unidirectional relationship between teacher and student, while providing them with relative strength vis-à-vis the teacher, compensating for individual places of power and constituting learning as a shared experience and as a result of interdependence.

Keywords: Democracy and education; School democracy; School community; Cooperative learning; Democratic education.

Introducción

Una tradición que sigue los trabajos de Cornelius Castoriadis considera la democracia como el cuestionamiento y la transformación colectiva de instituciones heredadas. La educación es, en términos de esta teoría, una institución social con un lugar fundamental, ya que se proyecta hacia sí misma, como institución, a la vez que hacia la sociedad entera. El cuestionamiento de las formas educativas heredadas y dominantes, por lo tanto, significa un movimiento en sentidos y significaciones muy arraigadas en nuestra sociedad, y su cambio puede tener un eco muy profundo, como las ondas sobre el agua. Sobre estos principios, la presente comunicación busca comprender la creación de comunidad en la escuela como cuestionamiento de algunos principios educativos heredados. En concreto, el objetivo de la investigación es comprender la organización de las clases y su repercusión en cuanto a la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Marco teórico

Existen muchas maneras de definir la democracia. A los fines de este estudio, nos interesa aquella que la entiende como sinónimo de autonomía (Castoriadis, 1996, 1998). Esta teoría sostiene que la democracia surge a partir de que la comunidad tome 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 abre la posibilidad de cuestionar las significaciones imaginarias sociales y las instituciones que las encarnan, 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 heteronomía (no democracia) y 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.

Una línea de investigación educativa considera la democracia desde este marco teórico. Algunas investigaciones, estudian la educación como reproducción de las significaciones imaginarias sociales dominantes de la sociedad (Buckles, 2018; Moutsios, 2017); otras 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). Por último, algunas investigaciones conciben 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).

En este marco, dos cuestiones nos interesan especialmente. Por un lado, la tendencia hacia el egocentrismo y el conformismo privado, típica de las sociedades contemporáneas centradas en la mercantilización y el consumo (Wustefeld, 2015; Moutsios, 2017). En educación, esta tendencia social a la «privatización de los individuos» se refleja en el foco por la eficiencia cuantitativa, los resultados individuales, la evaluación a través de pruebas estandarizadas internacionales (que desestiman las diversidades contextuales y producen estereotipos del conocimiento y de las poblaciones) y otro sinnúmero de medidas que, por un lado, descargan las responsabilidades educativas sin distribuir los recursos que ayuden a hacerles frente, y, por el otro, enaltecen logros privados medidos sobre estándares hegemónicos. El resultado es un aumento progresivo de las desigualdades educativas.

Nos interesa también una tradición que se corresponde con una concepción de la educación como proceso direccional de transmisión de conocimientos entre docentes y estudiantes, donde el docente aparece como el portador de un conocimiento objetivo que debe transmitir (transferir) al estudiantado en una relación que se entabla en términos individuales (uno a uno) y verticales (autoridad docente sobre dependencia del estudiante). Esta concepción de la enseñanza tiene, por supuesto, su contraparte en la organización del espacio y del conocimiento y alimenta una larga tradición escolar que compartimenta el saber en distintas asignaturas y ordena las aulas dividiendo y clasificando al estudiantado. El libro de texto (que simboliza la unidad «hermética» de una materia en un determinado nivel de aprendizaje) y los niños o niñas ubicados en cuadrícula, cada uno en su propio pupitre separado del resto, encarnan materialmente estas concepciones.

Enmarcado en estas líneas de investigación, la comunicación busca comprender la creación de comunidad en la escuela sobre el trasfondo de su cuestionamiento hacia algunos principios educativos heredados. En concreto, el objetivo de la investigación es comprender la organización de las clases y su repercusión en cuanto a la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La investigación se llevó adelante como parte de una tesis doctoral de objetivos más amplios. La etnografía fue el método de investigación utilizado y se desarrolló en dos centros escolares diferentes, aunque solo uno de ellos es estudiado en la presente comunicación. Para su selección, se utilizaron una serie de criterios predefinidos: que fuesen centros educativos públicos, de educación primaria, que se ubicasen en contextos socio-desafiantes y, de ser posible, en la misma zona o distrito, y que manifestasen hacia el público en general (a través de blog escolar, redes sociales, etc.) un compromiso social explícito que diese muestras de sensibilidad hacia temas como la equidad, la justicia social y la democracia.

La escuela estudiada en la presente comunicación es un centro público de educación primaria ubicado en el barrio Palomeras, distrito de Vallecas, ciudad de Madrid. Su población estudiantil es muy diversa. Asisten niños y niñas inmigrantes de otras regiones de España y de diferentes países, muchos tienen una lengua madre diferente y algunos ni siquiera dominan el castellano. Tienen historias, hábitos y costumbres distintas. También hay personas de cultura gitana que enriquecen la diversidad cultural de la escuela. En la heterogeneidad, no hay ningún colectivo minoritario que sea tan numeroso como para que sus costumbres y principios destaquen de manera diferencial en la cultura escolar, sino que las diferencias socioculturales, sobre todo, y socioeconómicas en menor medida, es lo que resalta a primera vista.

El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre del curso lectivo 2017-2018. La estancia inició tras contactar al equipo directivo, presentar el proyecto de investigación ante el claustro docente y solicitar su permiso para participar en las actividades cotidianas de la escuela. En total, la estancia 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. 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 en un seminario ad-hoc a todo el claustro docente. Este seminario funcionó como devolución del trabajo de investigación realizado gracias a la colaboración docente, como instancia de validación y como proceso de reflexión conjunta.

Resultados

La comunidad docente de la escuela estudiada asume la diversidad como un valor a ser aprendido y se esfuerza por construir grupo entre niños y niñas. Basta entrar a la escuela para ver en los muros escrita y dibujada una y otra vez la diversidad, como palabra, como reconocimiento a la diferencia de cultos y culturas, o como respeto por las

preferencias individuales. La diversidad, como valor, no es solamente citada, se busca aprenderla en la experiencia, y allí es donde resalta el hábito de la comunidad educativa por reunir al estudiantado para que comparta tiempo junto. Las actividades que unen a los distintos miembros son recurrentes y en todas subyace la voluntad de construir comunidad desde la diversidad, incluyendo a todo el estudiantado.

Los encuentros que promueve la comunidad docente tienen distintos motivos: ocio, actividades extraescolares o tareas del centro. Durante la estancia de investigación se presenciaron, por ejemplo, campeonatos deportivos durante los recreos que reunían en distintos equipos a estudiantes de los dos ciclos de primaria. También diversas salidas extraescolares a parques o museos públicos juntaban a cursos distintos en experiencias conjuntas. Otro ejemplo estuvo dado por grupos integrados por estudiantes de distintos grados que se organizaban para cumplir con tareas de la institución, como las Patrullas verdes, encargadas de cuidar que el patio se mantuviese limpio después de los recreos. En ocasiones, el aprendizaje de la diversidad y la colectividad trascendía incluso los límites de la propia escuela, pues se registraron algunas actividades extraescolares en las que participaron niños y niñas de otras escuelas del barrio, uniendo grupos de distintas edades y de distintas escuelas en actividades compartidas.

La impronta por promover las experiencias compartidas entre estudiantes dentro de cada curso tiene mucha presencia en el aula. Los niños y niñas se sientan en grupos de tres a cinco personas, en grupos que rotan periódicamente. Existe un cuidado especial a la hora de planificar los grupos. El profesorado se encarga de esta tarea para asegurar la heterogeneidad de los grupos y evitar situaciones como la reclusión de determinados compañeros, los grupos exclusivos por amistades, por género o por características de aprendizaje similares. Por supuesto, no se trata de impedir que se reúnan los amigos. El desafío es romper la inercia que lleva a juntarse con los conocidos y afines, apartándose del resto. Al decidir quién se va a sentar con quién, el profesorado busca tender puentes entre niños y niñas, entre grupos, creando una trama más amplia en la tarea de compartir el aprendizaje.

Una docente contó su estrategia para definir los grupos: se trata de armar una lista de tres columnas en las que se distribuyen, por un lado, quienes suelen resolver las tareas de clase con facilidad y tienen condiciones de liderazgo; por otro lado, aquellos a quienes les cuesta más esfuerzo resolver las tareas y, finalmente, quienes tienen características de ambos grupos en términos de autonomía para resolver tareas y de actitudes hacia el liderazgo. Los grupos se integran con una persona ubicada en la primera columna, otra de la segunda y dos de la tercera. En la decisión, se cuida también que exista diversidad de género en el equipo, personas con diferentes historias de vida y rasgos de personalidad. De esta manera, el profesorado ubica en un mismo grupo a quienes no suelen compartir tiempo juntos y a veces incluso se muestran reticentes a hacerlo. Niños y niñas que tienen diferentes facilidades en el aprendizaje, distinta proveniencia sociocultural e incluso pocas simpatías personales, a fin de que la alteridad ayude a crecer a todos y el trabajo conjunto los hermane.

El aprendizaje cooperativo es uno de los métodos de trabajo privilegiados en el desarrollo de las clases. Cada persona dentro de los equipos de aula tiene una función diferente: Material, Portavoz-Silencio, Supervisor y Coordinador. Durante las observaciones, se comprobó cómo el profesorado recurre a los distintos roles para organizar las tareas de la clase. Los roles cambian cada semana, de modo que las distintas funciones se cumplen con alternancia y se evita, además, que el grupo fije espontáneamente en diferentes funciones según las características de cada estudiante. De esta manera, niños y niñas ejercitan también roles para los cuales tienen mayor dificultad y quienes tienen condiciones para el liderazgo, ven compensada y distribuida su preponderancia individual. Algunos roles involucran un gran desafío para los estudiantes, en estos casos, el profesorado se asegura de que no queden solos en la tarea y, aunque el rol toque a una persona, promueve que sea ayudada por sus compañeros y compañeras. Esto último es solo un ejemplo de otra estrategia esencial que fomentan maestros y maestras en el desarrollo de las clases.

La ayuda mutua es, en efecto, otra forma predominante del trabajo conjunto entre niños y niñas, otro hábito cultivado y sostenido. El profesorado sugiere constantemente ayudar a los compañeros una vez que terminan de resolver las actividades individuales, cuando las tareas son complicadas, cuando surgen dudas durante el desarrollo, etc. Es habitual oír frases del tipo: «¿Ya has terminado, –nombre de niño–? Pregunta a un compañero si necesita ayuda» (Maestra, Cuaderno de campo), o «Si hay uno del equipo que ha terminado, puede ayudar a los demás o comprobar si lo han hecho bien» (Maestra, Cuaderno de campo). También, a la inversa, frases que incentivan pedir ayuda a sus compañeras y compañeros: «Si alguien no sabe, puede pedir ayuda a alguien del equipo» (Maestra, Cuaderno de campo). La ayuda mutua es una forma de construir comunidad diferente del trabajo en equipo, pues no se basa en colaboración por una meta compartida; las responsabilidades y desafíos son individuales, pero las

tareas, sobre todo cuando presentan algún desafío, no recaen sobre cada estudiante como una presión a abordar en soledad, sino que niños y niñas saben que pueden contar con sus pares: «Todos tenéis que escribir una frase ¿Os podéis ayudar? Ese-i, pero todos tenéis que escribir una frase» (Maestra, Cuaderno de campo).

Otra forma de construir comunidad y trabajar de manera conjunta durante el desarrollo de las clases es la evaluación compartida. La costumbre es sostenida: desde intercambiarse ejercicios entre estudiantes y juzgar simplemente si estaba bien o mal resueltos hasta variantes más complejas que combinan trabajo individual, evaluación compartida y trabajo en equipo. En algunas ocasiones, por ejemplo, se observó al profesorado otorgar cierta cantidad de minutos para resolver un ejercicio individualmente, tras lo cual disponía otros minutos para que los miembros del equipo comparasen resultados y se pusiesen de acuerdo entre ellos, corrigiendo a sus pares, explicando diferencias de procedimiento, etc. Finalmente, el profesorado evaluaba sólo un trabajo por grupo y la nota era grupal, para todos la misma. Variantes similares a esta última forma de trabajo en la que también el resultado era una nota compartida trascienden incluso la colaboración en el trabajo y generan una responsabilidad y un compromiso adicional por el producto común.

Las clases están estructuradas de tal manera que se basan en la participación del estudiantado, en su colaboración constante. El trabajo conjunto y en equipo es, por lo tanto, el modo habitual de desarrollar las clases. Como consecuencia, durante el desarrollo de las clases se oyen risas, se ve a niños y niñas hablar entre ellos, ayudarse. Incluso se observó frecuentemente que la maestra o maestro salían un momento de clase y el grupo apenas se percataba, pues seguían hablando y trabajando juntos en un ritmo independiente de la presencia física de la persona adulta. Al reunir estudiantes de diferentes perfiles y promover que se identifiquen en un objetivo común, el trabajo conjunto ayuda a conocerse más allá de los prejuicios, a compartir metas y a aunar esfuerzos.

Resaltan dos cuestiones de esta forma habitual de trabajo. Por un lado, la independencia relativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje crea un *ambiente* de aprendizaje, trascendiendo la relación binaria y unidireccional que nos tiene acostumbrados la educación. No es la maestra o el maestro que enseña a cada niño en soledad, es un ambiente construido entre todos que resulta en una experiencia compartida. Niños y niñas no aprenden *del* profesor o profesora, aprenden entre ellos, por supuesto, con el acompañamiento y guía docente. Este cambio resulta fundamental, no solamente para promover el ejercicio de la autonomía, sino también como estrategia de inclusión de aquellos que –por distintas circunstancias– tienen mayores dificultades de aprendizaje: «Yo, si algo tengo claro, es que los disruptivos míos, lo que saben, lo saben por sus compañeros, no por mí» (Maestra, Cuaderno de campo).

Por otro lado, la existencia de un grupo estrecho entre niños y niñas les da una fuerza relativa mayor frente al maestro, compensando los lugares individuales de autoridad y construyendo desde la interdependencia comunitaria, y no la dependencia autoritaria. Muchas veces el ánimo de colaboración y ayuda mutua se observa en las relaciones entre estudiantes sin que medie la indicación docente. Durante los ejercicios y trabajos individuales suelen preguntar a sus pares antes que al profesorado, cuando acaban el ejercicio ayudan a sus compañeros y compañeras. También se registraron momentos en los que algún niño o niña defendía a sus compañeros frente al maestro o maestra. Una anécdota registrada en el trabajo de campo fue especialmente significativa en este sentido. Una niña de desempeño escolar ejemplar, de un perfil sociocultural muy diferente que su compañero (que, además, se encontraba entre los niños más disruptivos de la clase), lo defendió frente a la maestra cuando ésta le llamó la atención por no estar trabajando. La niña intercedió para dar fe y cuenta a la maestra de que sí, que su compañero estaba trabajando y colaborando en la actividad compartida.

El trabajo en equipo, la ayuda mutua, la evaluación compartida y el trabajo cooperativo tienen una enorme repercusión en el sentido y la construcción de comunidad entre los niños y niñas. Trabajar mano a mano los hermana y resultan una excelente estrategia para evitar «etiquetas» entre ellos y, cuando las relaciones mutuas no arraigan en amistad sincera, al menos resultan en buen compañerismo, pues aprenden a colaborar y a respetarse mutuamente. Esto no significa que se trate de un centro en el que el estudiantado no juzga en ningún momento a sus pares y en el que nadie sabe qué significa *bullying*, pero es una escuela donde las lógicas complicadas que alimentan el acoso escolar no son evidentes y llegan a ser muy sutiles, disuadiendo comportamientos perversos entre compañeros y consolidando el compañerismo y la ayuda mutua como cultura común.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación permiten comprender el entramado de hábitos y costumbres enraizadas en la escuela que plantean una alternativa a ciertas tradiciones heredadas y tendencias dominantes en educación. Por un lado, muestran que la construcción de comunidad escolar, específicamente de un entramado de relaciones entre niños y niñas, es un objetivo en la educación de la escuela que trasciende la transmisión de contenidos curriculares y que se establece como fin en sí mismo. La propia construcción de una comunidad de colaboración y trabajo en equipo entre niños y niñas es una experiencia educativa de por sí. Esto se comprende atendiendo el cuidado y atención que el profesorado pone en diseñar grupos diversos de trabajo y en el énfasis en promover el trabajo en equipo, la ayuda mutua entre estudiantes, las evaluaciones y las responsabilidades compartidas.

Este esfuerzo por construir comunidad entre niños y niñas da sus resultados y la propia comunidad se establece como base del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el estudiantado trabaja en clase con autonomía relativa, apoyándose mutuamente, resolviendo dudas y consultas entre ellos, manteniendo el ritmo de trabajo con independencia de que el profesor o profesora abandone el aula en determinados momentos. El proceso de enseñanza aprendizaje deja de ser una relación unidireccional para construirse como entramado de relaciones en las que cada persona puede, alternativamente, explicar o consultar, enseñar y aprender. Los esfuerzos (extraordinarios) de maestros y maestras por construir comunidad se ven compensados, de esta manera, por la interdependencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez aumenta la riqueza y significancia del conocimiento adquirido.

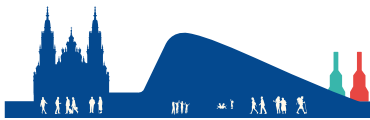
El proceso de enseñanza-aprendizaje vivido desde una base comunitaria se relaciona, a su vez, con un cambio en el eje de vinculación entre docente-estudiantes. El maestro o maestra no tiene ya el lugar tradicional de autoridad técnica, portadora de los conocimientos a transmitir. Entabla una relación de mayor horizontalidad con niños y niñas y su función es construir un «ambiente» de aprendizaje en el aula, guiando y coordinando a niños y niñas individualmente y como grupos. Estos hábitos educativos permiten al estudiantado apoyarse en sus pares, ganando confianza y autonomía respecto a la figura de autoridad, respaldándose mutuamente e incluso dando forma y manifestando su opinión cuando es contraria a la voz docente.

La investigación, de esta manera, permite comprender hábitos y costumbres educativas que son contestatarias respecto de principios educativos heredados y que, en su desarrollo, dan forma a una educación alternativa que va más allá de las prácticas concretas, que encarna posturas muy claras respecto a las grandes preguntas de la educación y que, de esta manera, demuestran una construcción concreta y cotidiana de la democracia en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Buckles, J. (2018). Education in the modern social imaginary. En J. Buckles, *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary* (pp. 51-76). London: 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). London: Routledge.
- Klooger, J. (2014). Imagining democracy. En V. Karalis (Ed.), *Cornelius Castoriadis and radical democracy* (pp. 218-234). Leiden: Brill.
- Moutsios, S. (2017). *Society and education: an outline of comparison*. Routledge.
- Samuelsson, M. (2018). Education for deliberative democracy and the aim of consensus. *Democracy and Education*, 26(1), Artículo 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. (2015). Éducation, capitalisme, démocratie: l'équation impossible? En M. Cervera-Marzal y É. Fabri (Eds.), *Autonomie ou barbarie. La démocratie radicale de Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains* (pp. 221-238). Paris: Le passager clandestin.
- 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 enseñanza de la Historia ante el desafío de la diversidad y la inclusión social en el ámbito de la educación formal en España

BARREIRO MARIÑO, MANUEL

*Departamento de Didácticas Específicas
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

En un contexto social en constante cambio y cada vez más heterogéneo, la enseñanza de la Historia, por su propia naturaleza, tiene la responsabilidad de enfocar su educación cara la inclusión social. Es objetivo de esta investigación conocer si desde la educación formal en España se produce una enseñanza de la Historia que responda adecuadamente al cada vez más actual desafío de la diversidad.

Palabras clave: Diversidad; Inclusión social; Historia; Educación; Educación formal.

The teaching of History before the challenge of diversity and social inclusion in the field of formal education in Spain.

Abstract

In a constantly changing and increasingly heterogeneous social context, the teaching of History, by its nature, is responsible of focusing its education on social inclusion. The objective of this research is to find out whether within formal education in Spain actually exists a teaching of History that responds adequately to the increasingly current challenge of diversity.

Keywords: Diversity; Social inclusion; History; Education; Formal education.

Introducción

El actual contexto social vive una situación de continuo cambio producido, principalmente, por el constante crecimiento del fenómeno migratorio a nivel global, transformándolo este en un contexto cada vez más heterogéneo. Sin embargo, no solo el factor migratorio es explicativo de la heterogeneidad del contexto social actual, siendo el

factor socioeconómico, la diversidad sexual o las personas con capacidades diferentes, entre otros factores, los que ayudan a entender la diversidad que caracteriza dicho contexto.

La diversidad es, o así debería ser siempre, fuente de enriquecimiento social; sin embargo, la realidad es otra, y la diversidad, gran parte de las veces, a causa de las estructuras políticas, de las relaciones económicas o debido a las prácticas culturales, trae consigo desigualdades y exclusión social (Arroyo González, 2013).

Ante esta situación, la educación, y especialmente los centros educativos, por ser el principal lugar de encuentro de toda esta diversidad, tienen la responsabilidad fundamental de encaminar su labor cara la inclusión social con el objetivo de poner fin a esta situación de desigualdad y exclusión social que se vive tanto en las aulas como en las calles; y más especialmente la educación formal, por donde pasan la mayoría de ciudadanos/as en España; pues la educación formal, no siendo “ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, es, todavía, la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones” (Blanco, 2006, p. 8).

Es precisamente aquí donde la enseñanza de la Historia debe cumplir un rol esencial, pues esta, por la naturaleza de sus contenidos, tiene la capacidad de abordar el pasado desde una perspectiva multicultural, es decir, incluyendo e integrando en el análisis de los acontecimientos históricos todas y cada una de las perspectivas culturales existentes, lo cual favorece una educación en valores que propicia la comprensión entre individuos al margen de su procedencia, religión o lengua.

Este escenario, anteriormente tratado, sitúa la enseñanza de la Historia ante el desafío de la diversidad y la inclusión social. Es por ello por lo que es objetivo de este estudio conocer si desde la enseñanza de la Historia, en el ámbito de la educación formal, se propicia una enseñanza que abogue por el tratamiento del pasado desde las perspectivas transcultural e intercultural, y orientada cara la inclusión social.

Marco teórico

El marco teórico es la base conceptual empleada durante el proceso de investigación para lograr alcanzar el objeto de estudio de esta. En esta segunda parte del texto, por ello, es momento de definir todos aquellos conceptos teóricos que han sido necesarios para desarrollar con éxito esta investigación.

De esta forma, cuando hablamos del desafío que tiene por delante la educación en materia de diversidad e inclusión social, el primer concepto a definir debe ser el de la diversidad en su relación con la educación.

La diversidad, siempre hablando desde el ámbito educativo, en palabras de Woolfolk (2010), es un elemento fundamental en la naturaleza de todo proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que permite construir conocimientos en una dinámica de interacción única y particular, puesto que hace que el o la estudiante se enfrente a múltiples experiencias y situaciones en las cuales imperan las constantes interacciones sociales.

La comunidad científica educativa coincide al afirmar, a través de múltiples estudios de carácter internacional (Orfield, 2001; Hoxby y Weingarth, 2006; Bellei, 2013, etc.), en que la diversidad en las escuelas cuando se aborda adecuadamente es causante no solo de mejoras en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes, sino que también les confiere una mayor capacidad de integración y “aclimatación” a todo tipo de contextos donde predomine la heterogeneidad. Para ello, es fundamental valerse de los principios y recursos de la inclusión social y de la educación inclusiva para así evitar que un mal tratamiento de la diversidad pueda suponer una barrera al aprendizaje de todas y todos en igualdad y en equidad (Booth, 2000), como, desafortunadamente, sucede habitualmente en el ámbito de la educación formal.

A razón de lo anterior, y debido a la naturaleza de esta investigación, se nos presentan, entonces, la inclusión social, entendida cómo la acción de alcanzar “la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana” (Blanco, 2006, p. 7), y la educación inclusiva, definida por la UNESCO (2005) cómo “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 13), como objetos principales de estudio. A su vez, y en consecuencia, el currículo y su rol en la educación formal será también objeto de estudio de esta investigación, debido a que el currículo se comporta como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de una adecuada educación inclusiva en el contexto de la educación

formal, pues, como bien argumentan Booth y Ainscow (2011), el currículo tiene la capacidad, o no, de favorecer la participación efectiva de los grupos, vulnerados, excluidos y discriminados en el normal desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el día a día de las aulas.

Por su parte, la elección de los currículos del área de Historia como objeto de investigación no es producto del azar, sino que se debe a la propia naturaleza de la enseñanza de la Historia; pues como bien coinciden en señalar expertos/as como De Alba, García y Santiesteban (2012) o López Facal y Valls (2012), entre otros muchos, la finalidad última de la enseñanza de la Historia debe ser la comprensión de la sociedad, con el objetivo de poder desarrollar los estudiantes un pensamiento social y crítico que les permita participar en la ciudadanía desde una posición de entendimiento y discernimiento, lo cual responde perfectamente al desafío de la diversidad y la inclusión social.

Metodología

Este estudio se centra en un primer momento en conocer si la ley LOMCE (2013), la ley vigente hasta finales del año pasado, a través de sus bases teóricas favorecía en la práctica, es decir en el día a día de las aulas, una educación enfocada para la inclusión social en la enseñanza de las asignaturas de Historia. Con este fin, concentramos nuestra atención en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, por ser estos los niveles educativos que conforman la educación elemental que reciben los ciudadanos/as en España, tomando como referencia los tratados que la propia UNESCO (2016) elabora en materia de educación inclusiva, y más particularmente en los cursos que van de 5º de Primaria a 2º de Bachillerato, por considerar que es a partir de los 10-11 años cuando el alumno/a ha alcanzado un desarrollo mental suficiente como para comprender en su complejidad conceptos como diversidad e inclusión social.

Con la finalidad de lograr dicho objetivo, se procedió desde esta investigación, primero, al análisis pormenorizado de los currículos de las asignaturas que componen el área de Historia; focalizándose en los fundamentos teóricos establecidos por la LOMCE (2013) para estos currículos. Para el estudio de dichos currículos, se ha tenido como referencia los principios y pilares definidos por los expertos/as en Educación en materia de diversidad e inclusión social, expresados a través de dos textos de gran relevancia universal elaborados por la UNESCO cómo son *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (2012) y *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (2016). Este último es el resultado, en el campo de la educación, de los acuerdos pactados por más de 180 países en relación con el plan de acción mundial conocido como Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

En un segundo lugar, se procedió a la realización, tanto de forma física como online, de encuestas anónimas a profesores/as de diversos centros educativos en España, los cuales imparten contenidos de Historia entre los cursos de 5º de Primaria y 2º de Bachillerato, con la intención de comprender cual y como es la experiencia práctica de los profesores/as en las aulas con respecto al objeto de estudio de esta investigación. Con el fin de obtener una muestra de la realidad lo más completa y compleja posible, se realizaron las encuestas tanto en centros educativos de diversos tipos, véase públicos, concertados o privados; como en realidades geográficas diversas, sean rurales, ciudades pequeñas o villas, o ciudades grandes. De las 291 encuestas realizadas, se han empleado para este estudio 279, por encontrarse las 12 restantes incompletas, obstaculizando este hecho el análisis de las mismas.

Los resultados obtenidos de ambos procedimientos, los cuales nos muestran una aproximación a la realidad de los currículos teórica, a través del análisis de los currículos, y práctica, a través del estudio de la perspectiva de los profesores/as, fueron completados y contrastados entre sí para obtener una visión lo más completa y compleja posible de la realidad estudiada.

Finalmente, cabe decir que si bien hemos centrado nuestro análisis totalmente en la LOMCE (2013) para conocer el contexto de la enseñanza de la Historia en la educación formal en España ante el desafío de la diversidad y la inclusión social, por ser la ley vigente durante la realización del estudio, y porque a efectos prácticos aún no hubo tiempo real para conocer el impacto de la LOMLOE (2020), pues aún ni siquiera han sido publicados los currículos de las diversas áreas disciplinares; este estudio tiene una clara vocación práctica, por ello el objetivo principal es

señalar las carencias y necesidades actuales en materia de educación inclusiva, para que se tengan en cuenta a la hora de elaborar los nuevos currículos de Historia por parte de la LOMLOE (2020).

Resultados

A Continuación, es hora de mostrar los resultados obtenidos a través del análisis de los currículos establecidos por la LOMCE para las materias que componen el área de Historia, entre 5º de Primaria y 2º de Bachillerato, y la realización de encuestas a profesores/as de Historia, entre 5º de Primaria y 2º de Bachillerato.

Para el análisis de los currículos que conforman el área de Historia con respecto al desarrollo de una educación inclusiva en las aulas, hemos tomado como referencia los principios sobre inclusión social y educación elaborados por la UNESCO, y reflejados en los textos *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (2012) y *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (2016). A razón de esto, mi análisis se centró en conocer si las bases pedagógicas definidas por la LOMCE favorecían una enseñanza acorde a los principios de derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, así como de diversidad cultural, lingüística y étnica, propios de la educación inclusiva.

Con el objetivo de comprender realmente el tratamiento que los currículos de las asignaturas de Historia hacían de los principios de la educación inclusiva, y teniendo como modelo de análisis el texto *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (UNESCO, 2012), nos planteamos una serie de cuestiones enfocadas en la realidad educativa instaurada por la LOMCE.

¿Cuáles y cuántos son los contenidos y objetivos de aprendizaje fundamentales relativos a los principios de la educación inclusiva? La contestación a la primera cuestión de nuestro análisis obtuvo una respuesta muy similar en los tres niveles educativos en los que se centraba nuestro estudio, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (desde ahora ESO) y Bachillerato, repitiéndose un mismo patrón en los resultados obtenidos; destacando la escasa presencia de contenidos relativos a derechos humanos, justicia social, diversidad étnica, etc., es decir, relativos a los valores de la educación inclusiva. Este hecho contrasta con la numerosa cantidad de contenidos totales definidos para los currículos de todas y cada una de las materias estudiadas.

Entre los escasos contenidos dedicados a la educación inclusiva se encuentran temas como la paz, la distribución social de la riqueza o los derechos y deberes de los ciudadanos. Sin embargo, es notable el hecho de que entre los contenidos es prácticamente nula tanta la presencia de la historia de género, como de una perspectiva de la historia diversa a la occidental.

La segunda pregunta de nuestro análisis, ¿qué, y cuál, presencia tiene la educación inclusiva en los criterios de evaluación?, obtuvo, lógicamente, resultados análogos, mostrándonos, así como tanto en los currículos de Educación Primaria, como en ESO, como en Bachillerato, los criterios de evaluación que promueven una enseñanza a favor de los principios de la inclusión social son limitados, y de los pocos presentes en los currículos, estos fomentan un aprendizaje meramente conceptual de los hechos históricos.

Por su parte, la tercera y última pregunta estuvo enfocada en conocer qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los estándares de aprendizaje. De nuevo, los resultados nos muestran una misma realidad, los estándares de aprendizaje, entendidos por la LOMCE (2013) como los logros de aprendizaje esperados de las y los estudiantes, abogan principalmente por un aprendizaje memorístico de los conocimientos históricos, relegando los conocimientos relativos a los principios de la educación inclusiva a una posición casi superflua dentro de las asignaturas que conforman dicha área.

Por otro lado, con la realización de los cuestionarios a los profesores/as de Historia buscábamos obtener una visión práctica de la aplicación de los currículos, en su relación con la educación inclusiva, en el día a día de las aulas, la cual nos ayudara a completar y complementar nuestro conocimiento sobre el objeto de estudio, logrado, en un primer momento, a través del análisis teórico de los currículos de Historia.

Los resultados obtenidos de las 279 encuestas recibidas fueron múltiples y muy valiosos, permitiéndonos esto, alcanzar plenamente el objetivo que perseguíamos con su elaboración. Entre la ingente cantidad de información extraída de las encuestas, hemos querido resaltar en este estudio aquella información que nos permite obtener una

visión integral y compleja de la realidad de los currículos de Historia en su puesta en práctica en las aulas, segundo, siempre, la perspectiva y experiencia de los profesores/as.

Una primera pregunta se focalizó directamente en conocer la experiencia de los y las docentes con respecto al tratamiento que en la LOMCE se les daba a los contenidos relativos a los derechos humanos, paz, justicia social, diversidad étnica y/o cultural, etc., es decir, a los principios de la educación inclusiva. El número total de respuestas nos indica que los profesores/as califican como “regular”, entendido este como “medianamente, no demasiado bien” (RAE, s.f.), el tratamiento que se le da a la educación inclusiva entre los conocimientos históricos definidos por la LOMCE para el área de Historia.

Tras el carácter general de la primera pregunta, desde el propio cuestionario se buscó precisar, a través de diversas preguntas de carácter más específico, alrededor del rol que ocupa la educación inclusiva en las materias de Historia segundo la LOMCE.

Para ello, se preguntó, en un primer momento, a las y los docentes acerca de la presencia que tiene la figura de la mujer entre los contenidos de Historia de las diversas asignaturas que componen el área. Los resultados fueron claros, un 85% coincidió en afirmar que el tratamiento de la mujer en la Historia que se imparte en la educación fundamental es aún secundario e insuficiente.

Una segunda cuestión se enfocó en la presencia de conflictos bélicos, sociales, religiosos, políticos y económicos en los contenidos del área de Historia. Las respuestas recabadas nos revelan una opinión muy dividida con respecto a si se señalan los motivos de los conflictos entre los contenidos de Historia, siendo los que consideran que se identifican dichos motivos de manera frecuente o siempre, 53%, frente a un 47% que piensa que las razones por las que suceden estos conflictos se señalan de manera ocasional o nunca. Los porcentajes son muy similares y revelan que no hay una opinión consolidada al respecto. Esto contrasta notablemente, con el 63% de profesores/as que sostienen que se inculca ocasionalmente o nunca la toma de conciencia sobre la responsabilidad colectiva en la conservación de la paz mundial desde el currículo definido por la LOMCE.

La tercera cuestión se dirigió a conocer cuál es la promoción de la participación del alumnado en el desarrollo de las clases segundo la LOMCE; los resultados obtenidos no fueron positivos pues un 45% afirma que la intervención del alumnado en las aulas solo se produce de manera ocasional o incluso nunca. Esto último tiene sentido, si tenemos en cuenta que un 55% de los profesores considera que los estándares de aprendizaje establecidos conllevan a la mera memorización de la materia.

Antes de finalizar este apartado, quisiera destacar entre los resultados obtenidos un hecho significativo que nos indica claramente cuál era el tratamiento que se hacía de la inclusión social en el área de Historia desde la LOMCE; y es que un contundente 71% de los y las docentes no duda en señalar que las últimas tendencias historiográficas tuvieron un escaso lugar en la composición de los contenidos de Historia, limitándola al modo de enseñanza clásico.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tanto a través del análisis de los currículos de Historia, como a través de la realización de los cuestionarios a los profesores/as, nos muestran una clara realidad común, la LOMCE no ha promovido en el área de Historia una educación que responda adecuadamente al presente desafío de la diversidad y la inclusión social; desatendiendo así la enorme responsabilidad que la enseñanza en Historia, por su naturaleza, debería tener con respecto a la promoción de una educación inclusiva.

Esta afirmación se basa, principalmente, en dos elementos claves que nos han mostrado los resultados: el exceso de contenidos establecidos para el área de Historia y la poca presencia que los contenidos relativos a los principios de la educación inclusiva tienen entre los conocimientos total a estudiar en esta área. Este exceso de contenidos tiene como consecuencia que no se disponga del tiempo suficiente para detenerse con profundidad en la enseñanza de los acontecimientos históricos tratados, lo que obliga a la simple memorización de estos con el fin de abordar todos y cada uno de los contenidos a final de curso; testigo de ello son los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación diseñados por la LOMCE, los cuales propician un aprendizaje memorístico frente a un aprendizaje significativo.

A su vez, la limitada presencia de contenidos relativos a la inclusión social y a la diversidad, sumado al exceso de contenidos totales establecidos para cada materia, obliga a las y los docentes a abordar los conocimientos propios

de la educación inclusiva sin el tiempo suficiente para llevar a cabo un aprendizaje práctico y útil de dichos conocimientos, propiciando que la alumna/o simplemente memorice estos contenidos, lo que sin duda resta enorme valor a la enseñanza de los valores inclusivos. A esto, debemos sumarle el hecho de que cuestiones como la historia de género, el tratamiento de la Historia desde una perspectiva realmente global o la defensa de una cultura de paz, entre otros muchos, son abordados de un modo insuficiente, a veces nulo, por parte de los currículos. Esto tiene explicación en la escasa renovación historiográfica que padece la enseñanza en Historia en la educación formal, abocada, habitualmente, a una enseñanza clásica, centrada en la memorización de acontecimientos y fechas vinculados a una Historia occidental y meramente político-institucional, en la cual solo, o casi, se abordan los personajes socialmente más relevantes de cada periodo histórico (Prats, 2017).

Es por tanto ahora responsabilidad de los redactores de la LOMLOE tener en cuenta esto, y abogar en los currículos del área de Historia, al igual que en los currículos de las otras áreas, por un aprendizaje destinado a la concienciación del alumnado en materia de derechos humanos, justicia social, paz, inclusión, diversidad cultural, étnica y lingüística, propios de la educación inclusiva, frente a un aprendizaje meramente conceptual, con el fin de hacer frente al, siempre presente, desafío de la diversidad y la inclusión social.

Referencias bibliográficas

- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Blanco G. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bellei, C. (2013). Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: UNESCO.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in school*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- De Alba, N, García, F, y Santiesteban, A. (2012). Educar para la participación ciudadana desde la enseñanza de las ciencias sociales. En N. De Alba, F. García, y A. Santiesteban (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 10-16). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- Hoxby, C., y Weingarth, G. (2006). *Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the structure of peer effects*. Cambridge: Harvard University.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE) Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 340, 2020, 30 diciembre.
- López Facal, R., y Valls, R. (2012). La necesidad Cívica de saber Historia y Geografía. En N. De Alba, F. García, y A. Santiesteban (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.
- Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge: Harvard University.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz, J. M. Molero y D. Rodríguez (Coords.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Editorial Milenio.
- RAE. (s.f.). Regular. Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/regular?m=form>
- UNESCO. (2005). *Informe mundial: Hacia las sociedades conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Nueva York y Ginebra: ONU.

- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: UNESCO.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México D.F.: Pearson Educación.



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

*Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Navarra (España)*

Resumen

En la comunicación se presenta la primera fase del proyecto de promoción socio-educativa para madres en riesgo de exclusión a través de la experiencia de su entorno. Para ello se lleva a cabo un taller con 15 mujeres de distintas nacionalidades que viven actualmente en Pamplona, Navarra. El objetivo es que a través del trabajo de las Habilidades Básicas del Pensamiento y el ciclo de la indagación 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 el consumo alimentario y el manejo de los residuos domiciliarios, 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.

Palabras clave: Maternidad; integración social y participación; consumo responsable y gestión de residuos; procesos básicos del pensamiento; ciclo de indagación.

Socio-educational promotion project for mothers at risk of exclusion through the experience of their environment

Abstract

The communication presents the first phase of the socio-educational promotion project for mothers at risk of exclusion through the experience of their environment. For this, a workshop is carried out with 15 women of different nationalities who currently live in Pamplona, Navarra. The objective is that through the work of Basic Thinking Skills and the cycle of inquiry, it is possible to develop their capacity for observation, analysis and experience of the context in which they live and thus promote participation, personal esteem, integration social and personal, family care and that of the community in which you live, all this in a sustainable way. This first workshop deals with food consumption and household waste, to make consumption more efficient, improve food quality, reduce the generation of urban waste and promote integration and participation within the community.

Keywords: Maternity; social integration and participation; responsible consumption and waste management; basic thought processes; inquiry cycle.

Introducción

En la actualidad se ha dado un gran avance en las políticas sociales y en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y de las madres. Se ha abierto una oportunidad para vislumbrar la relevancia de la maternidad en la sociedad contemporánea desde una perspectiva novedosa como es la de la promoción del desarrollo humano integral y sostenible.

El desarrollo sostenible se ha constituido en un principio rector de las políticas de desarrollo mundial a largo plazo, intentando equilibrar el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente como se puede observar en la Declaración de Río de Janeiro (ONU, 1992); en el informe presentado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo conocido como “Nuestro Futuro Común” o “Informe Brundtland” (CMMAD, 1987, p. 67); en la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (URSS) en donde además se definen los rasgos éticos y morales que puede promover la Educación Ambiental y se habla del impacto de las relaciones entre el hombre, su cultura y los procesos naturales, por lo que se alienta a fomentar un cambio de valores, actitudes y hábitos para tener un código de conducta que respete el medio ambiente (UNESCO, 1980).

En el 2015 y tras varios años de contar con la voluntad política y el esfuerzo colectivo en torno a las políticas del desarrollo se busca ir más allá, ya se ha visto que el desarrollo no se basa únicamente en el incremento económico, sino que se refiere también a todo lo que integra una vida humana digna. De esta forma, se considera a la educación como elemento clave para el desarrollo sostenible, el cual reconoce a quienes generan y quienes se benefician de él.

Por tanto, se puede decir que en la actualidad el desarrollo sostenible, meta destacada por la ONU para el logro de la agenda 2030 (ONU, 2015), persigue más allá de las políticas internacionales propuestas, y requiere de la participación y el compromiso de las personas que integran la comunidad y para ello es necesaria la implicación y la participación de los que disfrutan del desarrollo. Los ciudadanos deben interesarse y participar del alcance del desarrollo a través de su trabajo y aportaciones, pero también desde la responsabilidad y el compromiso común. La ayuda, como dice Barber (2015), debe centrarse más en los que la reciben que en los que la dan.

El proyecto de promoción socio-educativa para madres se ha iniciado a través de tres talleres de trabajo en donde se emplea una metodología basada en el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento y el ciclo de indagación, para promover en las madres, a través de su propia experiencia, la reflexión, pensamiento e integración a su contexto y les permita tener una mayor participación y aportación en su comunidad. Se busca fomentar, a través de estos espacios de encuentro, un ambiente de colaboración y compromiso. De tal manera que no se busque solamente fortalecer o empoderar a la mujer, sino que se considere también a la mujer que es madre como promotora del desarrollo. Se ha elegido el consumo responsable y la generación y manejo de residuos como primer taller para pensar, juntas, sobre la importancia del comportamiento personal para la contribución al desarrollo de la comunidad en la que se vive.

La globalización plantea ante todo un reto a nivel educativo y las madres, al ser las primeras educadoras en el entorno familiar, necesitan ser beneficiadas por la educación para poder ejercer mejor su tarea. Sin embargo, a pesar de sus contribuciones, las familias se consideran sobre todo beneficiarias en vez de contribuyentes al desarrollo.

Contextualización

El taller que integra la primera fase del proyecto se ha desarrollado dentro de las instalaciones del Seminario de Pamplona. El grupo está conformado por 15 madres, de origen extranjero, las cuales llevan más de un año viviendo en Pamplona y actualmente se encuentran en riesgo de exclusión social.

El grupo está cohesionado pues algunas de ellas llevan más de tres años juntas participando en un proyecto de enseñanza de castellano y apoyo escolar a sus hijos. Se han mostrado interesadas y han reconocido la importancia

de tratar estos temas, de que se les escuche y se les tenga en cuenta para participar en este tipo de proyectos. En este sentido han mostrado un buen nivel de implicación al hablar abiertamente de sus hábitos alimenticios y del manejo de los residuos sólidos en sus hogares.

El objetivo general que se persigue une dos líneas de investigación, por un lado, se encuentra la promoción socio-educativa de las madres y su integración a la comunidad en la que viven, por el otro el uso de una metodología basada en los procesos básicos de pensamiento y la indagación para propiciar un cambio en el estilo de vida comunitario en cuanto al consumo responsable y la generación de residuos.

Por lo tanto, no se trata de informar sobre el consumo y el manejo de los residuos, sino de generar una transformación en el estilo de vida, desarrollar hábitos de conducta, que para que sean duraderos y sostenibles, requieren de una previa motivación, reflexión y compromiso personal, que se busca lograr a través de los procesos de pensamiento y la indagación.

Descripción de la experiencia

Se vive una profunda crisis ambiental, social y recientemente también sanitaria a nivel global y local. La pérdida de la biodiversidad, la contaminación del agua, la sobreproducción de residuos, el consumismo insostenible, la explotación excesiva de recursos naturales, el hambre, la pobreza, el calentamiento global, las enfermedades pandémicas, entre otros. Sin embargo, no siempre se tiene una conciencia de que el comportamiento personal repercute de un modo directo en estos problemas. Como dice el Papa Francisco en su encíclica *Laudato Si*, no hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental. Hoy en día el análisis de los problemas ambientales es inseparable del análisis de los contextos humanos, familiares, laborales, urbanos, y de la relación de cada persona consigo misma, que genera un determinado modo de relacionarse con los demás y con el ambiente. El contexto en el que vivimos, por tanto, influye en nuestro modo de ver la vida, de sentir y de actuar (2015, pp. 139, 141 y 147).

Desde la Revolución Industrial hasta la actualidad, el desarrollo humano, económico y social ha experimentado un aceleramiento en cuanto al modelo de producción y consumo generando un modo de vida basado en la confianza en los sistemas económicos. Siguiendo a Michael Sandel se puede decir que “en la actualidad, la lógica del comprar y vender no se aplica solo a los bienes materiales, sino que gobierna cada vez más otros aspectos de la vida. Es hora de preguntarse si queremos vivir de esta manera” (Sandel, 2013).

Una de las principales metas de la educación ambiental es la participación de las personas en la resolución y prevención de los principales problemas ambientales, mediante gestos sencillos, comportamientos, hábitos y rutinas amigables con el entorno. Entre los principales nos encontramos con el cuidado del agua, el consumo de productos locales y ecológicos, la movilidad sostenible, el ahorro de energía, la separación de los residuos, entre otros. En este sentido la educación ambiental no se basa sólo en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos, sino que debe llegar a una reflexión profunda del papel de los seres humanos como parte del mundo que le rodea y que necesita para su plenitud y desarrollo como persona.

Para ello hemos elegido llevar a cabo el taller a través de la metodología que utiliza y busca el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento, basado en teorías como la de Margarita A. Sánchez (2011) para aprender a pensar, en el modelo de enseñar a pensar de Edward de Bono (1987) y el proyecto *Odisea* de la Universidad de Harvard (1983).

Tomando en cuenta dichas necesidades globales, que son las mismas que se viven en el contexto navarro, se plantea desarrollar este proyecto, considerando en la primera etapa el contexto y la experiencia ya que el contexto no es únicamente el espacio, el tiempo o momento histórico en concreto, sino que es también la experiencia que cada persona tiene en un tiempo y en un lugar y las relaciones personales que se establecen entre las distintas personas que viven en esa comunidad. Considerar el contexto en el que se vive ayuda a que se generen vínculos y de esta forma se favorece el compromiso entre las personas con su comunidad, pues permite sentirse parte de ella.

Por tanto, el taller propuesto no consiste en brindar una serie de propuestas de modos de actuación concretos con los que se pretende lograr unos resultados, unos comportamientos elegidos y determinados por los expertos. El proyecto consiste en generar espacios para que se den propuestas abiertas para establecer los fines, medios, recursos

y modos de actuación concretos a los que cada una se compromete y también, a los que se llega por consenso social. La forma en que cada madre percibe ese contexto y lo interpreta, constituye una experiencia personal, a partir de la cual reconoce a las otras personas y se da cuenta del lugar que ocupa en las relaciones que establece con los demás.

La maternidad se da en un tiempo y espacio delimitados, dentro de un contexto concreto, histórico, social y cultural. Cada madre vive en una sociedad, comunidad y familia. Este contexto influye en la forma que va a ejercer su maternidad y también en la elección de las pautas para relacionarse y educar a sus propios hijos: “La comprensión de este mundo exige evidentemente, la de las relaciones que unen al ser humano con su ambiente” (D’Lors, 1997). En dicho Informe a la UNESCO, precedido por Jacques D’Lors, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: “La educación encierra un tesoro” se plantea este reto para la educación del Tercer Milenio, la persona requiere comprender el mundo en el que vive y esto le ayuda conocer y comprender a los demás.

La metodología pretende la integración socio-educativa que evite mantener a cada madre alejada de la realidad, a apartarse y continuar con modos aprendidos y no responder a las necesidades de la sociedad en la que vive actualmente. La actitud ante estas situaciones requiere salir de sí misma y aportar. Las madres tienen que saber situarse en el contexto y aportar desde quienes son.

Conocer la realidad circundante beneficia la labor educativa de la madre, permitiéndole adecuar de una forma más cercana y directa el mensaje que quiere transmitir a sus propios hijos. La experiencia que se comparte, dentro de un contexto adecuado, puede ayudar a la madre a crecer y a sentir apoyo y confianza.

Conclusiones

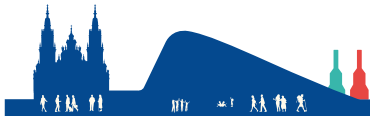
Llegados a este punto se ha repetido constantemente la pregunta: ¿la Educación Ambiental basada en el modelo de enseñanza-aprendizaje de los procesos básicos del pensamiento, puede ser una herramienta para la formación de personas en condición de exclusión social, que facilite su adaptación al nuevo entorno al que pertenece?

Se piensa que sí y en la fase del proyecto actual se han alcanzado algunos logros, lo que nos permite concluir que:

1. El contar con espacios de encuentro favorece el diálogo y la puesta en común (entre un grupo de madres con un cierto grado de cohesión) de estilos de vida y modos de consumo que se tienen al interior de las familias.
2. El ejercicio de la maternidad y las responsabilidades de ejercer este rol en la familia, ha permitido generar empatía al compartir experiencias, lo que lleva a concluir que la tarea educativa de la madre guarda una gran similitud independiente del origen y cultura de cada una de las madres.
3. Se ha manifestado, continuamente, el miedo que experimentan al cambiar sus hábitos de consumo, pues suelen pensar que están dejando de lado su propia cultura. Sin embargo, el cambio de hábitos que se viven en el interior de la familia, sobre todo en el consumo alimenticio, no es debido únicamente (como asumíamos) porque no encuentran aquí los productos que consumían comúnmente en sus países de origen, (lo cual ha resultado no ser del todo cierto), sino sobre todo es debido al estilo de vida que han adquirido obligadamente, porque no cuentan con el tiempo, ni una red de ayuda para el cuidado de los hijos, lo que no les permite contemplar sus tradiciones de consumo. Este tema ha sido todo un descubrimiento lo que lleva a replantear algunos puntos del proyecto.
4. Se ha verbalizado lo que se valora de la comunidad navarra y al hacer un recorrido presencial tanto a una fábrica de lácteos como a una tienda de consumo local, se ha generado una dinámica y un diálogo que propicia la integración a la localidad y comunidad en la que se vive. Ratificamos la importancia del contexto y el peso que tiene el conocer el lugar donde se vive.
5. Se han logrado identificar ellas mismas como agentes de transformación social, desde la persona, la familia y su comunidad. Se ha logrado reconocer, casi por la mayoría, que un cambio en los estilos de vida, de un grupo importante de la población, puede llegar a producir una buena presión sobre los modelos de consumo, la política, el modelo económico en el que se vive.
6. Ha sido un acierto al trabajar el acompañamiento personal que promueva el diálogo, la elección y el compromiso con estilos de vida más sostenibles.

Referencias bibliográficas

- Anstee, M. (1990). *Principios Normativos Para las Políticas y Programas de Bienestar Social para el Desarrollo en un Futuro Próximo, Garantía Internacional de los Derechos Sociales*. Madrid: M. d. Sociales, Ed.
- Barber, M. (2015). *Cegados por la humanidad. Un análisis desde dentro de las misiones humanitarias de la ONU*. Madrid: RIALP.
- Barrios, C., y Montoro, G. (2007). *Políticas Familiares*. Pamplona: Eunsa.
- CMMAD (1987). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza Editorial.
- D'Lors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro* (1º ed. en ingles 1996 ed.). México: Unesco.
- De Bono, E. (1987). *Aprender a Pensar*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Domingo Moratalla, A. (2017). *Condición Humana Ecología Integral*. Madrid: PPC.
- Donati. (2014). *La familia: genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Harvard University. (1983). *Proyecto inteligencia*. Venezuela: Harvard.
- Jiménez H., L. (1997). *Desarrollo sostenible y economía ecológica*. Madrid: Síntesis.
- ONU. (1987). *Principios normativos para las políticas y programas de bienestar social para el desarrollo en un futuro próximo*. Viena: ONU.
- ONU. (1992). *Declaración de Río sobre medio ambiente y desarrollo*. Rio de Janeiro: Autor.
- ONU. (2015). *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Autor.
- Palafox Gómez, K. M. (2019). *Promoción educativa de la acción materna inspirada en el acontecimiento guadalupano* [Tesis Doctoral]. Universidad de Navarra, España.
- Papa Francisco. (2015). *Laudato Si*. Vaticano: Vaticana.
- PNUD. (2019). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de undp.org: <https://www.undp.org/content/undp/es/home.html>
- Rodríguez, A. B. (2005). *Retos de la educación social*. Pamplona: EUnate.
- Rojas, L. D. (2012). *La importancia de la participación ciudadana en los programas de recogida selectiva. Análisis de la población inmigrante de la ciudad de Valencia, España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez de, M. A. (2011). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento*. México: Trillas.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.
- UNESCO. (1980). *La Educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Paris: Autor.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*. París: Autor.
- Wojtyła, K. (1982). *Persona y Acción*. Madrid: BAC.



Conocimientos del profesorado y orientadoras/es en relación a la diversidad afectivo-sexual

CASTRO FARIA, ALEXANDRA
CARRERA FERNÁNDEZ, MARÍA VICTORIA
RAPOSO GONZÁLEZ, ALEJANDRO

*Departamento de Análisis e intervención educativa psicosocioeducativa
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar los conocimientos de las/los profesionales educativos de educación secundaria en relación a la diversidad afectivo-sexual, así como sus percepciones sobre la presencia de alumnado sexualmente diverso y las situaciones de homofobia en los centros educativos. Participan 12 orientadoras/es y 20 docentes de institutos públicos de la provincia de Pontevedra. Para alcanzar este objetivo se realiza una investigación cualitativa a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* con preguntas de respuesta abierta. El análisis de contenido de los discursos dio lugar a dos categorías primarias: conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual y percepciones. Los resultados obtenidos muestran la necesidad de mayor formación en diversidad afectivo-sexual, puesto que los conocimientos que poseen son insuficientes e incluso erróneos. Si bien la mayoría reconoce que existe alumnado diverso y un alto porcentaje no percibe homofobia en los centros, los datos y el análisis de los discursos evidencian lo contrario.

Palabras clave: diversidad afectivo-sexual; conocimientos profesorado; orientadoras/es; educación secundaria.

Knowledge of teachers and school counsellors in relation to affective-sexual diversity

Abstract

The purpose was to analyse the knowledge of teachers and secondary school counsellors in relation to affective-sexual diversity and the perception of sexually diverse students and homophobia in educational centres. 12 counsellors and 20 teachers participate of secondary education of public institutes of the province of Pontevedra. To respond to this objective, we carried out a qualitative research with an *ad hoc* questionnaire with open-ended questions. The content analysis of the discourses gave rise to two primary categories: knowledge on affective-sexual diversity and perceptions. The results obtained show the need for more training of educational professionals in affective-sexual

diversity since the knowledge they possess is insufficient and even erroneous. Although the most of them recognize that there are diverse students and a high percentage do not perceive homophobia in educational centres, the data and the analysis of the speeches show the opposite.

Keywords: affective-sexual diversity; teacher's knowledge; school counsellors; secondary education.

Introducción

El estudio de los conocimientos y percepciones del profesorado y orientadoras/es con respecto a la diversidad afectivo-sexual es clave para comprender la influencia de los agentes de socialización, en este caso la escuela, en la transmisión de actitudes positivas de cara a la prevención e intervención en situaciones de homofobia o LGBTIQ-fobia. No obstante, las investigaciones realizadas en el ámbito nacional sobre esta temática son escasas, reduciéndose a la formación del profesorado en igualdad de género (Anguita, 2011; Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007) o centradas en el ámbito universitario (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013; Liscano y Jurado, 2016). Entre estas últimas, destacan las aportaciones de Penna y Sánchez (2015) que analizan las actitudes del futuro profesorado de educación secundaria hacia la diversidad afectivo-sexual. En ellas se constatan altos niveles de homofobia afectiva y cognitiva, así como normalización de la homofobia derivada de la escasa formación en este tema.

Por ello, el objetivo de este estudio es analizar los conocimientos de las/los docentes y profesionales de la orientación de educación secundaria en relación a la diversidad afectivo-sexual y la percepción sobre dicha diversidad y homofobia en los centros educativos. A continuación, se realiza una aproximación teórica para, posteriormente, presentar la metodología y los principales resultados del estudio.

Marco teórico

Conceptualizar la diversidad afectivo-sexual conlleva la necesidad de una aproximación al sistema sexo/género y al modelo heteronormativo. En primer lugar, el sistema sexo/ género hace referencia al mecanismo por el cual se asignan categorías binarias (hombre o mujer) a las personas según sus órganos sexuales. Esta categorización dicotómica se complementa con la socialización diferencial, de manera que el nacimiento en un determinado cuerpo sexuado tiene como consecuencia ser socializado/a en un género “femenino” o “masculino”. No obstante, esta diferenciación entre el sexo como biológico y el género como cultural plantea una visión reduccionista puesto que, tal y como explica Butler (1990/2007), ambas categorías, el sexo y el género, son constructos sociales y, por tanto, tienen su origen en el contexto social y cultural. Esta concordancia entre el sexo y el género se complementa con la presunción de una orientación sexual heteronormativa (hacia personas del sexo opuesto) de manera que la diversidad sexual, incluyendo todas aquellas identidades u orientaciones sexuales que se encuentran fuera de la norma (lesbianas, gais, bisexuales, trans, intersexuales, *queer*...), son rechazadas (Carvajal, 2018).

Este proceso de socialización diferencial se perpetúa a través de los agentes de socialización, entre ellos la escuela, que se encargan de transmitir estereotipos y roles de género, así como de mantener las estructuras jerárquicas que suponen que unas identidades posean más valor que otras (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015). Este hecho provoca que las personas sexualmente diversas sufran rechazo, invisibilización y estigmatización, lo que se denomina homofobia o, en sentido amplio, LGBTIQ-fobia y que, en ocasiones desemboca en *bullying* homofóbico.

Los datos de diferentes investigaciones muestran que las/los jóvenes sexualmente diversos perciben actitudes negativas en su entorno, un 48.8% de ellas en el centro educativo, considerando este como uno de los lugares con mayores niveles de homofobia (76.2%), reforzada por la actitud pasiva del personal docente (FELGTB, 2009; Pichardo, 2009). Asimismo, los estudios ponen de relieve la relación entre estas actitudes negativas, perpetuadas, mayoritariamente por el alumnado varón (Carrera, Almeida, Cid, González, Lameiras y Rodríguez, 2017), y la falta de formación en diversidad afectivo-sexual (Moreno y Puche, 2013). Centrándonos en los estudios relacionados con las/los docentes, también se observa correlación entre la homofobia y la falta de formación en esta temática en las carreras universitarias, así como la presencia de homofobia afectiva (rechazo e incomodidad ante personas

homosexuales) y cognitiva (ideas y conceptos) en el futuro profesorado (Penna y Sánchez, 2015). En esta misma línea, en cuanto a la formación del profesorado, se muestra que las maestras más jóvenes, de educación infantil y/o primaria poseen mayor formación que sus colegas varones, de mayor edad y que imparten clase en educación secundaria (Martínez et al., 2011).

Las anteriores premisas ponen de relieve la importancia del estudio de los conocimientos de las/los profesionales educativos y sus percepciones en relación a la diversidad afectivo-sexual y la homofobia, dada la importancia de esta formación en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.

Metodología

Participaron voluntariamente 32 docentes y orientadoras/es de trece Institutos de Educación Secundaria públicos, urbanos y de la periferia urbana de la provincia de Pontevedra. De ellas/os, 23 son mujeres y 9 hombres, con una media de edad de 46.9 años y un rango de 25 a 60, 12 son orientadoras y orientadores y 20 profesorado de educación secundaria y formación profesional, con una experiencia docente media de 16.5 años.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa por ser esta una metodología que permite un análisis en profundidad de los discursos de las personas participantes. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario elaborado *ad hoc* con diez preguntas de respuesta abierta relacionadas con los conocimientos del profesorado y los/as orientadores/as en relación a la diversidad sexual, así como con sus percepciones sobre la presencia de personas sexualmente diversas y de situaciones de rechazo a la diversidad sexual en los centros educativos. Asimismo, se incluyeron preguntas relativas a los datos sociodemográficos.

El procedimiento llevado a cabo para la recogida de datos fue el siguiente: se contactó con 87 centros públicos de educación secundaria de la provincia de Pontevedra de los cuales aceptaron a participar 13, contestando a los cuestionarios de forma electrónica durante los meses de abril y mayo de 2019. Una vez obtenidos los datos, los discursos se analizaron a través de un análisis de contenido naturalista en una estrategia metodológica de triangulación.

Resultados

El análisis de los discursos dio lugar a dos categorías primarias: *conocimientos* relacionados con la diversidad afectivo-sexual y *percepciones*. A su vez, la primera de ellas, se concreta en las siguientes categorías de segundo nivel: i) diversidad afectivo-sexual y de género; ii) siglas LGBTIQ; iii) homofobia; y iv) protocolos. Asimismo, la categoría *percepciones* se divide: i) percepción de alumnado sexualmente diverso; y ii) percepción de la homofobia en los centros educativos. A continuación, se detallan pormenorizadamente las subcategorías presentes en cada una de estas categorías exponiendo fragmentos ilustrativos, señalando la profesión (orientador/a o docente), el sexo y la edad de las personas participantes.

Con respecto al concepto de diversidad afectivo-sexual y de género, el 34.3% de personas participantes concibe este término como la variedad de orientaciones e identidades, mientras que un 21.8% incluye en la definición la aceptación, el respeto, la inclusión o igualdad de las diferentes opciones sexuales. Se nombran, también, la diversidad y pluralidad y, sin embargo, un 18.7% limita el término a la orientación sexual:

Los distintos modelos sexuales que hay. (Profesora, 60 años)

Pues todo el abanico de opciones en el género y en las relaciones afectivo-sexuales existentes. (Profesor, 43 años)

Aceptar que hay diferentes maneras de vivir y sentir la sexualidad. (Orientadora, 48 años)

En esta línea, el significado de las siglas LGBTIQ es reconocido por el 43.7% de las/los profesionales educativos, aunque este reconocimiento no incluye el desglose de las mismas. Asimismo, el 25% conoce el significado de todas ellas contestando de manera explícita mientras que un 18.7% conoce algunas siglas y solo un porcentaje minoritario desconoce el significado:

Colectivo LGTBIQ (lesbianas, gais, transexuales, bisexuales...). Las 2 últimas no las sabía, después de una búsqueda en internet recogen también intersexuales y "de queer". (Profesor, 42 años).

Es el nombre del colectivo que defiende los derechos de la libertad sexual y de género, las letras representan: lesbianas, gais, bisexual, transexual y los otros, no sé, supongo que algo indefinido, asexual o algo así. (Profesora, 36 años)

En cuanto al término homofobia, el 81.2% lo define como el odio o rechazo a los homosexuales, sin embargo, se recogen también acepciones como la aversión a hombres y mujeres, el rechazo por cuestión de género, el odio, el miedo, una actitud inaceptable o la no consideración de la condición homosexual:

Rechazo hacia las personas homosexuales...o mejor no heterosexuales. (Profesora, 49 años)

Aversión "obsesiva" a hombres y mujeres. (Orientadora, 46 años)

Una actitud intransigente, inaceptable. (Profesor, 59 años)

Por último, en relación a los protocolos de acoso y de identidad de género, un 53.1% conoce el protocolo de acoso frente a un 21.8% que dice tener un escaso conocimiento del mismo. En menor medida, conocen el protocolo de identidad de género (34.3%) en contraposición al 15.6% que tiene una limitada noción del mismo. Cabe destacar que se da un mayor conocimiento de estos protocolos en el personal de orientación que en el profesorado:

Sí [conozco el protocolo de identidad de género] que es necesario y útil para concienciar. Ayuda al alumnado y familias trans, pero es necesario mejorar la cantidad de recursos personales que precisan y su coordinación. (Orientadora, 47 años)*

No lo conozco, ni me interesa [con respecto al protocolo de identidad de género]. (Profesora, 36 años)

Este [referido al protocolo de acoso] me parece más importante, ya que recoge cualquier tipo de acoso y abuso que reciba una persona, independientemente del motivo. (Profesora, 48 años)

Por otro lado, en lo relativo a las percepciones, el 90.8% del personal docente y orientador percibe en sus centros educativos alumnado sexualmente diverso o de género diverso, es decir que transgrede los estereotipos de género que se esperan para su sexo, frente a una minoría que responde que lo desconoce:

No estoy seguro, no estoy interesado en conocer sus orientaciones sexuales, pero tengo visto comportamientos propios de una relación de pareja en alumnado del mismo sexo, por lo que entiendo que sí hay alumnos homosexuales y bisexuales. [En cuanto a los estereotipos de género] Si se puede considerar que practicar deportes históricamente "masculinos" como el fútbol es romper estereotipos de género, pues sí, tengo varias alumnas futbolistas. (Profesor, 43 años)

Sí, dos lesbianas morreando en la puerta del centro. (Profesor, 57 años)

Sí, gay y lesbiana que yo sepa. Lo sé porque en los casos concretos de los que hablo son alumnado que ha tenido problemas con sus compañeros o simplemente de comprensión y aceptación de su orientación sexual y por ello en algún momento de la adolescencia me lo han contado. [Que rompan con los estereotipos] no, todos y todas, en mayor o menor medida se rigen por el rol de género que tiene asumido. (Orientadora, 37 años)

Asimismo, el 53.1% de las personas participantes considera que en sus centros educativos no existen situaciones de homofobia frente a aquellas que consideran que este tipo de situaciones de abuso son cada vez menos frecuentes (15.6%), que están presentes de la misma forma que en el ámbito social más amplio, que sólo el alumnado presenta actitudes homófobas y quien también las identifica en el profesorado:

Sí [hay homofobia], pero se va evolucionando. (Orientador, 33 años)

Más de la que manifiestan. (Orientadora, 60 años)

No percibo rechazo del profesorado hacia el alumnado "no heterosexual", pero sí veo que se "señala" (aunque solo sea comentándolo y me molesta, por cierto). (Profesora, 49 años)

Discusión y conclusiones

En este trabajo se han analizado los conocimientos en relación a la diversidad afectivo-sexual del personal docente y orientador, así como la percepción del alumnado sexualmente diverso y la homofobia en los centros educativos. Los resultados ponen de relieve que los conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual del profesorado y orientadoras/es son insuficientes e incluso erróneos. Las personas participantes desconocen no sólo el significado de los términos sino también los protocolos de identidad de género y acoso. Esta carencia de conocimientos se encuentra en relación con la escasa formación del profesorado en esta temática, en la línea de los estudios de Díaz, Anguita y Torrego (2013) y Penna (2012). No obstante, también se observa que una parte de las personas participantes tiene conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual motivados por el interés personal. A pesar de lo positivo de este hecho, el carácter voluntario de este estudio puede haber promovido que el profesorado y las/os orientadoras/os que han participado sean aquellas personas interesadas en la temática.

Por otro lado, en cuanto a la percepción de alumnado sexualmente diverso, la mayoría considera que hay estudiantes con orientaciones sexuales no normativas o que no conforman los estereotipos de género. Sin embargo, los motivos que esgrimen sobre cómo conocen este hecho se basan, en ocasiones, en estereotipos o prejuicios y no en el conocimiento real. En cuanto a la percepción de la homofobia, un porcentaje mayor de la mitad de las/os encuestados no la percibe en sus centros educativos. Este hecho entra en contraposición con las investigaciones relacionadas con la homofobia en el ámbito escolar en los que un 80% del alumnado ha vivido comentarios negativos, burlas, imitaciones o insultos a personas LGTB en sus centros educativos (CIMOP, 2011) y el 76% del estudiantado sexualmente diverso se ha sentido discriminado por orientación sexual o identidad de género en el centro educativo (COGAM, 2013). Esta divergencia en la percepción de la homofobia por parte del personal educativo y el alumnado podría deberse a la normalización de ciertas actitudes o comentarios discriminatorios por parte del colectivo docente, así como al hecho de que un porcentaje de ellas/os, concretamente un 26.87%, también perpetúan dicha discriminación (COGAM, 2013).

La necesidad de formación en diversidad afectivo-sexual del personal docente y orientador es completamente necesaria para la prevención e intervención en conductas discriminatorias, tanto más si tenemos en cuenta que el 24.2% del alumnado considera que el profesorado y el personal educativo es una de las fuentes de información principales en materia

de sexualidad (CIMOP, 2011). Junto con la necesidad de formación en diversidad afectivo-sexual abogamos por el desarrollo de una pedagogía *queer* en el aula en la que se promueva el desarrollo integral de la personalidad, superando los estereotipos de género, se fomenten las actitudes positivas hacia la diversidad sexual y, especialmente, se rompa el binarismo normal-anormal (Carrera, 2013).

Referencias bibliográficas

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51.
- Butler, J. (1990/2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- 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., Almeida, A., Cid, X. M., González, A., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2017). Actitudes hacia la homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones de la Pedagogía Queer. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 30-34. doi: 10.17979/reipe.2017.0.08.2337.
- 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>
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 137-181. doi: 10.15517/h.v8il.31467
- Comunicación, Imagen y Opinión Pública (CIMOP). (2011). *Sondeo de opinión "Jóvenes y diversidad sexual. Conclusiones*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual_resultados.pdf

- Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM). (2013). *Homofobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Recuperado de <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/5433/449/cogam-homofobia-en-las-aulas-2013>
- Díaz S., Anguita, R., y Torrego, L. M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 111-127.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). (2009). *Informe de jóvenes LGTB*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, M., y Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-74.
- García, R., Sala A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- Liscano, D., y Jurado, P. (2016). Representaciones sociales sobre las personas LGBTI en la Universidad: perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 231-249.
- Moreno, O., y Puche, L. (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- 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.



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)

Resumen

El trabajo que se presenta tiene como objetivo mostrar la eficacia de la creación de espacios de diálogo entre el alumnado y los docentes con la finalidad de que los docentes desarrollen estrategias efectivas para incluir a todos los niños y niñas en las clases, particularmente aquellos que podrían considerarse un desafío o “difíciles de alcanzar” según la percepción de los docentes. Se trata de un proyecto de investigación-acción en el que se ha contado con la participación de 25 centros de educación primaria de diferentes países europeos. Se ha partido de un modelo de “investigación inclusiva” en el que se han incorporado estrategias de participación de los estudiantes como investigadores y colaboración entre docentes. Los resultados muestran el impacto de estas estrategias en la mejora docente, en las concepciones y actitudes de los docentes respecto a la participación de los estudiantes y en los propios estudiantes que han participado como investigadores.

Palabras clave: educación inclusiva; prácticas inclusivas; desarrollo docente; estudiantes investigadores; colaboración.

Improving inclusive responses to diversity through dialogue among students, teachers and researchers

Abstract

This paper aims to show the effectiveness of creating spaces for dialogue between pupils and teachers in order for teachers to develop effective strategies for including all children in the classroom, particularly those who might be considered challenging or “hard to reach” according to teachers’ perceptions. It is an action research project involving 25 primary schools in different European countries. It is based on a model of “inclusive research” in which strategies of student participation as researchers and collaboration between teachers have been incorporated. The results show the impact of these strategies on teacher improvement, on teachers’ conceptions and attitudes towards student participation and on the students themselves who participated as researchers.

Keywords: inclusive education; inclusive practices; teacher development; student researchers; collaboration.

Introducción

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. En este sentido, sabemos que los docentes muestran serias preocupaciones respecto a la implementación de la inclusión, ya que perciben que no están suficientemente formados (Escudero, Muñoz Cutanda, López y Trillo, 2017; Mieghem et al., 2020).

El proyecto adopta un enfoque de investigación-acción colaborativa junto a estudiantes y docentes para apoyar el desarrollo profesional docente “mediante el diálogo y la colaboración” (Locke, Alcorn, y O’Neill, 2013, p.112) que ha permitido desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que ha llevado al profesorado de cada centro a revisar sus concepciones y prácticas. El proyecto se basa en la idea de Bartolomé (1994) cuando señala que los métodos de enseñanza no se conciben ni se pueden aplicar en el vacío. El diseño, la selección y el uso de determinados enfoques de enseñanza surgen de las percepciones sobre el aprendizaje y la atribución que se realice sobre las diversidades de los estudiantes. De ahí que el diálogo entre estudiantes y docentes resulte esencial para que se realicen cambios en las prácticas docentes, una vez que se hayan modificado sus creencias.

Con frecuencia, 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 y Schnellert, 2012; Fernández-Díaz, Calvo y Rodríguez-Hoyos 2014), pero con menos frecuencia, se ha planteado la colaboración entre profesores, investigadores y estudiantes (Hadfield y Haw, 2001; Simón, Echeita, y Sandoval, 2018), que es la estrategia que se ha utilizado en el proyecto titulado “*Reaching the ‘hard to reach’: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue*” (REHARE) (Erasmus+, 2017-2020). En él participan como socios, universidades y 25 escuelas primarias de cinco países: Austria, Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España. El objetivo del proyecto ha sido desarrollar estrategias educativas para el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas en el aula, con una preocupación particular por aquellos a los que el profesorado considera más “difíciles de llegar”, por distintas razones y circunstancias.

Los centros fueron informados del proyecto y se pidió su participación voluntaria comprometiéndose a crear una estructura de colaboración de un trío docente y estudiantes que implicaba un proceso cíclico de cuatro pasos en cada uno de los centros: planear, actuar, observar y reflexionar/evaluar (Levin y Rock, 2003), cuya duración fue un curso escolar.

El modelo del que se parte en el proyecto es que cada escuela identifique la manera de lograr que *todos* sus estudiantes aprendan al máximo y participen de forma activa, en un contexto de relaciones positivas con sus iguales, sin perder de vista en ese *todos* al alumnado con mayores dificultades que tradicionalmente ha sido vulnerable a la exclusión. Por lo que el núcleo de la propuesta es establecer vías de diálogo recurrentes entre el alumnado y el profesorado en relación con cómo mejorar las prácticas docentes para llegar a todos y todas. Para ello hay dos elementos básicos.

En primer lugar, contar con *la voz del alumnado* y promover su participación como investigadores en el proceso. Las escuelas eficaces (McLeskey, Waldron, Spooner y Algozzine, 2014) se caracterizan por promover actitudes y prácticas de franca participación e implicación de toda su comunidad educativa. En este sentido, los estudiantes pueden ser un recurso de gran valor para la mejora de los centros escolares en general (Fielding, 2012) y de la práctica docente en particular (Simón, Echeita y Sandoval, 2018). Ello ocurre porque las voces de los estudiantes proporcionan evidencias que *pueden* ser una excelente base para una reflexión compartida.

El segundo elemento básico de la propuesta tiene que ver con la importancia de la colaboración entre docentes como estrategia de apoyo para la mejora. Para ello, es importante crear oportunidades en los que sea posible la reflexión *en y sobre* la práctica. Cuando este proceso de reflexión acción, que implica hacerse preguntas y tomar decisiones, se lleva a cabo junto con otros compañeros o compañeras desde un mismo contexto, una meta común, el impacto, en cuanto al cambio en las prácticas del equipo docente, no solo puede ser mayor, sino que tiene más posibilidades de ser sostenible en el tiempo.

Metodología

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. Participaron 25 escuelas públicas de Educación Primaria (de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años) repartidas los siguientes países: Austria, Dinamarca, España, Portugal y Reino Unido. Cada ciclo del proceso de investigación-acción ha constado de tres fases: Planificar, Enseñar y Evaluar y en las tres han participado los docentes y los estudiantes investigadores.

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 obtienen conclusiones sobre lo que se ha aprendido durante los tres ciclos de investigación colaborativa.

Por lo que respecta a los estudiantes éstos se han implicado en: a) recoger las opiniones de sus compañeros y compañeras de otras clases con el fin de identificar qué se puede mejorar para que las “lecciones” sean más inclusivas; b) colaborar con los docentes para diseñar ‘lecciones de Investigación’ de forma que se tengan en cuenta sus puntos de vista y los de sus compañeros; c) observar las lecciones de investigación y d) participar con los docentes en las discusiones posteriores a las lecciones, para analizar cómo mejorar aún más las “lecciones de investigación” para ser más inclusivas. Por lo que respecta a los docentes, en cada centro se han implicado al menos tres, que han formado un trío a la hora de revisar y mejorar su práctica. Esto ha implicado: a) colaborar en el diseño de las “lecciones de investigación”, b) observación mutua durante la impartición de estas lecciones, y c) discusión, junto con los estudiantes investigadores, de los resultados de las observaciones, identificando aspectos a mejorar. Por último, en cuanto al profesorado de la universidad ha sido observador, facilitador y ha recogido evidencias (datos obtenidos de entrevistas, observaciones, cuestionarios) de todo el proceso de investigación. Los procesos de diálogo entre docentes y alumnos se grabaron en video para su posterior transcripción y análisis, contando en todo momento con los correspondientes consentimientos informados de los participantes.

Resultados

Dada la naturaleza y la extensión de los resultados en cada uno de los veinticinco centros, se han recopilado la información alrededor de algunos *temas* centrales que hace mención a: mejora de las lecciones, empoderamiento de estudiantes y mejorar en los resultados académicos y colaboración docente.

a) Mejoras de las lecciones

El profesorado ha reconocido que el proceso llevado a cabo ha contribuido a mejorar sus clases, sobre todo, desde el punto de vista de prestar una mayor atención a aquellos alumnos o alumnas que reconocen que les cuesta más que aprendan y participen en clase. Objetivamente son resultados modestos, pero bien encaminado, pues observamos como sus *prácticas mejoradas* van incorporando, poco a poco, los principios y pautas del diseño universal para el aprendizaje. Así, por ejemplo, han introducido actividades que a veces pueden implicar movimiento (pues hay estudiantes que lo necesitan): canciones, juegos interactivos sobre los contenidos que se están enseñando, entre otras. También a diversificar sus explicaciones con esquemas o mapas mentales e incluyendo diferentes formas de evaluar.

De igual modo se han introducido actividades encaminadas a que todos los estudiantes tengan oportunidades para participar en clase, lo que supone, por ejemplo, cuidar los niveles de dificultad de determinadas actividades. También se ha hecho hincapié en la importancia de que todos los alumnos sean conscientes de que el profesor les presta atención, que son importantes para ellos: moviéndose por la clase y revisando o preguntando cómo lo están haciendo y no preguntando solo a los que levantan la mano como ocurre con frecuencia. Por tanto, los docentes reconocieron la importancia de dar tiempo a lo que no son tan rápidos o lo necesitan para pensar sus respuestas.

b) Percepción sobre la valía de los estudiantes.

Los docentes han cambiado su percepción sobre el papel de los estudiantes, viéndolos como potenciales *aliados* para su propia mejora docente. se han dado cuenta de que “escucharles” resulta esencial para que se involucren más en las clases y que al contrario de sus ideas previas, los estudiantes tienen propuestas más exigentes y serias:

Porque es verdad que algunas personas necesitan una cosa y otros otras. Pero también hay cosas comunes a todos, como que es importantísimo lo que habéis dicho, trabajar en equipo, también individualmente... Pero necesitamos escucharos y da igual la edad que tengáis. Porque un niño de 6 o 7 años tiene formas de decir cómo aprende mejor... Es muy interesante lo que estáis diciendo y necesitamos escucharlo para mejorar como profesores y profesoras. (Profesora portuguesa 1)

En nuestra profesión estamos muy acostumbrados a que un superior, el director, un inspector... puede venir a verte. Pero a mí al principio me costó, entre comillas, que nuestros propios alumnos nos fuesen a evaluar de alguna forma, no a nosotros directamente pero sí al proceso... y al final lo han hecho súper bien. (Profesor Inglés 4)

“Gracias al proyecto he cambiado la percepción de los estudiantes. Creo que ellos han mostrado un interés del que no era fácil pensar previamente y una sensatez en sus 5 propuestas que me ha sorprendido gratamente. Normalmente no somos capaces de hacer que nos lo cuenten o que nos lo demuestren. Creo que en este caso se han interesado mucho por hacernos saber lo que quieren los demás y ellos mismos (directora española caso 1).

c) Aumento en la actitud y responsabilidad del estudiantado investigador

Además, se recogieron evidencias sobre la actitud de los estudiantes investigadores. Ya que la observación del comportamiento de sus compañeros y cómo este afectaba al desarrollo de la clase, les ha ayudado a tomar conciencia del papel que tienen los propios estudiantes en el las lecciones y en su propia actitud hacia el aprendizaje .

“Me he dado cuenta de que en clase nos distraemos un montón (...)la tutora nos manda callar y no lo hacemos” (estudiante investigador centro español 2).

“Para mí, este proyecto ha sido muy útil porque además hemos aprendido a vernos desde fuera y a ver cuáles eran nuestros defectos, y hemos tratado de arreglarlos, hemos animado a nuestros compañeros y para mí ha sido muy bueno. es cierto que no en todas las clases ocurre lo mismo, porque hay algunas clases en las que necesitamos más y otras menos. Pero aun así, se han encontrado buenas ideas.” (estudiante centro UK 5).

“Me ha ayudado a que no me importe tanto las clases que no me gustan y que me importe más lo que es necesario hacer y cómo comportarme” (estudiante investigador de escuela de Dinamarca).

d) La colaboración docente como instrumento de mejora docente y apoyo emocional

Se ha valorado especialmente que el proyecto haya promovido y facilitado la colaboración entre docentes, a través de la posibilidad de observarse y aprender unos de otros. Dándose cuenta de que “pararse a pensar” no puede hacerse en vacío, sino que se tiene que disponer de evidencias, a modo de catalizadores para la mejora. Además en todo el proceso se ha logrado que los docentes perciban y sientan apoyo emocional por parte de sus compañeros, lo que ha sido tremendamente necesario en muchos casos para animarse a cambiar aspectos de la práctica docente.

Así, se ha hecho evidente que los buenos resultados de las clases no surgen de la nada ni son milagrosos, sino que son efecto de la convergencia de una serie de actitudes personales en los docentes y de condiciones escolares que también se han puesto de manifiesto durante el desarrollo de este proyecto, en ocasiones por su ausencia. En este sentido lo primero a resaltar es que el equipo de docentes debe estar seriamente comprometido con el cuidado de todos sus estudiantes y con la actitud de que ningún se quede atrás. Esta demandante actitud profesional choca, la inmensa mayoría de las veces, con las rutinas del día a día:

*y ver cómo podemos equilibrarlo como nuestro día a día, “a veces, aunque queramos no llegamos a todo”,
“pero esto debe ser una prioridad (Profesor centro Austria).*

*Los profesores nos debemos adaptar a todos nuestros alumnos, pues educamos personas por lo que todos
difieren entre ellos y debemos lograr su máximo desarrollo en todas las facetas (Profesor centro portugués).*

Conclusiones

Lo que surge de todas las experiencias de los centros fue el reconocimiento de que los propios estudiantes (a menudo ignorados como fuente de información) juegan un rol más decisivo en cuanto participan en diálogos con los profesores, utilizando pruebas recogidas mediante técnicas de observación y entrevistas, y lo que es más importante, estas pruebas son generadas y analizadas tanto por los profesores como por los alumnos.

De ahí que la colaboración de los estudiantes y docentes en materia de planificación-enseñanza y evaluación tuvo efectos positivos en el aprendizaje de los participantes sobre cómo enseñar, en el aumento de su comprensión de contenidos y en la calidad de las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Un docente austriaco lo señalaba de esta forma “*Podemos mejorar nuestra clase creando oportunidades y haciendo intervenciones útiles y concretas que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar su trabajo* (docente centro austriaco). Además, los docentes percibían a los estudiantes como colaboradores y en parte responsables del desarrollo de las sesiones porque en mayor o menor medida, los estudiantes habían contribuido a moldear la metodología. En este sentido, también los estudiantes percibían cómo los docentes habían sido capaces de cambiar ciertas prácticas: “*Nunca pensamos que el profesor iba a dejar de hablar tanto para comenzar hacer más ejercicios en clase como le habíamos propuesto*” (estudiante portugués, 10 años).

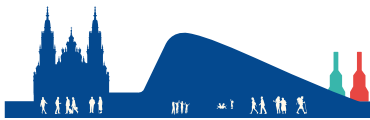
Al igual que otros autores (Fielding, 2012; Rudduck, y Flutter, 2004), permitir espacios, tiempos y sobre todo, permitir unas relaciones pedagógicas diferentes entre profesores y alumnos son requisitos necesarios que no todos los docentes están dispuestos a asumir. Su convencimiento en el proyecto había hecho reforzar el imaginario de los estudiantes como agentes responsables de su aprendizaje.

Por último, como señalamos (Sandoval, Simón y Echeita, 2020), la puesta en marcha y sostenibilidad de estos procesos de participación acción en los centros está estrechamente vinculada con aspectos que van más allá del aula, (aunque se generen en este entorno) y que tienen que ver, por ejemplo, con la cultura de centro. En este sentido, los proyectos deben enmarcarse en “proyectos de centros” apoyados por el equipo directivo y que, en último término impacte en la cultura del mismo.

Referencias bibliográficas

Bartolome, L. I. (1994) Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. *Harvard Education Review*, 54(2), 173-194.

- Butler, D. L., y Schnellert, L (2012). Collaborative Inquiry in Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Escudero Muñoz, J. M., Cutanda López, M. T., y Trillo Alonso, J. F. (2017). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Fernández-Díaz, E., Calvo, A., y Rodríguez-Hoyos C. (2014). Towards a Collaborative Action Research in Spain to Improve Teaching Practice. *Educational Action Research*, 22(3), 397-410.
- Fielding, M. (2012). Beyond students voices Patters of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-69.
- Hadfield, M., y K. Haw, K. (2001). 'Voice', Young People and Action Research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502.
- Levin, B., y Rock, T. (2003). The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education* 54(2), 135-149.
- McLeskey, J., Waldron, N., Spooner, F., y Algozzine, B. (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools*. Abingdon: Routledge.
- Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., y Struyf, E. (2020) Analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review, *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2004). *How to improve your school: giving pupils a voice*. London: Continuum.
- Sandoval M., Simón C., y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Simón, C., Echeita, G., y 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
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.



Cidadania e identidade nas aulas de Inglês a crianças: uma questão de boa prática

FERREIRA, ANA PATRÍCIA

*Departamento de Línguas Estrangeiras
Escola Superior de Educação do Porto (Portugal)*

Resumo

Acreditamos que a sala de aula de Inglês do Primeiro Ciclo se pode tornar “a aldeia” onde todos trabalham juntos por um sentimento de pertença, ao mesmo tempo que compartilham uma herança social e cultural, criando e fortalecendo noções de identidade e cidadania. “More than words” foi um projeto de cooperação internacional criado para ajudar professores e alunos de Inglês a encontrar tempo, ferramentas e motivação para trazer tópicos como igualdade de género, proteção do meio ambiente ou cidadania ativa para a sala de aula. Como “(...) a educação de língua e cultura estrangeira pode fornecer os meios de descentramento e a consciência cultural crítica que permite aos alunos refletir criticamente sobre a sua própria sociedade e os seus próprios valores, significados e comportamentos dentro dela” (Byram & Guilherme, 2000), este artigo dar-nos-á a oportunidade de compartilhar informações sobre o projeto, aproximando-nos como profissionais, como cidadãos e indivíduos ativos.

Palavras-chave: Cidadania; Identidade; Inglês; Crianças.

Citizenship and identity in English classes for children: a question of (good) practice

Abstract

We believe that the Primary English classroom can become “the village” where everybody works together towards a sense of belonging, while sharing their social and cultural heritage, thus creating and strengthening notions of identity and citizenship. “More than words” was an international cooperation project designed in order to help English teachers and learners to find time, tools and motivation to bring topics such as gender equality, environment protection, or active citizenship into the Primary English classroom. As “(...) foreign language-and-culture education can provide the means of decentering, and the critical cultural awareness which allows learners to reflect critically on their own society and their own values, meanings and behaviors within it” (Byram & Guilherme, 2000), this article will give us a chance to share information about the project, bringing us closer together not only as professionals, but also as active citizens and individuals.

Keywords: Citizenship; Identity; English; Children.

Introdução

A sociedade em que vivemos procura estabelecer vínculos fortes com os sistemas de ensino, os agentes educativos, os alunos e as 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 assumem um papel central, agregador, no campo da educação para a diversidade e para a inclusão. Perante as perspetivas transculturais e interculturais, 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 não aprofundar estas temáticas, pois, embora centrando-se nas questões linguísticas, culturais e interculturais, ainda deixa 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.

Consideramos que, para atingirmos os nossos objetivos em termos da promoção da identidade e cidadania dos nossos alunos mais jovens, devemos ir ao encontro do perfil de “Intercultural speaker” traçado por Byram e Zarate em 1994:

When considerations of social identity are introduced into the debate a different kind of judgment of the good learner is implied. It is the learner who is aware of their own identities and cultures, and of the identities and cultures of those with whom they are interacting. This “intercultural speaker” (Byram and Zarate, 1994) is able to establish a relationship between their own and the other cultures, to mediate and explain difference and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it (Byram & Zarate, 1994, p. 8).

Assim, perante esta problemática, 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 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.

Por fim, podemos também referir que tínhamos também em vista a validação da importância do conceito de “comunidade de prática” mencionado em 1991 por Etienne Wenger e Jean Lave, na sua obra *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Os autores usam a expressão “communities of practice” para identificar um grupo que partilha de interesses comuns, e dentro do qual tem lugar um processo de aprendizagem que decorre da prática e da participação, sendo que essa mesma aprendizagem é fruto da vontade de aprender e contribuir para a comunidade na qual se está inserido. Consideramos que todos os indivíduos e cidadãos devem poder ser vistos como elementos que participam e que contribuem para o progresso e prosperidade da nossa sociedade e as escolas devem ser realmente o local de formação e de preparação para essa forma de ser e de estar em “comunidade”, de olhar para a diferença como algo que enriquece e não que afasta, que dissemine o verdadeiro espírito de inclusão social.

Contextualização

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 e Starkey, 2000, pp. 13-14) e foram precisamente esses dois conceitos que serviram de bússola a este trabalho.

Antecedendo o trabalho de campo, tornou-se necessário contactar e seleccionar parceiros, tendo sido utilizada para esse efeito a plataforma *eTwinning*. Dado o interesse manifestado por tantos colegas contactados 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 ao longo de um ano letivo. Procedemos também à pesquisa, recolha e criação de materiais e estratégias, de acordo com os nossos objetivos e com as necessidades e características de todos os participantes.

Descrição da experiência

Numa fase preliminar do estudo aqui apresentado, sentiu-se a necessidade de verificar a veracidade do pressuposto de que as aulas de Inglês enquanto língua estrangeira não abordam, de forma eficaz e suficiente, temáticas relacionadas com a construção da identidade e da cidadania ao nível Europeu. As entrevistas serviram assim para nos dar uma perspectiva mais clara sobre o assunto, com o conhecimento de causa evidenciado por cada uma das docentes entrevistadas, as quais relataram a realidade dos seus países e manifestaram interesse em participar no projeto que se estava a iniciar. As entrevistadas apresentaram igualmente sugestões no que toca a temas e estratégias que poderiam ter lugar nas suas aulas. 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.

A segunda fase dos trabalhos envolveu a aplicação dos recursos e estratégias em sala de aula e a avaliação dos resultados alcançados.

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.

As atividades planificadas e executadas assentaram numa lógica em espiral, de contínua revisão de vocabulário e estruturas linguísticas, indo ao encontro dos programas e das planificações que cada docente tinha que cumprir, permitindo desta forma, aos alunos, uma evolução ao longo do trajeto, desde a compreensão até à produção linguística, de modo a desempenharem as tarefas propostas e realizarem um trabalho assente no desafio, na motivação e no significado.

Vejamos então com maior pormenor cada uma das fases de implementação do projeto “More than words”.

A recolha e seleção de materiais e estratégias teve lugar durante a fase inicial do ano letivo nos vários países envolvidos, sendo que a pesquisa incidiu sobre sites de várias instituições como o da Comissão Europeia, do Conselho da Europa, do Centro de Informação Europeia Jacques Delors, da Unicef, ou da Children’s Identity & Citizenship European Association, por exemplo, dado que todas essas organizações têm provas dadas e serão reconhecidas internacionalmente pelo seu trabalho e pela qualidade das suas publicações e criações. Fomos trocando opiniões e identificamos um conjunto de tarefas e recursos que se enquadrariam em todos os contextos individuais de sala de

aula, aqueles que seriam passíveis de despertar a motivação e o interesse de todos os envolvidos, e nos permitiriam trabalhar em simultâneo a aprendizagem de língua Inglesa e as áreas de cidadania e identidade.

Um outro fator decisivo foi exatamente a negociação do número de tarefas e o seu enquadramento temporal, para que tudo decorresse de forma tranquila, enquadrada naquilo que eram as planificações de cada colega e o tempo disponível para a implementação do projeto.

Com base no que foi sendo abordado ao longo desta etapa, criámos um logotipo para o nosso projeto, usando o website “WordClouds.com”. Entre as palavras indicadas incluem-se: Identity, English, Europe, Citizenship, Friends, Teachers, Children, Fun, Share, Learn, School, Awareness, Participating, Rights e Obligations.

A segunda atividade proposta foi intitulada de “United in Diversity”, dado que teve por base a apresentação aos alunos de um documento criado pela Comissão Europeia com o mesmo nome, retirado da página www.ec.europa.eu/euro/kids

Cada docente apresentou os referidos materiais à sua turma e, posteriormente, promoveu a realização de uma atividade de “brainstorming” em cada sala de aula. Falou-se sobre as bandeiras, as moedas, e todos os outros elementos que os alunos foram destacando ou reconhecendo nas imagens. Foi pedido às docentes que colocassem algumas questões aos alunos para os orientar na sua troca de ideias:

- Que semelhanças ou diferenças pensam que existem entre estes países e entre os habitantes de cada um?
- O que aconteceria se todos falássemos a mesma língua, ou nos vestíssemos da mesma forma? Seríamos na mesma diferentes uns dos outros?
- Acham que cada um de nós muda quando conhece alguém vindo de outro país e região, com outros costumes e tradições?

Na aula seguinte as docentes voltaram a exhibir o mapa e questionaram os alunos sobre as diferenças ou semelhanças, os pontos de união ou de separação entre os vários países e indivíduos, de modo a fazerem a ponte para as questões que foram elaboradas para a segunda atividade proposta.

A terceira atividade desenvolvida teve como base alguns aspetos dos programas de filosofia para crianças e as suas noções de que a comunidade é um local privilegiado para o diálogo filosófico, a relação entre educação e democracia e a intenção do desenvolvimento nas crianças de competências de comunicação, raciocínio, e socialização elementares. A educação linguística, aliada à educação para a identidade e para a cidadania, deverá trabalhar a formulação de questões claras e pertinentes, desenvolver capacidades argumentativas e de pensamento crítico, a autonomia, a reflexão.

Procuramos fomentar nos alunos a sua curiosidade natural, através do diálogo, visando igualmente desenvolver a sua capacidade de exprimir aquilo que pensam, dando-lhes a possibilidade de apresentar soluções para problemas e trabalhando o seu espírito crítico e a sua criatividade. Partindo da noção de que o diálogo é uma estratégia privilegiada para levar os alunos a compreender e a ser compreendidos pelos outros, e a pensar em conjunto com a ajuda do seu professor, e querendo desenvolver a sua autoconfiança, ajudando-os a perder o medo de apresentar as duas ideias e crenças em público, esta segunda atividade foi chamada de “Identity: Introductory questions”.

Assim, após essa introdução, foram colocadas as seguintes questões a todas as turmas participantes:

- 1- Are you the same person you were when you were very little?
- 2- How do you know if you are the same person?
- 3- So, where does our identity come from?
- 4- Do you think our identity is in our brain?
- 5- Are we always the same or do we change? Why?

A atividade que se seguiu teve como foco principal a questão do ambiente e a capacidade das crianças de realizar ações nas escolas, junto das famílias, dentro de uma comunidade, enquanto cidadãos ativos, para proteger o ambiente e contribuir para a educação ambiental dos que os rodeiam.

Foi intitulada de “Imagine and draw a better Environment” e teve por base as propostas da Comissão Europeia incluídas num documento homónimo.

O documento apresentava aos alunos uma série de problemas ambientais concretos, relacionados com diversas formas de poluição, e pedia-lhes que usassem a sua criatividade, imaginação, capacidade de raciocínio e resolução de problemas para dar resposta aos desafios.

As docentes apresentaram os materiais, deram indicações e apoio em relação ao vocabulário básico mais pertinente para o tema, e pediram aos alunos que se organizassem em pequenos grupos para a realização da tarefa. Os alunos dialogaram acerca dos desafios e da forma como gostariam de realizar o trabalho. Partilharam depois os seus resultados com os colegas da turma, mas também com os colegas dos outros países parceiros, enviando vídeos e fotografias dos trabalhos realizados. Esta tarefa foi encarada por todos com grande motivação e entusiasmo dado que houve lugar ao diálogo e tomadas de decisão partilhadas não só dos materiais, mas também das formas de trabalhar os mesmos na sala de aula. Os alunos sentiram-se realmente envolvidos e trabalharam com grande autonomia e dinâmica.

A tarefa seguinte centrou-se na questão da igualdade de género, algo que surpreendeu os alunos porque, segundo relataram às suas professoras, não é um assunto que costumassem abordar nas aulas de Inglês e acharam interessante poderem explicar as suas ideias e opiniões sobre o tema.

A atividade teve início com a visualização de um vídeo presente em <https://www.youtube.com/watch?v=TWvJ3Dd2Y9M> e com o diálogo em torno do mesmo.

Pediu-se aos alunos que identificassem o problema e perguntou-se-lhes se consideravam ser justo que o menino tivesse recebido uma recompensa maior do que a menina e porquê. Os alunos apresentaram as suas opiniões, sendo que as professoras relataram que as turmas se apercebiam de como era injusta a diferença de tratamento e que era natural que a menina estivesse triste. Os alunos indicaram também que ficariam tristes se acontecesse algo de semelhante consigo.

De seguida, as docentes propuseram aos alunos que jogassem uma variante do tradicional jogo das cadeiras em pequenos grupos, cada um apenas com duas cadeiras disponíveis. Os alunos que se sentassem tinham que formular um pedido a um dos colegas que ficaram em pé para que trocassem de lugar consigo. As colegas trabalharam a frase “Switch places with me if...” e ajudaram os alunos a completar as suas frases na fase de preparação do jogo.

Segundo os relatos das colegas, esta atividade gerou muita diversão e natural agitação, promoveu o aprofundar das ligações de amizade e grau de conhecimento e compreensão entre os alunos das turmas. No final da mesma houve um momento de reflexão, para que os alunos pudessem identificar as semelhanças ou diferenças que o jogo colocou em evidência.

Esta abordagem foi finalizada com uma atividade que requeria a construção de um diagrama de Vénus. As docentes deviam desenhar no quadro um diagrama de Vénus e escrever num dos círculos a frase “Os meninos gostam de...”, e no outro círculo “As meninas gostam de...”, deixando bastante espaço na área de interceção do diagrama. Deviam também afixar ao lado do quadro uma cartolina com o título “As crianças gostam de...”.

Cada aluno tinha então que escrever num “post-it” uma frase para colocar no diagrama, sendo que competia aos meninos preencher o seu campo e às meninas fazer o mesmo.

Após todos terem participado, foi pedido aos alunos que lessem as frases e verificassem se eram realmente exclusivas dos rapazes ou das raparigas e que as colocassem na interceção caso assim entendessem.

As docentes constataram que a maioria dos “post-it” acabaram por ser recolocados na zona central do diagrama, dado que os alunos identificaram muitos fatores em comum entre ambos os géneros. Assim a atividade foi concluída quando os alunos tiraram os “post-it” da zona central do diagrama e os colocaram na cartolina com o título “As crianças gostam de...”.

Conclusões

O projeto “More than Words” deve ser visto como uma oportunidade “for adults to transform their relationship to children particularly in terms of respectful behaviour and changes in the way participatory citizenship is practised in order to accommodate children.” dado que, “it is challenging the idea that it is sufficient to treat children purely as citizens of the future (Lister, 2005, p. 11-12). Todos os que o desejarem implementar na sua sala de aula devem ter em conta essa perspetiva, vê-lo como uma oportunidade de trabalhar o ensino de Inglês a crianças sob o signo da cidadania e da identidade, em busca de uma perspetiva inclusiva, transcultural e intercultural.

Este projeto permitiu-nos verificar que o contato com outras culturas fomenta nas crianças o gosto e a vontade de aprender mais sobre a sua própria cultura, as suas raízes, a base da sua identidade, desta forma consolidando e

alargando a sua noção de pertença. O projeto “More than words” fez com que os alunos e professores envolvidos fossem confrontados com semelhanças e diferenças, expondo-os à comparação e ao contraste entre pessoas, povos, países e culturas, promovendo um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e acadêmico inclusivo.

Tornou-se evidente o impacto que este tipo de trabalho pode ter em termos das atitudes, escolhas e desempenho de alunos e professores de Inglês no futuro, dado foi alargado o espectro curricular, abandonando a noção do estudo da língua por si só, das estruturas, regras gramaticais e vocabulário.

Devemos também mencionar que este projeto permitiu a todos trabalhar de forma motivadora e desafiadora, utilizando recursos digitais, estratégias dinâmicas, adotando uma postura apelativa e acolhedora dos contributos dos alunos. A aprendizagem progressiva da língua acompanhou os ritmos e as necessidades dos alunos no decorrer da execução das tarefas, mostrando que a interação e a reflexão vivenciadas são ímpares no seu contributo para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e profissional. A exploração de ideias, a resolução de problemas, a discussão em torno de temas, interesses e preocupações comuns quebraram barreiras e venceram distâncias, o que se torna ainda mais pertinente no momento em que debatemos o ensino “online” e as suas potencialidades. A dinâmica individual e coletiva dentro desta comunidade de prática gerou produtos e resultados incomparáveis em termos de originalidade, significado, pertinência e inovação.

Com este trabalho pensamos que podemos também fomentar a discussão em torno da formação de professores, nomeadamente no que diz respeito aos seus conhecimentos e à sua capacidade de trabalhar temáticas de cidadania e de identidade, indo muito além do mero conhecimento linguístico e, até, cultural da disciplina de Inglês.

Concluimos referindo o papel que o processo de ensino e aprendizagem de Inglês pode ter enquanto elemento catalizador da disseminação de valores democráticos, ideais de paz, cooperação, prosperidade, sendo esse um dos contributos e implicações deste projeto que destacamos de forma mais positiva.

Os alunos trabalharam as capacidades receptivas, sobretudo na fase inicial do trabalho, tendo-se tornado igualmente notório para os professores envolvidos que, nas aulas subsequentes, os discentes evidenciaram uma crescente capacidade de expressão oral. A preocupação de fazer a passagem da comunicação não-verbal, nomeadamente através da utilização de mapas e outros suportes visuais, para a comunicação verbal permitiu que o uso da língua Inglesa crescesse exponencialmente.

Para podermos trabalhar as temáticas de identidade e cidadania, não deveremos descurar a adequação das tarefas e temas ao nível etário e linguístico das crianças, sabendo que os nossos alunos estão numa fase do seu desenvolvimento na qual o interesse por pessoas e lugares distantes no tempo e no espaço aumenta, que vivenciam uma crescente consciência de si mesmos como pessoas e, portanto, a troca de experiências e a partilha ganham extrema importância.

Seguindo esta linha de pensamento assumimos a necessidade de recorrer às potencialidades das novas tecnologias e à “didática invisível” que elas proporcionam, do ponto de vista dos alunos, que vivenciam, através delas, num contexto “natural” de ensino, no qual executam tarefas reais, enquadradas na execução de um projeto de comunicação e interação em tempo real, com interlocutores reais. Daí a aposta no ensino presencial com partilhas *on-line*, que proporcionou uma experiência de “blended-learning” a um grupo de nativos digitais.

A visão em espiral que assumimos neste trabalho lança-nos num processo contínuo de revisitação e reflexão que nos dá um novo olhar a cada passagem, uma nova vontade de exploração de outras realidades de ensino, de outros contextos geográficos, sociais, culturais. Acreditamos que este projeto pode ser transposto para outras línguas, para outros países, para outras idades, contribuindo para a formação de indivíduos e cidadãos mais conscientes de si mesmos e dos outros, mais inclusivos, mais humanos.

Referências bibliográficas

- Beernaert, 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.
- Byram, M., e Guilherme, M. (2000). Human Rights, culture and language teaching. Em A. Osler (Org.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (pp. 63-78). Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Byram, M., e Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cotê, J. E., e Levine, C. G. (2016). *Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach*.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- Hill, M., e Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. London: Prentice Hall.
- Khuram, S. (2008). English language teaching and students' identities. *Global citizenship in the English language classroom, 1*, 35-39.
- Klein, R. (2001). *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, A., e Starkey, H. (2000). Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* (pp. 3-18). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ross, A., e Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2008). *A European education: citizenship, identities and young people*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Starkey, H. (2005). Language Teaching for Democratic Citizenship. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Citizenship and Language Learning: international perspectives* (pp. 23-40). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Starkey, H., e Osler, A. (2005). *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Wenger, E., e Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willems, G. (2002). *Language Teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication. Guide for the development of Language, Education Policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wood, L. (1998). Participation and learning in early childhood. *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley, Pub.



El desafío de la Pedagogía Intercultural en la configuración de las identidades de los migrantes

BRITO TAVARES, KATELINE DE JESUS
RODRÍGUEZ GIL, ALEXANDRA MIROSLAVA

Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

La nueva realidad española suscitada en virtud de la proliferación de la inmigración ha incidido en la configuración social y cultural. Dicho fenómeno, originado a partir de la confluencia social, adquiere una significativa relevancia en el ámbito de estudio de la Pedagogía, y específicamente de la Pedagogía Intercultural. Esta comunicación tiene como finalidad establecer las bases para la comprensión de los elementos que inciden en la construcción del proceso identitario, así como el papel que desempeñan la educación y la sociedad. Además, la institución escolar desempeña un papel crucial en la construcción de la identidad y en la promoción de la interculturalidad. En definitiva, será imperioso materializar acciones interinstitucionales a fin de promover una auténtica inclusión social e intercultural.

Palabras clave: Pedagogía Intercultural; identidad; migración e inclusión.

The challenge of Intercultural Pedagogy in shaping the identities of migrants

Abstract

The new Spanish reality caused by the proliferation of immigration has affected the social and cultural configuration. This phenomenon, originated from the social confluence, acquires a significant relevance in the field of study of Pedagogy, and specifically of Intercultural Pedagogy. The purpose of this communication is to establish the bases for understanding the elements that affect the construction of the identity process, as well as the role that education and society play. In addition, the school institution plays a crucial role in the construction of identity and in promoting interculturality. In short, it will be imperative to materialize inter-institutional actions in order to promote authentic social and intercultural inclusion.

Keywords: Intercultural Pedagogy; identity, migration; inclusion.

Introducción

La sociedad contemporánea se caracteriza por la creciente movilidad geográfica a nivel global y, con ello, la confluencia de culturas e identidades. Por tanto, estudiar la identidad desde la pedagogía implica el reconocimiento de la diversidad existente en las instituciones educativas y la promoción de la educación intercultural a fin de potenciar la singularidad del alumnado, en una dialéctica de empoderamiento y valorización de la identidad personal y las capacidades intrínsecas.

Por tanto, el propósito de esta comunicación radica en poner en valor la identidad de estas personas migrantes, reivindicando su legitimidad y visibilización en el ámbito social y en el imaginario colectivo, puesto que se conforma como un grupo minoritario invisibilizado por la sociedad. En este sentido, pese a que gran parte de las investigaciones sobre esta temática se llevan a cabo desde el ámbito de la psicología, su abordaje en la investigación de las ciencias sociales es trascendental, pues su objeto de estudio radica en la comprensión del comportamiento del ser humano en la sociedad, así como su experiencia personal.

Las migraciones internacionales se conceptualizan como uno de los acontecimientos más significativos en la contemporaneidad, constituyéndose como un fenómeno de gran interés para el ámbito de la Pedagogía.

Marco teórico

El término identidad proviene etimológicamente del latín tardío *identitatis*, *identitas*, derivada de la palabra *ídem* —lo mismo—, cuya acepción se vincula a la comunidad, la unidad y la permanencia, contraponiéndose a la alteridad y a la diferencia (Agulló, 1997; Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996). La complejidad de la definición de esta terminología radica en que atañe a una pluralidad de dimensiones, significados y funciones, pues implica tener en consideración las preguntas: ¿quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, y ¿a dónde voy? (Gómez, 2007).

La literatura científica sobre la conceptualización de la identidad presenta planteamientos diferenciados. Por un lado, la concepción de la identidad como un proceso evolutivo circunscrito a un proceso normativo y un prerrequisito indispensable para establecer contactos con la sociedad y, por otro lado, el paradigma postmodernista que conceptualiza esta terminología como un proceso infinito dado su constante flujo en evolución (Briones, 2010). En esta línea, la identidad comporta una pluralidad de taxonomías, las cuales se abordarán desde los enfoques sociales, personales y culturales.

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. Esto se debe a que 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. Siguiendo a este mismo autor, en el ámbito escolar alumnado, profesorado, personal de los centros, y también familias, comparten su pertenencia social y son los representantes de la cultura. En este sentido, la conformación de la identidad se ha de contextualizar en un determinado marco cultural, dado que el sentimiento de pertenencia a un grupo étnico o cultural es crucial en el desarrollo de la identidad.

Históricamente, las influencias culturales entre múltiples comunidades han incidido en la configuración de las naciones contemporáneas, dado que la construcción de la identidad nacional emana de la confluencia de la propia cultura con las demás. En esta dialéctica, a causa de la globalización, la sociedad moderna se configura por la pluralidad y la complejidad debido a la proliferación de la inmigración y, con ello, la diversidad cultural y social (Arnáiz y Escarbajal, 2012). Así pues, la identidad cultural se vincula íntimamente con la efectiva gestión de la integración social y con el desarrollo de sentimientos de pertenencia a una comunidad política y cultural (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Leiva, 2013).

En efecto, la cultura posibilita al ser humano avanzar en diferentes dimensiones, más allá de su propensión biológica, por lo tanto, el proceso de configuración de la identidad alterna entre lo biológico y lo cultural (Bernal, 2005). En este marco, la pedagogía desempeña un papel crucial en la comprensión de los principios causales de

la biología, así como la comprensión de los procesos interpretativos implícitos en la construcción del significado cultural que da sentido a la identidad.

Siguiendo la línea de pensamiento de Bernal (2003), la construcción de la identidad es un proceso dinámico, puesto que, a lo largo de la vida de un sujeto, éste es susceptible de sufrir modificaciones, no obstante, este proceso no garantiza su naturaleza emancipadora ni humanizadora. Por consiguiente, requiere de un proyecto educativo mediante el cual el individuo se compromete en la construcción sociocultural de su personalidad moral, esto es, la construcción de la identidad se torna en un proyecto de educación moral. Así pues, la educación moral favorece el desarrollo de las capacidades, así como la adquisición de determinadas competencias que integra el desarrollo del juicio moral, la proyección de la trayectoria vital, la efectiva autorregulación y el desarrollo de la identidad. En este marco, la educación propicia la construcción de determinados atributos personales y profesionales por identificación con el profesorado significativo, pues son considerados referentes, sin embargo, a partir de la experiencia particular del proceso formativo, el alumnado se desarrolla como ser único, negocia sus diferencias con los demás y construye marcos análogos que posibilita la convivencia en un espacio histórico y cambiante (Ortiz, 2015; Echavarría, 2003). Así pues, la construcción de la identidad tiene una doble vertiente, por un lado, es un proceso social y, por otro, es un proceso educativo que se ha de efectuar en las instituciones escolares mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de un currículum intercultural cuya representatividad contempla la universalidad de las culturas presentes (Essomba, 2005).

Así, desde el ámbito escolar es imperioso defender la propia identidad, reconocer las otras e incorporar la posibilidad de reconducir esas identidades (Escarbajal, 2011). En esta dialéctica, la escuela, configurada como uno de los principales marcos de socialización primaria, desempeña un papel crucial como espacio de mediación de la persona como miembro de la sociedad y potencia una auténtica inclusión psicológica y social de estos sujetos. Por ende, la institución escolar se concibe como el escenario idóneo en la construcción de la identidad colectiva mediante el reconocimiento de la diversidad (Galeandro, 2018).

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

El marco de la educación se concibe como una oportunidad que posibilita la confluencia y la optimización de la riqueza cultural que, por un lado y a través del enriquecimiento mutuo, suscita la construcción de la identidad como consecuencia de las influencias vitales y, por otro, ha de tener en consideración las múltiples identidades en el momento que plantea alternativas a la pluralidad cultural (Arnáiz y Escarbajal, 2012). Por lo tanto, es indispensable trabajar desde el ámbito de la educación con la finalidad de posibilitar la construcción de la identidad de todos los individuos, sin que se renuncie a la propia identidad y que ninguna persona sea excluida de la sociedad por su cultura de pertenencia (Arnáiz y Escarbajal, 2012).

Asimismo, los vertiginosos cambios suscitados en las estructuras sociales y educativas plantean las instituciones escolares como un espacio ecológico y dinámico, en un escenario donde la educación se define por la complejidad (Leiva, 2013).

La diversidad en la escuela contemporánea se configura como una particularidad definitoria de la coyuntura social y educativa, lo cual plantea que en el marco escolar este fenómeno ha de adquirir significación en todas las propuestas pedagógicas (Leiva, 2013). En este sentido, la procedencia del alumnado en la actualidad es heterogénea y, por lo tanto, la educación entendida como sistema y la escuela como espacio inherente de la educación, ha de promover el desarrollo de la conciencia ciudadana en todo el alumnado, independientemente de su origen, de modo, que la educación escolar sea un espacio para todos, respetando las propuestas de la educación para el siglo XXI de distintas organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] o el Parlamento Europeo (Malik y Sutil, 2013).

Por consiguiente, la educación ha de reconocer la diversidad y cuestionar las diferencias, así como los modelos normativos, a fin de superar las posturas dogmáticas, sin caer en los dogmatismos que perpetúan la separación entre yo/otro y normal/distinto (Carranza, Ferraz y Rezende, 2017). No obstante, en numerosas ocasiones únicamente se transmiten los valores inherentes de la cultura hegemónica desde un enfoque etnocéntrico, soslayando

las demás, por lo tanto, las instituciones educativas han sido potentes herramientas en la homogeneización cultural, de normalización y asimilación de la cultura dominante (Escarbajal, 2011). La escuela reproduce el discurso del grupo hegemónico y de mayor poder social, excluyendo a los grupos minoritarios (Torres, 2011). En esta misma línea, Muniategi (2012) señala que el aula es un reflejo de las estructuras sociales y de las relaciones de poder que se generan.

Así pues, en el proceso de construcción de la identidad cultural de los migrantes en el país de destino entra en conflicto, pues cohabitan entre dos culturas divergentes. Por una parte, la cultura del país de origen, y por otra, la cultura y los valores de la sociedad de acogida, las entidades y la escuela (Galeandro, 2018). Por tanto, son susceptibles de sufrir una crisis de identidad dado que su origen cultural es rechazado por el grupo mayoritario, desarrollando así sentimientos de inferioridad (Merino, Rascón y Ruiz, 2004). En definitiva, necesitan desarrollar una identidad segura y equilibrada, con la finalidad de que desarrollen una autoestima positiva que les permita relacionarse con los demás alumnos etnoculturalmente diferenciados, pese a las diferencias culturales existentes.

Por ende, el cambio se ha de propiciar tanto desde los centros educativos como desde las estructuras sociales, y el papel de la escuela radicará en la promoción de marcos para que el alumnado desarrolle múltiples identidades o pertenencias a distintos grupos étnicos, y que esta identificación no implique un conflicto identitario (Guichot, 2002). En este sentido, estas iniciativas han de ser llevadas a cabo desde la dimensión política, social y educativa para la consecución de una nueva identidad y ciudadanía, de modo que se desarrollen espacios de participación basados en los principios de igualdad para todos los miembros de la comunidad educativa, el ejercicio de los derechos y deberes, y el reconocimiento mutuo. En esta dialéctica, la complejidad terminológica de la identidad plantea la necesidad de partir de la comprensión de su significado antes de formular propuestas pedagógicas para la construcción de la identidad (Bernal, 2005). Así, la temática de la identidad ha de ser abordada tanto en la educación formal, como en la informal y la no formal, y su abordaje es trascendental en la planificación y diseño de proyectos y programas educativos para la promoción de aprendizajes significativos, en términos de desarrollo de la propia identidad personal (Bajardi, 2014). No obstante, se ha de desarrollar desde y para el alumnado, pues es la base para la significación del papel de la educación para la formación de la identidad.

En definitiva, la escuela ha de proyectar un nuevo discurso que propicie el enfoque intercultural, democrático e inclusivo, de modo que todos sus integrantes se sientan partícipes, con el fin de construir una escuela inclusiva (Torres, 2011). Así, a través de procesos educativos se propiciará el afianzamiento de una identidad personal consolidada mediante el reconocimiento de las múltiples identidades. Por otro lado, desde la institución escolar, los agentes de la comunidad educativa han de propiciar la construcción de la identidad de las futuras generaciones, como uno de los mayores desafíos de la contemporaneidad, pues es decisivo en la conformación de una auténtica ciudadanía (Leiva, 2013). Asimismo, ha de reconocer la diversidad étnico-cultural como una enjundia pedagógica, como fundamento por el respeto por las identidades culturales.

Conclusiones

La identidad se conceptualiza como un proceso dinámico, relacional y multidimensional cuya construcción se desarrolla según las experiencias personales del ser humano. 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. Por ende, la condición de su pertenencia a un grupo minoritario étnicamente diferenciado implica adaptarse a la pluralidad social y a la diversidad cultural. Por ende, son 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. La identidad es necesaria para que la persona construya su yo y sienta sus propias bases en la sociedad. Poner el foco de luz en este tipo de colectivos abre la puerta a que se reflexione sobre cómo la sociedad olvida no solo a veces su propia identidad como conjunto, sino que aísla y priva de ser parte de la memoria histórica a grupos que, aun formando parte activa de la población, no son considerados dignos de su propio espacio identificativo. Así pues, este trabajo pone de manifiesto que, a fin de avanzar hacia la inclusión social, es indispensable el reconocimiento

de la pluralidad de comunidades inmigrantes y afrodescendientes como parte de la sociedad y cultura española. En el punto en el que concluyen estas investigaciones se abre la puerta a que a través de la pedagogía se revisen los numerosos espacios en los que se puede enseñar y acompañar al individuo en el proceso de creación de una identidad desde una perspectiva de autoconocimiento no solo de su cultura sino también de los factores externos asumidos como propios que le han influido en su proceso de crecimiento. Con esto, se puede revisar y poner en duda los marcos actuales en los que se mueve el sistema educativo que permite que el individuo no logre encontrar su propio espacio y tenga que crearlo a través de un sistema reflejo que le posiciona en desigualdad frente a otros colectivos.

Referencias bibliográficas

- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Arnáiz, P., y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la educación*, 24(2), 83-106.
- Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *REIDOCREA*, 4(2), 106-114.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 129-160.
- 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.
- Carranza, V., Ferraz, V. H., y Rezende, M. (2017). O hip hop como pedagogía das juventudes: Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogía social e a educação popular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 45-68.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(2), 1-26.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (18), 131-149. doi: 10.7179/PSRI_2011.18.10
- Essomba, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 119-130). Madrid: La Muralla.
- Galeandro, B. (2018). La segunda generación de inmigrantes entre identidad cultural y procesos educativos. En L. Cabrera (Coord.), *Fracturas sociales y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación* (pp. 226-236). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Gómez, B. (2007). *Derecho a la identidad y filiación: Búsqueda de orígenes en adopción internacional y otros supuestos de filiación transfronteriza*. Madrid: Dykinson.
- Guichot, V. (2002). Identidad, Ciudadanía y Educación: del Multiculturalismo a la Interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 25-44.
- Jordán, J. A., Ortega, P., y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación*, (14), 93-119.
- Leiva, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. doi: 10.14516/fde.2013.0110
- 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.
- Malik, B. y Sutil, M. I. (2013). Comunicación Intercultural y Literatura en Contextos Educativos. *Diversidad, Revista de Estudios Interculturales*, (1), 1-24.
- Merino, D., Rascón, T., y Ruiz, C. (2004). La identidad personal como eje central de los procesos de educación intercultural. En *III Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación* (pp. 1-9). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones.

- Muniategi, E. (2012). *La integración de los hijos e hijas de inmigrantes en Bilbao. Escuela e identidad*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118823>
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1),91-110. doi: 10.17163/soph.n18.2015.05
- 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>



#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)

Resumen

O principal obxectivo desta investigación é coñecer e analizar as situacións de LGBTIQ-fobia experimentadas no ámbito escolar e perpetradas por parte d*s iguais, relatadas na rede polo propio colectivo LGBTIQ baixo o *hashtag* #MeQueer. Para elo, levouse a cabo unha metodoloxía de natureza cualitativa, seleccionándose un total de 600 chíos publicados en español durante a semana do venres 24 de agosto ó venres 31, ámbolos días incluídos, cunha selección aleatoria de 75 chíos por día. 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 outredade e de control heteronormativo* (Carrera, 2010; Renold, 2005) e poñen de manifesto que a escola é un espazo “idóneo” para a exclusión e a violencia cara estes colectivos.

Palabras clave: Diversidade sexual; bullying; LGBTIQ-fobia; #MeQueer.

#MeQueer: a qualitative analysis of LGBTIQ-phobic bullying experiences reported online

Abstract

The main objective of this research is to know and analyze the situations of LGBTIQ-phobia experienced in the school environment and perpetrated by peers, reported on the network by the LGBTIQ group itself under the hashtag #MeQueer. To do this, a qualitative methodology was carried out, selecting a total of 600 tweets published in Spanish during the week of Friday 24 August to Friday 31, both days included, with a random selection of 75 tweets per day. Of the total number of tuys analyzed, 13.4% refer to situations of school violence and approximately half to situations of bullying. The analysis of the content of the speeches gave rise to six primary categories that

reflect five types of school bullying towards the LGBTIQ group (exclusion, direct and indirect verbal abuse, physical abuse and sexual harassment) as well as the widespread nature of bullying in the school environment. the school as “a little hell” for this group. These discourses reflect practices of otherness and heteronormative control (Carrera, 2010; Renold, 2005) and show that the school is an “ideal” space for exclusion and violence towards these groups.

Keywords: Sexual diversity; bullying; LGBTIQ-fobia; #MeQueer.

Introducción

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 imponen 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 cancelo #MeQueer.

Marco Teórico

Para comezar a falar de diversidade sexual, nun primeiro intre é convinte aclarar este termo. Ás identidades sexuais que non encaixan no modelo heteronormativo dous sexos/dous xéneros/heterosexualidade denomínaselles xenericamente diversidade sexual; en dito concepto inclúese a varios grupos humanos numericamente inferiores ao resto da poboación que sofren discriminación e exclusión social por dita condición. Entre elas estarían: o colectivo homosexual, bisexual, trans* e intersexual, entre outros (Carvajal, 2018).

A diversidade sexual, a día de hoxe, segue sendo vítima dunha brutal intolerancia a cal é manifestada de diferentes xeitos nos distintos ámbitos vitais das persoas do colectivo LGBTIQ. Estas persoas tan só demandan o seu dereito a ubicarse máis alá do binarismo como suxeitos de dereitos, pero son vítimas dunha gran invisibilización, discriminación e intolerancia, coñecido cos nomes de *homofobia*, *bifobia* e *transfobia* e teñen en común que as persoas que as sofren son oprimidas polo feito de afastarse da normativa de xénero (Colls-Planas, 2010).

Se ficamos a atención na educación, algúns estudos realizados con adolescentes (Carrera, Lameiras, Rodríguez e Vallejo, 2013) afirman que os rapaces, caracterizados por ser máis instrumentais e menos expresivos cas rapazas, teñen un maior rexeitamento cara a homosexualidade tanto feminina como masculina, especialmente cara esta última. Tamén se amosa, unha maior repulsión dos rapaces cara as persoas trans* (Carrera et al., 2017)

Comprendendo a imperiosa necesidade de consolidar novos frontes de reivindicación, o movemento das persoas pertencente ao colectivo LGBTIQ, decide desprazarse tamén cara a rede.

O movemento #MeQueer, segundo Loren (2018), comézao o dramaturgo alemán Hartmut Schrewe, o 13 de agosto de 2018, que utiliza por primeira vez este *hashtag*, tras presenciar unha conversa telefónica do seu marido onde o interlocutor deste insistía en categorizalos como amigos: “*O meu marido, é o meu marido e non é un amigo. Cando rematará isto? #Homofobia #MeQueer*”. Este foi o primeiro tuit da historia do movemento en cuestión. Pouco a pouco, miles de persoas atrevéronse a difundir as súas experiencias con esta etiqueta nas redes sociais (Loren, 2018), e tal foi o impacto que se chegou a considerar unha catarse colectiva a cal estaba servindo como unha especie de comunidade que facía posible ver e compartir as experiencias de todo o colectivo.

Así mesmo, tal e como destaca Loren (2018), este movemento primeiramente viralizouse en Alemania, pero ao longo da primeira semana acadou unha fama mundial. Doce días despois, o 24 de agosto de 2018, chega a España, da man do periodista Rubén Serrano.

Por todo isto, vemos que a realidade social amosa que é fundamental educar na diversidade dende os primeiros anos de ensinanza, para que a educación non sexa unha educación “a medias” e evitar que se xeren na sociedade, o que Carrera (2010) e Renold (2005) consideran *prácticas de outredade e de control heteronormativo*, que son condutas que consisten en excluir e discriminar a todas aquelas persoas diferentes á norma. Tal e como afirma Carrera (2013) estas prácticas consisten en considerar ao outr* como *infrahuman** e *tentar silencial**, *patoloxizal**, avogando pola degradación moral dos suxeitos non hexemónicos.

Metodoloxía

Para o desenvolvemento desta investigación utilizouse unha metodoloxía cualitativa, xa que seguindo a Izcara-Palacios (2014, p.17), esta permítenos comprender, explicar, describir ou predicir un fenómeno” e, neste caso, as vivencias de exclusión, acoso e discriminación relatadas polo colectivo LGBTIQ na rede social Twitter e baixo o *hashtag* #MeQueer. Tal e como se observa e coincidindo con Salgado (2007), analizar de xeito cualitativo permitíranos obter unha comprensión moito máis profunda da situación que nos presentan as persoas e dos significados ou definicións que estas situacións teñen para elas, así como tamén lle outorga á investigación unha maior riqueza nos seus resultados.

Contamos cunha selección aleatoria de 75 tuits por día, durante a semana do venres 24 de agosto ó venres 31 de 2018, ámbolos días incluídos, conformando un total de 600 tuits. En relación ás persoas participantes no movemento #MeQueer que compartiron estas experiencias en Twitter, atopámonos que son fundamentalmente persoas que forman parte do colectivo LGBTIQ, que relatan as súas vivencias e opinións respecto á invisibilidade, vexacións e “violencias de xénero” (tal e como as denomina Butler -1993- ampliando o concepto tradicional de violencia de xénero) das cales foron vítimas.

Resultados

Do total dos tuits 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: i) exclusión; ii) maltrato verbal directo; iii) maltrato verbal indirecto; iv) maltrato físico; v) acoso sexual; e vi) a escola: un pequeno inferno. A continuación procederase a explicar cada unha delas incluíndo fragmentos ilustrativos.

Con respecto á primeira categoría, exclusión, conforma o 5.1 % dos fragmentos que corresponden a situacións de bullying. Aquí fálase das discriminacións que as persoas que non encaixan dentro do que Butler (1990, 1993) considera a “matriz heteronormativa”.

#MeQueer Un alumno de 4ºESO me escribe porque en el viaje fin de curso no le dejan compartir habitación con una amiga, pero ninguno de sus compañeros quiere hacerlo porque saben que es gay. Al final, no va al viaje. Por tristeza. Y por miedo. (H,25,24)

La burla, el bullying y que hablaran a mis espaldas por ser amanerado, tener sólo amigas o no jugar un deporte, fue parte de mi infancia en el colegio... (H, 478, 30)

Continuando ca segunda categoría, **maltrato verbal directo**, conforma o 30.7% do total dos fragmentos aquí analizados, onde se reflexan insultos e comentarios totalmente vexatorios cara persoas do colectivo LGBTIQ.

A veces me quedaba sin comer o cenar en el internado por no encontrarme con un compañero que delante de todo el mundo me gritaba “mariposa” y “bailarina” #MeQueer (H, 326, 27)

Cuando era pequeña, y no tan pequeña, prefería jugar al fútbol -hacer deporte, general- con los chicos ya que, me sentía mejor y porque no me apetecía jugar a maquillarme, ni hacer el pino en una pared ni nada de eso con las chicas. Y por ello, me llamaban marimacho. #MeQueer (M, 392, 28)

Na mesma liña, a terceira categoría, maltrato verbal indirecto, conforma o 5.12% dos fragmentos encaixados dentro das situacións de bullying que, como vemos ten unha menor incidencia pero é unha realidade que non se pode obviar.

Que se pasen la vida debatiendo todo el día mis amistades del instituto si era por no ser capaces de entender que la bisexualidad puede existir. #MeQueer (H, 127, 25)

Mi inocencia respecto mi sexualidad fue arrebatada en segundo de primaria. Uno de los compañeros con los que me daba “besitos” de forma jodidamente inocente lo empezó a decir a toda la clase, culpándome a mi. #MeQueer (H, 523, 30)

En canto ao maltrato físico, destacar que conforma o 15.38% do total dos fragmentos analizados en situacións de bullying, deixando entrever que a discriminación que sofre o colectivo LGBTIQ polo simple feito de afastarse da normativa de xénero (Colls-Planas, 2010)

Nací y crecí en Suiza, muchos lo sabéis.... De pequeño, pasaba del futbol y hacia patinaje artístico. Era bastante bueno. Siempre me esperaban a la puerta del cole para pegarme por eso. #MeQueer (H,295,27)

De niño siempre sufrí de bullying por parte de mis compañeros, en un receso de los ensayos del coro de la escuela 3 de mis compañeros me invitaron a jugar, pero en realidad me echaron tiza en la cara (del cual era alérgico) y me encerraron en un salón. #MeQueer (H,470,29)

Por outro lado, a quinta categoría engloba fragmentos que conforman o 7.6% dos fragmentos, referidos a acoso sexual cara o que Carrera (2015) denomina como identidades desobedientes:

Una vez en el colegio, vestuario en clase de educación física, 3 tíos me restregaron en la cara sus pollas. Todo era una broma y “que no me lo tomara a mal, que a mí eso me molaba”. Yo tenía 13 años. #MeQueer (H,510,30)

Todavía me acuerdo de escuchar con 15 años comentarios como “poneos un tapón en el culo cuando esteis delante de él” en el instituto #MeQueer (H, 121, 25)

Por último, en relación aos fragmentos relacionados co bullying, atopamos a categoría de todo tipo de humillacións: “un pequeno inferno”, cara as identidades inintilixibles (Butler, 1990), conformando o 35.8%

Cuando tenia 10 años sufrí todas las humillaciones posibles en el colegio... #MeQueer (M,411,29)

#MeQueer Siempre recibí rechazo en el colegio e instituto incluso me llegaron a perseguir a la salida para pegarme, me insultaron, me humillaron, recibí rechazo de muchas personas simplemente por expresar como soy... (D,352,28)

Discusión e conclusións

Neste traballo visibilizáronse e analizáronse as situacións de LGBTIQ-fobiesperimentadas no ámbito escolar e perpetradas por parte d*s iguais. Tal e como estima Foucault (1978) (citado por Carrera, 2013) a escola conduce, goberna e vivía as identidades e as conductas, o que fai que esta se converta nun sutil instrumento de represión. Como vemos estes discursos reflexan *prácticas de outredade e de control heteronormativo* (Carrera, 2013; Carrera, Cid, Almeida, González, e Lameiras, 2019; Renold, 2005) que son condutas que consisten en excluir e discriminar a todas aquelas persoas diferentes á norma, e 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). Tal e como afirma Carrera (2013) estas prácticas consisten en considerar ao outr* como infrahuman* e tentar silencial*, patoloxizal*, avogando pola degradación moral dos suxeitos non hexemónicos.

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). Na mesma liña, dende a esfera política, tanto Lucía Martín, actual deputada no congreso por En Comú Podem, como Laura Cañadas, conselleira no consistorio da Cidade Condal por Barcelona en Comú, coinciden na necesidade dunha reformulación do marco legal e xurídico. Uge Sangil, presidenta da Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuais e bisexuais, considera que, o movemento #MeQueer, pode facerlles ver á xente da política a importancia da aprobación, canto antes, da lei de igualdade LGBTIQ, pero sen dúbida algunha Sangil, recalca que hai que promover un cambio social, ao que esta lei sería un complementario. Pois, se lexislativamente non temos un marco, é imposible esixir ao Ministerio de Educación medidas preventivas contra o acoso escolar (Serrano, 2018a).

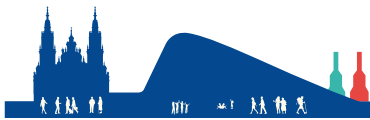
Pois ben, neste sentido, a educación é unha peza clave para comezar a construír ese cambio social. Pois se ficamos na educación formal, aquí non existen materias específicas que traten temas en relación á sexualidade, onde se incluírían temáticas de diversidade sexual. Como vemos a realidade social amosa que é fundamental educar na diversidade dende os primeiros anos de ensinanza. A controversia coa materia de Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos, que traballaba cuestións relativas á diversidade sexual, introducida na LOE (2006) e eliminada na actual LOMCE (2013), é un claro exemplo de que aínda estamos ante un tema tabú e incómodo que non ten unha cabida plena no curriculum.

Xa García-Gómez (2008) chamaba a atención sobre a análise de Tonucci en relación á educación como ferramenta de exclusión de forma que esta é “válida” tan só para unhas poucas persoas, á par que contradictoria pois obriga ao alumnado a asistir a ela para logo excluíl*s ao reproducir as desigualdades sociais de orixe por pertencer a un determinado colectivo. Satirizaba así Tonucci unha escola transmisora, non constructivista, reprodutora e non alternativa ao modelo hexemónico; homoxeneizadora e allea á realidade e ás problemáticas sociais. E reclamaba que as súas voces fosen escoitadas e deixasen de ser silenciadas.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.
- 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*, x(x), 1-22. doi: 10.1177/0044118X19857868
- Carrera, M.V. (2010). *Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo*. Tesis doctoral no publicada. Ourense: Universidad de Vigo.

- 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. (2015). A intersexualidade e outras identidades desobedientes. *Sermos Galiza, A fondo. Caderno de análise*, 94, 2-3.
- Carrera, M.V. (2019). *Discursos y prácticas de otredad en alumnado gallego y portugués de secundaria: Aportaciones de una pedagogía crítica y queer*. Tesis doctoral no publicada. Ourense: Universidad de Vigo.
- Carrera, M.V., Almeida, A., Cid, X. M., González, A., Lameiras, M., e Rodríguez, Y. (2017) Actitudes hacia la homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones de la pedagogía queer. *Revista de Estudios e Investigaciones en Psicología y Educación*, 8, 1-5. doi: 10.17979/reipe.2017.0.08.2337
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., e Vallejo, P. (2013). Spanish adolescents attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, 2, 654-666 doi: 10.1080/00224499.2013.773577
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 137-181. doi: 10.15517/h.v8i1.31467
- Colls-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deseo: la construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. Barcelona: Madrid: Eagles, D.L.
- García-Gómez, T. (Ed.) (2008). *Francesco Tonucci (Frato) La maquinaria escolar*. Madrid: Graó.
- 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.
- Izcara-Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara
- Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *BOE nº 106*, de 4 de maio de 2006
- Lei orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa. *BOE, nº 295*, de 10 de decembro de 2013
- Loren, E. (2018, 24 de agosto). #MeQueer, así nació el movimiento de las personas LGTBI para denunciar el acoso que sufrían día a día. *El Huffington Post*. Recuperado de https://www.huffingtonpost.es/2018/08/24/mequeer-asi-nacio-el-movimiento-de-las-personas-lgtbi-para-denunciar-el-acoso-que-sufren-dia-a-dia_a_23508899/
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and 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.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Serrano, R. (2018). Lo que necesitamos con urgencia después del #MeQueer. *Playground*. Recuperado de https://www.playgroundmag.net/now/lo-que-necesitamos-con-urgencia-despues-del-mequeer_30497826.html



Diseñando la escuela inclusiva. La influencia del espacio en la configuración de una escuela para todos

GONZÁLEZ FALCÓN, INMACULADA
ÁLVAREZ DÍAZ, KATIA

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Huelva (España)*

Resumen

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. Este estudio tiene por objetivo conocer las características clave para atender a la diversidad a fin de indagar en la configuración y diseño de ambientes de aprendizaje para favorecer la inclusión en la escuela. Para ello, se abordan aspectos relacionados con los principios pedagógicos en el diseño organizativo espacial, los distintos modos de favorecer las relaciones y los distintos agrupamientos, y como todo ello puede apoyar y/o condicionar su quehacer pedagógico. Este análisis destaca la necesidad de repensar el espacio en relación a los proyectos docentes, subrayando la necesidad de diseñar espacios inclusivos que garanticen diversidad de experiencias y ricas oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de los estudiantes.

Palabras clave: infancia; inclusión; ambiente de aprendizaje; diversidad.

Designing the inclusive school. The influence of space in the configuration of a school for all

Abstract

School is the focus of convergence of diversity and difference, and in their spaces, all possible learning situations emerge and enjoy relations of invaluable reciprocity. This study aims to know the key characteristics to address diversity in order to investigate the configuration and design of learning environments to encourage inclusion in the school. To this end, aspects related to educational principles in the design of the spaces, the different ways of promoting relationships and different groupings, and as all this can support and/or condition their pedagogical work. This analysis highlights the need to rethink the space in relation to teaching projects, underlining the need to design inclusive spaces that guarantee diversity of experiences and rich learning opportunities for each and every student.

Keywords: childhood; inclusion; learning environment; diversity.

Introducción

La diversidad es una realidad presente en la escuela, y no es más que la propia expresión de la normalidad de la sociedad. Precisamente, una de los aspectos clave que todo docente debe plantearse a la hora de llevar a cabo su modelo pedagógico es la manera en cómo concibe y entiende la diversidad. No es una cuestión impropia, puesto que de ella derivará, en la mayoría de los casos, el procedimiento que tomemos en torno a los distintos elementos didácticos y organizativos que determinarán su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, uno de los propósitos pedagógicos actuales de nuestra escuela es apostar por esa heterogeneidad, pluralidad e inclusión que permitan responder a las necesidades y al óptimo desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los niños y las niñas desde su propia individualidad, más allá de las educativas especiales o en situación de discapacidad (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2013; Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019; Echeita, 2017). La diversidad, por tanto, supone una oportunidad para el reconocimiento de una educación para la justicia social (Viñao, 2008), de calidad y en valores donde la convivencia, la participación y el respeto constituyen un solo espejo encargado de reflejar los principios de una escuela democrática (Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013).

Desde esta premisa, se ha de facilitar la participación y la negociación entre los distintos agentes que componen la comunidad educativa (Ainscow, 2004), sin relegar que el alumnado es el centro de todo discurso pedagógico donde las actuaciones de esta comunidad deben estar justificadas y basadas en ella (González-Falcón y Álvarez, 2021). Sin embargo, muchas de las decisiones son tomadas, generalmente, desde una mirada adultocéntrica y basándose en criterios puramente organizativos cuyo fundamento pedagógico es, cuanto menos, apreciable.

Por tanto, ¿qué propuestas ofrecer a nivel didáctico y organizativo en una escuela donde la diversidad es la propia esencia de su identidad? Y es más ¿de qué modo proceder a desarrollar su acción pedagógica en la infancia? Saber gestionar la diversidad, y aprender con ella y de ella es uno de los retos educativos más complejos del presente. Las últimas investigaciones realizadas (López Melero, 2012; Louzao y Durántez, 2012) apuestan por la reformulación de las distintas metodologías que imperan en la escuela en busca de establecer propuestas con un carácter más flexibles, y abiertas basadas en los principios de individualización, socialización y escucha activa. A través de estos, se reinterpretan los diferentes elementos que componen nuestro currículo como son los objetivos, contenidos, actividades, agrupamientos, recursos y materiales y los modos de participación educativa. En cambio, los estudios acerca de la configuración y diseño de ambientes de aprendizaje han sido carentes. De hecho, se observa una menor investigación sobre la funcionalidad que el espacio, como variable organizativa-didáctica, tiene con respecto a la inclusión del alumnado.

De este modo, apostar por una escuela bajo el principio de inclusión supone transformar también el propio espacio educativo como generador de múltiples oportunidades de aprendizaje (Malaguzzi, 2001) por medio de la dotación de espacios, momentos y recursos desde una mirada educativa compartida y crítica. Se trata, por tanto, de entender la relación existente entre el espacio preparado y el ambiente vivido. En esta correlación, entorno y clima son más que espacio y tiempo, acogiendo con ello materiales, momentos, acciones, relaciones y experiencias. Desde esta perspectiva, el espacio nos “habla” convirtiéndose en un elemento didáctico que nos ayuda a redefinir el proceso educativo a través de un ambiente estimulante e inclusivo.

Al hilo de lo comentado, estudios como los de Vanacore y Gómez (2020); Atrio, Raedó y Navarro (2016); Sotos (2013); Ramírez-Potes (2009), entre otros, investigan el espacio físico y sus transiciones arquitectónicas y coinciden en que el espacio, más allá de la repercusión que ejerce en el aprendizaje, sigue siendo, sin embargo, uno de los componentes inalterables de las escuelas. Y es aquí donde continúa el debate: mientras la mayor parte de la arquitectura escolar no tiene otro objetivo más que diseñar modelos preestablecidos a las necesidades físicas ambientales (Weyland y Prey, 2020; Pozo, 2017), solamente una parte de proyectos apremian otro orden, cuyo resultado es significativo y necesario para el desarrollo de una educación inclusiva.

Por tanto, la finalidad de este trabajo no es otra que la de hacer reflexionar a la comunidad educativa acerca de la configuración y diseño de ambientes de aprendizaje teniendo como prioridad la inclusión de todos y cada uno de sus alumnos. Para ello, se abordarán cuestiones relacionadas con los principios que se ha de tener en cuenta a la hora de diseñar un espacio inclusivo, las distintas alternativas que pueden favorecer las relaciones y los distintos agrupamientos, y como todo ello puede apoyar y/o condicionar su quehacer pedagógico.

Marco teórico

La infancia: su valor y significado desde una mirada inclusiva

Mirar a la infancia desde el sentir inclusivo supone atender a la diversidad de necesidades e intereses, asegurando la atención y la enseñanza que se le ofrece a cada uno de los niños y las niñas. Todo ello tiene que ver, a su vez, sobre cómo concebimos a la infancia. En cierto modo, este término ha estado muy asociado al de educación de forma indisoluble.

Parece evidente afirmar que el modo de ver, pensar y sentir la infancia condicionará la forma de llevar a cabo la acción pedagógica. El desafío es claro. El aforismo de que la práctica pedagógica de una escuela debe estar “centrada en el niño” lleva a cuestionarse algunos interrogantes: ¿se sabe realmente quién es el niño sobre el que se centra toda acción educativa? Y ¿todos los niños deben estar centrados en la misma práctica? A veces el proceso de modelos educativos bajo esta configuración interpreta una imagen de infancia descontextualizada en la que todos son iguales y aprenden lo mismo y al mismo tiempo.

Desde la propia diversidad, tales ideas quedan lejos de los criterios pedagógicos que todo principio inclusivo promueve como son: el reconocimiento de su propia identidad, la construcción de un autoconcepto positivo, y la dotación de significados respecto a sus necesidades, ritmos e intereses. Todo ello permite dar valor a las capacidades y aptitudes de una imagen de infancia celosa de su intimidad, compleja, ecológica (que se construye con relaciones múltiples socioculturales), co-construccionista, genética, y equipada de enormes potencialidades. Liderar la práctica desde esta perspectiva, permite reconocer y valorar las características individuales, los contextos donde se desarrolla y aprende, y las distintas relaciones que surgen en el aula atendiendo de manera unívoca a las características de cada discente (Vila, 2009)

Asimismo, el modelo de inclusión educativa supone reducir las barreras que dificultan el aprendizaje, la participación o su acceso, no centrado solamente en aquellos que presentan unas características o necesidades similares, sino que pretende superar a ese primer modelo, y por ello, complementar al segundo bajo la construcción del reconocimiento individual como elemento clave de la calidad educativa. Por tanto, hablar de infancia desde una mirada inclusiva, es hablar de etapa vital, pero también y, sobre todo, del espacio social reservado a los niños, con su propia identidad y como un colectivo social de derecho. Pues pensar en el niño como sujeto de acción social es reconocer igualmente sus competencias y capacidades.

De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad: la configuración del espacio como ambiente de aprendizaje

El presente título no versa sobre un juego de palabras. La diversidad siempre ha vivido en la escuela, porque ahí concurren personas, adultos y niños, con diversas historias, vivencias, estilos de vida, y modos de apropiarse de los consumos culturales. Sin embargo, la escuela de la diversidad es aquella escuela del entendimiento y la negociación de las diferencias.

Desde el principio de homogeneidad, la escuela generó dispositivos de clausura de la diversidad. Las estrategias organizativas respecto a los agrupamientos, la distribución del espacio y el tiempo, y la clasificación del conocimiento remitía a criterios separatistas y de autoridad respondiendo a concepciones únicas de entender y organizar sus espacios. Es por eso que la escuela debe ser consciente de que la nueva sociedad, la sociedad del conocimiento y resultado de esto, global, está experimentando la vida en un sentido completamente distinto de las representaciones tomadas hasta el momento.

Afrontar, precisamente, el análisis sobre la configuración del espacio educativo desde la perspectiva de una escuela rica en vivencias, emociones, relaciones y aprendizajes supone concebirla como el centro de convergencia de la diferencia y de la diversidad, y, por tanto, sus espacios como lugares que permiten distintos encuentros, diálogos y situaciones de aprendizaje (González-Falcón y Álvarez, 2021; Arias 2018).

Todo ello, invita a cuestionarnos ¿qué supone el espacio para la acción pedagógica? y, por tanto, ¿cómo este puede responder a esas necesidades e intereses de la infancia? En este sentido, podemos concebir al espacio como un ente físico que comporta el proceso educativo, y a su vez como protagonista del quehacer pedagógico a través de las actividades que se desarrollan, dando lugar a un concepto más complejo llamado ambiente de aprendizaje.

Por tanto, la diversidad también ha de reflejarse desde el plano organizativo-espacial comenzando a reconocer a la escuela en su totalidad, donde cada uno de sus espacios tengan protagonismo pedagógico. Todos ellos

considerados como ambientes de aprendizaje, encuentro y relación a favor de una imagen de intercomunicación, reconocimiento y transparencia educativa (Castrillón, 2011). Esto mismo se traduce en un mejor uso de los espacios, los cuales deben atender a los distintos ritmos de aprendizaje; en un mejor aprovechamiento del tiempo; en la participación activa de la comunidad en cuanto a su diseño y configuración, y en ofrecer diferentes estrategias para conquistar su medio e interactuar con su entorno.

De este cometido, atendemos a la susceptibilidad y flexibilidad del espacio. Asimismo, cuando un docente piensa en la configuración espacial de su escuela presta mayor interés al diseño y organización, y, a veces, sin una justificación pedagógica. En tal caso, planteamos la siguiente cuestión: ¿se puede hablar de espacios-tipos? Es evidente que no. Cada docente debe conocer e investigar lo que es más adecuado a sus propuestas metodológicas, estructurales, individuales y de grupo analizando las ventajas e inconvenientes de una determinada configuración en el proyecto de cada docente (González-Falcón, 2020).

Principios pedagógicos para la configuración de espacios en una escuela inclusiva

La nueva cultura del conocimiento exige cambios en el modo de enseñar y aprender y, en consecuencia, de construir el aprendizaje. Esto mismo implica crear escenarios y/o lugares reconocidos propios, centrados en el desarrollo y aprendizaje de cada discente. Ante este enfoque, se ha reflexionado sobre la propia práctica educativa y, en concreto, de los modelos pedagógicos a través de las acciones docentes y de las relaciones generadas del propio ambiente. En este sentido, el profesorado podrá establecer diversos principios pedagógicos que favorecerán a su quehacer educativo y que, por tanto, favorecerá distintos modos de realizar actividades a través de los elementos organizativos.

Estos principios, junto a diversos criterios pedagógicos, se considerarán requisitos a priori para alcanzar una funcionalidad clave en las competencias educativas que cada proyecto educativo deberá recoger, sintetizándose, a su vez en:

- Principio de escucha activa referido, a través de la escenificación de sus espacios, a la identidad propia de la infancia cuyo objetivo es ofrecer distintos lugares posibilitando y respetando los diferentes modos de expresión de cada alumno y de cada grupo teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.
- Principio de autonomía centrado en la accesibilidad y estructuración con el objetivo de proyectar distintas zonas que permitan la conquista de los mismos.
- Principio de diversidad basado en la oferta de espacios polivalentes, a través de la dotación de diferentes recursos y materiales provocando la necesidad de exploración, manipulación y descubrimiento.
- Principio estético centrado en la creación de entornos de calidad más allá de la mera decoración y ambientación, que tiene por objetivo provocar la curiosidad, el descubrimiento y el aprendizaje del alumnado fomentando la capacidad de asombro.
- Principio de armonía y orden contrario a la improvisación e inflexibilidad cuya finalidad es generar referencias de seguridad que permitan establecer momentos confianza y bienestar.
- Principio de descentralización e interrelación ofreciendo espacios abiertos y permisivos al cambio permanente dando cabida a la creación de ambientes de aprendizaje basados en la búsqueda de relaciones y en la no centralización de un solo espacio.

Tales principios, ratificados a su vez por múltiples estudios (Otálora, 2011; Madrid y Mayorga, 2012; Castro y Morales, 2015), se entienden como la accesibilidad que responde al uso equitativo de cada uno de los espacios en una escuela que educa en y para la inclusión.

Asimismo, apostamos por la creación de ambientes de aprendizaje creativos, participativos y estimulantes donde el propio alumnado colabore en esa configuración y sea partícipe de su propia acción desde una posición activa y competente.

En conclusión, podemos deducir que el espacio no es un elemento neutro, vacío de significados; el espacio educa y a la vez socializa. Consideramos que es necesario dejar de imponer espacios bajo criterios mecanicistas apostando, en cambio, por nuevas formas de ver, pensar y sentir el espacio escolar a través de una dialéctica entre lo externo e interno, individual y grupal, lo común y lo singular. Pues como bien defendía Malaguzzi (2001), el espacio, junto al docente y a la comunidad educativa, debe ser considerado el tercer maestro.

Espacio, grupos y tiempos: una relación de variables indisoluble para un ambiente de aprendizaje de calidad

Cuando pensamos en un ambiente de aprendizaje diverso y enriquecedor imaginamos al alumnado compartiendo acciones y vivencias, dialogando, afanados en sus tareas con cierto murmullo de fondo. Así es porque el aprendizaje no solo implica momentos de concentración, sino también interacciones dialogadas a partir de experiencias significativas con los objetos y las personas que habitan ese mismo entorno. Ahora bien, el modo de brindar los espacios para favorecer este tipo de experiencias y relaciones derivará en opciones más o menos inclusivas y en mayores o menores situaciones de igualdad de oportunidades. Asimismo, resulta importante atender a cómo agrupar al alumnado en el que se favorezca su aprendizaje y se contribuya al máximo el desarrollo de sus capacidades.

En este sentido, y atendiendo a un agrupamiento de tipo horizontal, concretamente, del grupo-aula a fin de atender a sus necesidades, consideramos que el docente ha de conocer la realidad de su aula, las características, intereses y necesidades de su alumnado para poder organizar los grupos en función de los objetivos didácticos, y teniendo presente no solo el rendimiento académico, sino el bienestar y la participación del alumnado como indicadores, estos últimos, de una inclusión educativa de calidad. Para ello, apostamos por agrupamientos según las situaciones de aprendizaje. Todos aprendemos de distinta forma y, por ello, necesitamos organizaciones flexibles y heterogéneas que tenga en cuenta las distintas formas de enseñar y los distintos modos de aprender y que, a su vez, permitan estar conectadas e interrelacionadas con el espacio físico. A este respecto, y apostando por la innovación en materia de configuración espacial, Bosch (2020) nos propone seis modos de distribución en los que cada docente podrá generar un ambiente de aprendizaje, y que deberá ir variándolo y adaptándolo según el desarrollo de sus actividades y los objetivos propuestos: 1. Clima de la montaña: espacio en el que un compañero puede dirigirse a un grupo determinado y compartir conocimiento y momentos tomando el rol de docente. 2. Cueva: espacios más íntimos, donde prima la concentración individual o en pareja. 3. Corro: espacio para formar pequeños grupos cuyo objetivo es la resolución de una actividad en grupo. 4. Manantial: espacios comunes, informales y de circulación considerados una extensión del aula. 5. Manos a la obra: utilizando la comunicación no verbal y poniendo en valor la relación entre la teoría y la práctica a través de situaciones lúdicas. 6. Arriba: integrando el movimiento como parte natural de los espacios.

Desde este postulado, lo importante no es el tipo de agrupamiento, sino más bien el lugar y el diseño, dentro o fuera de la escuela, que permiten generar nuevos lenguajes, descubrir nuevas sensaciones y brindar nuevas oportunidades de aprendizaje primando el encuentro y la participación del alumnado por cada uno de estos entornos.

Estos entornos, a su vez, están sujetos a momentos, a situaciones, en definitiva, a un periodo de tiempo dentro de la escuela. Esta variable, a diferencia del espacio, sigue generando gran controversia al no haber postulados claros al respecto y estar sujetos a intereses sociales, culturales y geográficos. Generalmente, la jornada escolar puede desarrollarse durante once horas diarias -contemplando aula matinal y actividades extraescolares-, pero ¿es recomendable que un niño permanezca durante todo ese tiempo en la escuela? Apostando por los derechos de la infancia, coincidimos con Gimeno Sacristán (2008) al negar que no puede imperar los intereses corporativistas de los adultos frente a una educación de calidad en términos de igualdad.

A este respecto, es necesario replantearse el peso de los contenidos curriculares, dejando por un lado la distribución tradicional por materias y rompiendo, por otro lado, con las estructuras rígidas e inamovibles de la organización escolar, cambiando, en este caso, el tipo y duración de las actividades y apostando por secuencias temporales más amplias y flexibles.

Conclusiones

Caminar desde la diversidad supone ir más allá de los propios principios que la definen. Una escuela diversa es una escuela que, desde el plano organizativo-espacial, apuesta por planteamientos flexibles, abiertos y adaptativos que propicien el cambio y con ello la innovación en términos de participación y oportunidades de aprendizaje. Este cambio se traduce en la línea de potenciar un currículo diverso, comprensivo y único en el progreso de una estructura adaptativa a su entorno y a las demandas sociales.

Tras los estudios analizados, el presente trabajo concluye respondiendo a cinco postulados clave que son de vital importancia en la configuración y proyección de espacios inclusivos: espacios con identidad propia bajo el reconocimiento de las necesidades e intereses de la comunidad escolar; espacios partícipes que propicien un desarrollo

óptimo integral de su alumnado; espacios reconocidos y no ajenos a las experiencias y vivencias de sus habitantes; espacios que asombren dignos para favorecer la creatividad y el descubrimiento y, por último, espacios relacionales que inviten a la comunicación e interacción entre sus iguales y los adultos.

Asimismo, las investigaciones acerca del espacio escolar (Bondioli y Nigito, 2011; Iglesias, 2008) suponen ser un estudio no ya emergente, sino más bien preponderante que se declara imprescindible de ser cuestionado con respecto a las experiencias educativas que en él se desarrollan. Por consiguiente, a nuestro parecer, la educación inclusiva no es más que aquello que constituye la educación propia y única. Es decir, una educación que apuesta por la individualidad bajo el respeto, los diferentes ritmos de aprendizajes, y los distintos intereses y motivaciones tanto dentro como fuera de la escuela. Para ello, la relación que une la inclusión y el espacio es hoy día una elección interdisciplinaria que trata de alcanzar las grandes transformaciones educativas, materiales y culturales a partir de las realidades de su microsistema: niño, adulto y entorno escolar.

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., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Arias, I. C. (2018). Ambientes escolares. Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93.
- Arnaiz, P., De Haro, R., y 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., y 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.
- Bondioli, A., y Nigito, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos: el análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOSPI*. Barcelona: Graó.
- Bosch, R. (2020). *Diseñamos entornos de aprendizajes lúdicos*. Recuperado de <https://rosanbosch.com/es>.
- Castrillón, H. Q. (2011). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(0), 17-24.
- Fernández-Batanero, J. M., y Hernández-Fernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en la educación*. Madrid: Morata.
- González-Falcón, I. (2020). *Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos*. Material Docente. Universidad de Huelva. En prensa.
- González-Falcón, I., y Álvarez, K. (2021). Manual de didáctica general para la diversidad. En I. Gómez y F. J. García (Coords.), *Ambientes de aprendizaje para atender a la diversidad: espacios, interacciones y tiempos* (pp.135-149). Madrid: Pirámide.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26), 141-160.
- Louzao, M., y Durántez, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria en Cantabria. *Contextos Educativos*, 15, 183-195.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- Pozo, M. (2017). *La disolución del aula. Mapa de espacios arquitectónicos para un territorio* (Tesis Doctoral). 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 de Chile.
- Vanacore, R., y Gomez, P. (2020). *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Roma: Anicia.
- Vila, E. (2009). La educación del secreto: infancia, identidad y alteridad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 1-10.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, 12(25), 9-54.
- Weyland, B., y Attia, S. (2015). *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.



Cine, pedagogía e inclusión: tres ejes para la construcción de un proyecto de intervención socioeducativa

SOTELINO-LOSADA, ALEXANDRE

GARCÍA-ÁLVAREZ, JESÚS

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

GODÁS-OTERO, AGUSTÍN

*Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar el cine como una herramienta para favorecer la inclusión, al tiempo que procura un cambio de mirada personal y social sobre las personas con discapacidad. En este sentido, hemos utilizado un modelo mixto de investigación para analizar el impacto del proyecto audiovisual «Vida» y «Más ca Vida» en 304 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Entre los principales resultados obtenidos se ha constatado que el alumnado que ha participado en este proyecto cambia su visión sobre la diversidad funcional y las premisas de una inclusión efectiva. También manifiestan la utilidad de emplear recursos audiovisuales para sensibilizar en la adquisición de valores y competencias del ámbito cívico-social. En definitiva, se evidencia que para un óptimo desarrollo competencial se deben acompañar las visualizaciones con otras actividades paralelas donde el alumnado tenga un espacio temporal y cognitivo suficiente para asentar cambios actitudinales.

Palabras clave: educación inclusiva; cine; educación secundaria; discapacidad múltiple.

Cinema, pedagogy and inclusion: three axes for the construction of a socio-educational intervention project

Abstract

The main objective of this paper is to present cinema as a tool to promote inclusion, while seeking a change of personal and social outlook on people with disabilities. In this sense, we have used a mixed research model to analyze the impact of the audiovisual project «Vida» and «Más ca Vida» in 304 post-compulsory secondary school students from the Autonomous Community of Galicia (Spain). Among the main results obtained, it has been found that the students who have participated in this project change their vision of functional diversity and the premises of

effective inclusion. They also show the usefulness of using audiovisual resources to raise awareness in the acquisition of values and skills in the civic-social sphere. In short, it is found that for optimal competence development, the visualizations must be accompanied by other parallel activities where the student has sufficient temporal and cognitive space to settle attitudinal changes.

Keywords: inclusive education; cinema; secondary education; multiple disabilities.

Introducción

“Más 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.

Marco teórico

Desde el binomio artes-educación que se ocupa del desarrollo conceptual de la educación artística según Pereira (2010), defendemos que el séptimo arte es ámbito de la educación con tres acepciones: (1) ámbito general de educación; aportando valores educativos; (2) ámbito de educación general; que forma parte de la educación común del estudiantado relacionado con el sentido de lo estético y artístico de la experiencia cinematográfica y (3) ámbito de desarrollo profesional y vocacional; que forma especialistas para el séptimo arte.

Siguiendo a Velasco (2009), la pregunta que nos hacemos es: ¿Cuál es la razón por la que utilizamos el cine como un instrumento de aproximación pedagógica al alumnado? La respuesta sería, reconocer el séptimo arte -el cine- como un recurso que posee capacidad de comunicar, impresionar, conmover e influir en las personas, ya que, narra múltiples historias que trascienden la pantalla y llegan a los espectadores transmitiéndole emociones y sentimientos, que acaban vivenciando como propias (método socioafectivo) y, en consonancia, ayudará a la alfabetización afectivo-emocional en la medida que el aspecto psicopedagógico es una vía de proyección emocional para los espectadores, pues es receptor de contenidos afectivo-emocionales y permite su contextualización, poniendo de relieve que la dimensión racional y emocional son dos mundos interrelacionados (Rizzolati y Sinigaglia, 2006).

Por otra parte, Gutiérrez, Pereira y Valero (2006), defienden que el medio cinematográfico se adentra en la vida humana mostrándola, vivenciándola e investigándola. Es una percepción virtual desde la que reconocemos, identificamos, transformamos y adaptamos todo lo que vamos aprehendiendo: emociones, sentimientos, pensamientos, actitudes, valores y normas que transferiremos a nuestra vida activa en cualquier lugar, momento y circunstancia (aprendizaje vicario y transferencia). Por este mismo motivo, hemos tomado en consideración el potencial del proyecto “Vida” y “Mais ca vida” como un motor generador de aprendizajes en el marco moral y emocional.

Metodología

Como ya señalamos anteriormente, para la realización de este estudio se aplicaron técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo, de tal manera que nos permite complementar los datos e información obtenida.

El primero de los instrumentos fue un cuestionario elaborado al efecto, y validado por expertos del campo de la educación y de la psicología. Dicho cuestionario está constituido por 10 secciones con cinco escalas Oswood (diferencial semántico) y una escala Likert, que se construyeron en función del objeto de estudio. Por otra parte, también organizamos tres entrevistas grupales con alumnado de los centros del IES Arcebispo Xelmírez de Santiago de Compostela (A Coruña), del IES de Cotobade (Pontevedra) y del CPR Sagrado Corazón de Celanova (Ourense). Esta entrevista estaba compuesta por 11 cuestiones que reforzaban y profundizaban en cuestiones incluidas en el cuestionario anteriormente citado, de tal manera que nos ayudaran a completar la información recogida por esta vía.

El número de alumnado que acudió a las proyecciones de «Vida» y «Más ca Vida», durante el año 2018 fueron 2.100 jóvenes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Esta actividad estaba organizada por Afundación, e implicaba a jóvenes de centros de Educación Secundaria de toda Galicia.

El muestreo fue realizado por un procedimiento aleatorio simple. Así, del total de la población de chicos y chicas que visionaron el proyecto, respondieron al cuestionario un total de 306 alumnos/as, aunque finalmente la muestra productora de datos estuvo formada por 304 sujetos.

Resultados

Dado que el estudio realizado tiene un carácter descriptivo-exploratorio, se siguió un esquema de trabajo fundamentado en la realización de las proyecciones (ver tabla 1). 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 lasedes 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

Fuente. Elaboración propia

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.

La mayoría de los participantes en la muestra son mujeres (53.6%), algo que difiere de los últimos datos para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Postobligatoria ofrecidos por la *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional* de la Xunta de Galicia (2016). Según fuentes oficiales en el último curso publicado (2015/2016) la matrícula en secundaria tuvo esta distribución: 45.587 eran chicos y 43.068 eran chicas. Por otro lado, y como asemeja lógico, la mayoría de los participantes (86%) se sitúan en el tramo de edad de 11 a 15 años; edad que se corresponde con los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Luego, existe un núcleo de jóvenes

que están entre los 16 y 20 años, que suelen ser repetidores de algún curso. Y, por último, tenemos un porcentaje de un 5% que se sitúa por encima de los 21 años, y que se explica por la participación en las visualizaciones de jóvenes de FP.

El 93.76% del alumnado de la muestra vive en las dos provincias atlánticas (A Coruña y Pontevedra) dato coincidente con el mayor número de espectadores de las visualizaciones, y estando escasamente representadas Lugo y Ourense. Además, este dato también es congruente a su vez con las provincias con mayor población de Galicia, y con las que mayor número de centros de enseñanza secundaria poseen (Xunta de Galicia, 2019). Más de la mitad del alumnado (55.6%) declara no tener contacto en su entorno con personas con diversidad funcional. Entendemos que el impacto que puede tener este recurso audiovisual puede ser mayor, al constituir un acercamiento a esta realidad social y educativa.

Ante la cuestión formulada al alumnado sobre si han trabajado en el aula contenidos ligados a la diversidad funcional de manera previa a la visualización del cortometraje «Vida», y el documental «Más ca Vida», observamos que el 55.6% se manifiesta en sentido positivo. Además, dejan constancia que en la mayoría de las ocasiones se trabajó en materias como tutoría, valores éticos o religión, o bien en aquellas ligadas a las lenguas (gallego, castellano e inglés), y de una manera menos extendida en otras áreas como es el caso de la Biología, Física, Educación Física o Geografía.

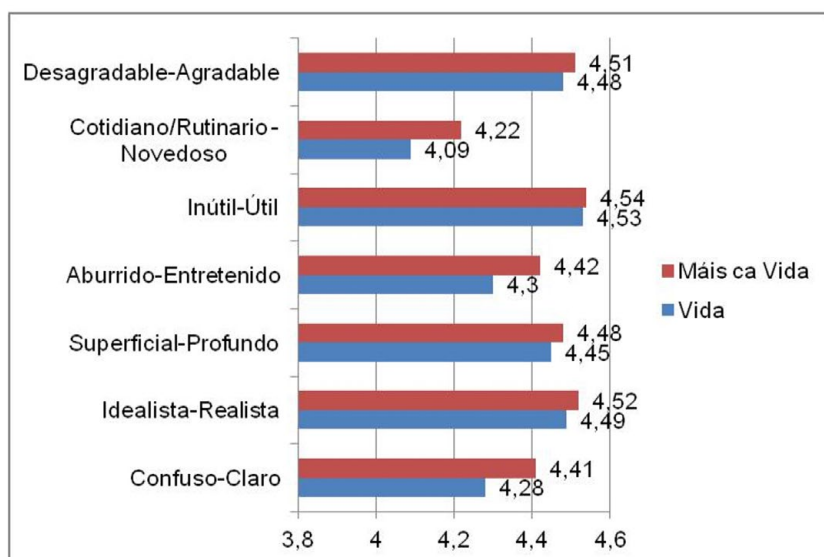


Figura 1. Contenido «Vida» y «Más ca Vida». Fuente. Elaboración propia

Al pedir su opinión sobre el contenido del cortometraje «Vida», podemos observar como las medias conseguidas en los diferentes ítems son altas, superando el 4 en todos los casos. Señalan que «Vida» es un cortometraje útil (4.53), realista (4.49) y agradable (4.48).

Con los cual, es posible afirmar que el alumnado que ha visionado esta proyección manifiesta en general un alto grado de satisfacción con el contenido. Al igual que sucede con el cortometraje, en el documental, el alumnado puntúa de una forma muy positiva su contenido, siempre por encima de 4. Así, el estudiantado afirma que es útil (4.54), realista (4.52), agradable (4.51) y también profundo (4.48), identificando un patrón similar al anterior. Cabe destacar, que las medias en este caso son más altas respecto al cortometraje, y así también se pone de manifiesto en las entrevistas realizadas al alumnado:

“(…) en el documental vemos lo que hay detrás, y llega más. A mí me ha parecido más útil” (Alumna 4 - Centro 1).

“Me ha gustado mucho poder ver cómo se ha grabado todo, y el proceso, porque así se entiende mejor, y vemos el trabajo que hay detrás” (Alumno 2 - Centro 1).

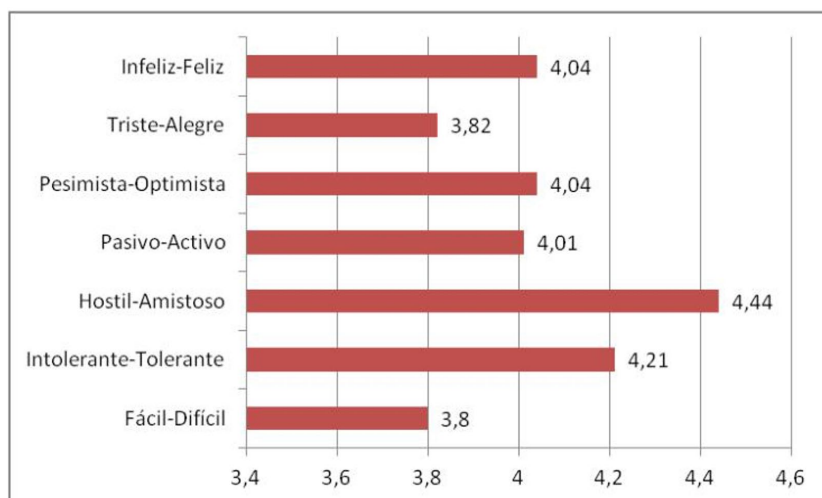


Figura 2. Papel actores/actrices con diversidad funcional. **Fuente.** Elaboración propia

Cuando el alumnado es cuestionado sobre el papel de los protagonistas del cortometraje «Vida» y del documental «Más ca Vida», así como por los demás actores y actrices con diversidad funcional, de nuevo las medias son altas, sobre todo al señalar que le parecieron amistosos (4.44) y tolerantes (4.21); aunque reconocen la dificultad del proceso y mismo tristeza. Sucede algo similar al valorar si el desarrollo de los papeles fue sencillo o difícil, y aquí los alumnos y alumnas de la muestra tienen más dudas por lo que obtienen un promedio de 3.8.

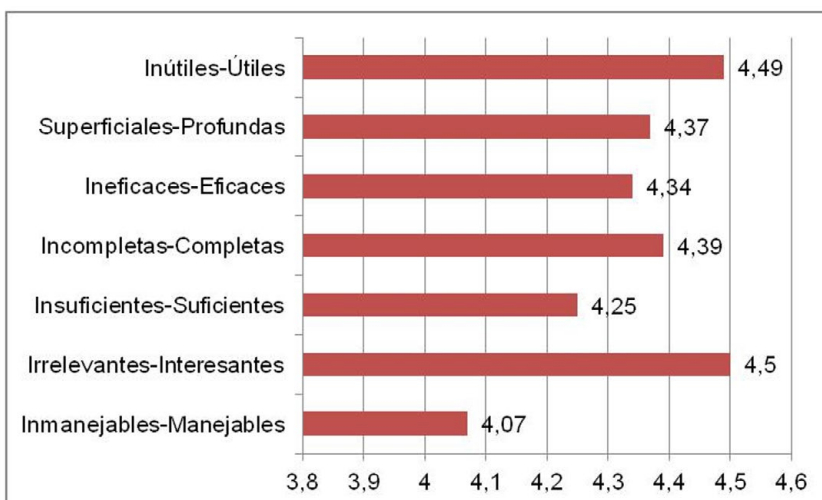


Figura 3. Aprendizajes adquiridos con «Vida» y «Más ca Vida». **Fuente.** Elaboración propia

En relación con los aprendizajes adquiridos por medio de la visualización de «Vida» y «Más ca Vida» cabe destacar que el alumnado refleja que son realmente interesantes (4.5), útiles (4.49) y completas (4.39). Algunos de los aprendizajes que el alumnado resaltó durante las entrevistas realizadas tienen que ver con el cambio de mentalidad, e incluso indica el “cambio de mirada” en relación con las personas con diversidad funcional. También destacan aprendizajes respecto a la dignidad de las personas y a la igualdad:

“Aprendemos que todos somos iguales, pero con diferentes maneras de entender el mundo y diferentes potencialidades” (Alumno 2 - Centro 1).

“Cada uno tiene su papel, y no podemos prejuzgar a nadie por sus capacidades” (Alumna 1 - Centro 3).

“Nos despierta interés por saber más sobre este tema, porque somos adolescentes, pero no somos tontos, pensamos, y escuchamos” (Alumna 5 - Centro 2).

“Nos ayudan a aprender que se puede hacer todo aquello que te propongas, tan sólo hay que poner interés en la tarea, tiene que gustar” (Alumno 6 - Centro 3).

“Aprendí a no sentir pena por las personas discapacitadas” (Alumno 1 - Centro 1 y Alumna 4 - Centro 2).

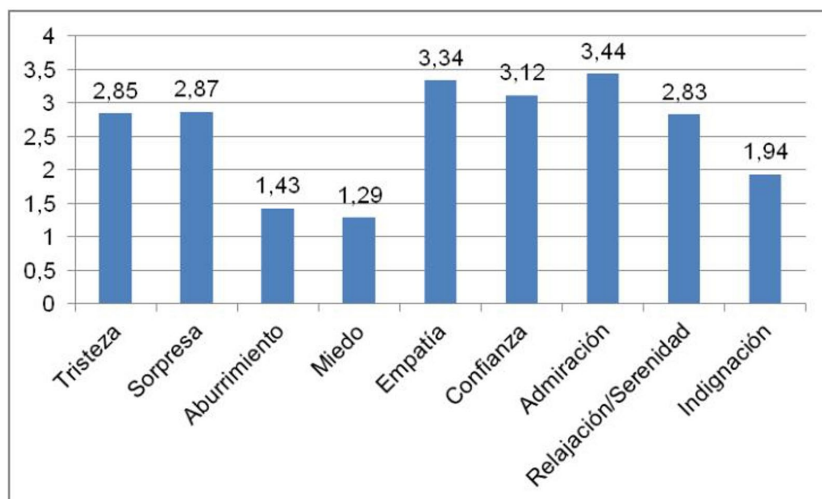


Figura 4. Sentimientos durante la visualización. **Fuente.** Elaboración propia

Una cuestión muy compleja es indagar en los sentimientos y emociones que afloran en el transcurso de las visualizaciones, y así se demuestra en las respuestas dadas por el alumnado en la escala de 4 niveles que empleamos (1: ninguna; 2: poca; 3: bastante; 4: mucha). Destacan la admiración (3.44) y la empatía (3.34), y por el contrario no se sintió miedo (1.29) ni se aburrieron (1.43), pero tampoco experimentaron indignación (1.94).

En relación con otros sentimientos, y al igual que se indicó en las entrevistas, existió diversidad y hasta confrontación de emociones, como reflejan sus opiniones sobre sentir tristeza (2.85) o sorpresa (2.87). Y así lo expresaban con afirmaciones como:

“No sé explicar lo que sentí, era nuevo para mí” (Alumno 7 - Centro 3).

“Tuve un choque de emociones, por momentos sentía unas cosas y por momentos otras” (Alumno 2 - Centro 1).

El alumnado también expresó que su visión sobre la diversidad funcional mejoró (4.51) considerablemente a partir de la visualización de «Vida» y «Más ca Vida». Del mismo modo, cabe señalar que afirman que estas proyecciones realizaron importantes aportes (4.44) a su percepción sobre las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Esto se refuerza en las entrevistas grupales realizadas en los diferentes centros donde los jóvenes dicen que:

“Percibimos un cambio en algunos chicos del aula, pero esto no llega, queremos saber más, necesitamos más actividades como estas” (Alumna 4 - Centro 1).

“Ahora vemos a personas con diversidad funcional, o hablamos de ellas o las vemos en la tele de casa y ya no podemos verlas de la misma manera, mejoramos nuestra visión, e incluso corregimos a los demás” (Alumna 1 - Centro 3).

Precisamente estas afirmaciones son coincidentes con lo que algunos autores han trabajado en relación al tema que nos ocupa. De este modo, los medios audiovisuales suponen un incremento motivacional en el alumnado, y refuerzan aprendizajes que se tratan en el aula (Blanch, 2017; García-Martínez, 2018; Martínez-Salanova, 2017). Al mismo tiempo, este tipo de recursos incrementa el hecho de poder empatizar con personas con discapacidad, al permitir entender sus emociones y sentimientos contados en primera persona.

Discusión y conclusiones

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 (Deo, 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.
- Blanch, M. (2017). El cine en la institución escolar orientaciones y reflexiones para su inclusión didáctica. En S. Carrascal, e I. Ceballos-Viro (Coords.), *12 Miradas: perspectivas actuales en educación, arte y sociedad* (pp. 131-148). Madrid: Universitas.
- Deó, F. J. (1997). La Educación Audiovisual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 9, 171-174.
- García-Martínez, J. D. (2017). El cine, los ojos brillantes y la inclusión. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 134-135, 54-57.
- Gutiérrez, M. C., Pereira, M. C., y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
- Martínez-Salanova, E. (2017). Cine y discapacidad en el cine. Del aislamiento a la inclusión. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 132-133, 24-30.
- Pereira, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán López (Coord.), *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-263). A Coruña: Netbiblo.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Velasco, M. L. (2009). El cine comercial como estrategia educativa para desarrollar competencias socio-emocionales. *Quaderns de Cine*, 4, 71-75. doi:10.14198/QdCINE.2009.4.07
- Xunta de Galicia (2019). *Datos e cifras do ensino non universitario*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.



Análisis y promoción del uso responsable de internet: una investigación participativa

RAPOSO-RIVAS, MANUELA
PARRILLA LATAS, ÁNGELES
MARTÍNEZ-FIGUEIRA, ESTHER

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar e MIDE
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

Internet y las redes sociales, además de ser un contenido en sí mismas, son una de las principales puertas de entrada al resto de contenidos digitales. Un uso responsable de los mismos por parte de los menores constituye una inquietud tanto para las familias como para las escuelas. Este interés es compartido por el microproyecto de investigación “Sentidiño na Rede”. El mismo desde una perspectiva participativa y con un enfoque comunitario, se centra en averiguar cómo los niños y adolescentes utilizan Internet, así como en indagar las percepciones y preocupaciones de sus familias al respecto. Tras un análisis de la situación, a partir de los datos recabados con diferentes técnicas, se elaboran recursos digitales que permitan a las familias mediar en este proceso, ampliar su formación y disminuir la posible brecha digital.

Palabras clave: investigación participativa; uso responsable de Internet; familias; menores; comunidad.

Analysis and promotion of responsible internet use: a participatory investigation

Abstract

Internet and social networks, in addition to being content in themselves, are one of the main gateways to other digital content. Responsible use of them by minors is a concern for both families and schools. This interest is shared by the “Sentidiño na Rede” research microproject. From a participatory perspective and with a community focus, it seeks on finding out how children and adolescents use the Internet as well as knowing the perceptions and concerns of their families about it. After an analysis of the situation, from the data collected with different techniques, digital resources are developed to allow families to mediate in this process, expand their training and reduce the possible digital divide.

Keywords: Participatory research; responsible use of the Internet; families; children; community.

Introducción

Con la llegada de herramientas digitales ampliamente distribuidas y fáciles de usar, los menores, “nativos digitales” (Prensky, 2011), logran a diario cosas que a muchos adultos puede parecerles ciencia ficción. Su habilidad para el uso y manejo de los diferentes dispositivos llega a sorprendernos, puesto que se convierte en una práctica habitual y generalizada desde edades muy tempranas. Como indica Cánovas (2014), “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” (p. 3). Pero esta destreza casi innata no puede entenderse como un dominio de la competencia digital, dado que ésta requiere no sólo de un uso instrumental sino también de un uso creativo y seguro, además de un pensamiento crítico y reflexivo.

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. Internet *per se* no es malo, sino que el problema está en el empleo que se hace de este recurso, en la cantidad de horas de conexión, la calidad de las actividades desarrolladas online, o en las responsabilidades académicas, familiares y sociales que se desatienden. La capacidad de utilizar la tecnología por parte de niños/as y jóvenes, se manifiesta en multitud de formas, superando muchos de los usos que realizan los adultos (Giant, 2016). 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.

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 et al., 2017, p. 147), se crea un grupo de trabajo denominado “Sentidiño na Rede”, preocupado por estas temáticas¹. Dicho grupo constituye una red de co-investigadores/as integrada por participantes de distintas instituciones y ámbitos socio-educativos de Pontevedra (Galicia, España). En este trabajo presentamos 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 en fomentar un uso sensato y responsable del mismo.

Marco teórico

Somos testigos de que el uso de internet y de dispositivos móviles está muy presente en el día a día de nuestros menores, con altos índices de consumo digital en múltiples pantallas y dispositivos. El análisis de uso y hábitos de consumo de contenidos digitales que se recoge en el Informe del Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y Sistemas de Información –ONTSI– (2017) se refiere tanto a aquellos contenidos consumidos online, como a los descargados de Internet o aquellos en soporte digital. Si bien en la población cuyas edades se sitúan entre los 16 y 74 años este consumo alcanza un 96,9% en el uso de la mensajería instantánea o en un 84,9% en videollamadas por Internet (ONTSI, 2017), en el caso de menores, con edades comprendidas entre los 10 y 15 años, el 94,5% utiliza Internet, el 91,5% el ordenador, y el 69,5% dispositivos móviles (INE, 2020).

Además, en este grupo de edad, un 90% utiliza las redes sociales (INE, 2019) convirtiéndose éstas en el mecanismo de relación y socialización entre los consumidores. Tal como señala Giant (2016, p. 3), “la gente joven se comunica, se socializa, participa en redes y crea a través, con y a causa de las TIC”. Sin embargo, una frecuencia alta de uso no siempre va ligada a una auténtica competencia digital. Según la propuesta DigComp (Ferrari, 2013), centrada en la elaboración de un marco de referencia para el desarrollo de la competencia digital, podríamos decir que la asignatura pendiente de los menores se relaciona con el área de actuación vinculada a la seguridad, centrada en descriptores basados en la protección de la información y datos personales, de la identidad digital, medidas de seguridad, y uso responsable y seguro.

El desarrollo de una competencia digital en el alumnado necesita también un dominio de esta competencia por parte del profesorado y las familias. En este escenario, se debe promover un uso positivo de internet y de los

¹ Este trabajo se ha elaborado en el marco de los Proyectos I+D+i “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social” (EDU2015-68617 C4-1-R) y “¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? una investigación participativa en Galicia” (PID2019-108775RB-C41), dirigidos por la Dra. Parrilla y financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional junto con el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

dispositivos móviles, tanto en la escuela como en la familia. Particularmente, es en el contexto familiar donde la mayoría de los menores consumen los contenidos audiovisuales, se conectan a internet e interactúan a través de las redes sociales con más frecuencia (Martínez-Figueira, 2020), sin importar las consecuencias que conlleva un mal uso de estos recursos. Lo preocupante es que cada vez son más los y las menores que lo hacen sin ningún tipo de supervisión (López y García, 2017).

Educar a los niños/as acerca del acceso seguro y de los contenidos convenientes “no consiste solo en asegurarse de que los jóvenes no puedan acceder a lo que se considere inconveniente” (Giant, 2016, p. 24). Ayudar a los menores en un buen uso de Internet y las redes sociales requiere aprendizaje e implica educarlos para que lleguen a construir sus propias destrezas digitales y desarrollen el sentido crítico y la responsabilidad para escoger qué buscar, qué ver, qué compartir y con quién interactuar. Si además se procura un uso responsable y seguro, se podría alcanzar la competencia digital necesaria para poder tener autonomía en Internet.

Sobre esta realidad, 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 (Tauste y Cervantes, 2012; Garmendia et al., 2013; 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, ya que es en ellas donde tienen lugar los primeros tropiezos con Internet, y son las familias quienes suelen poseer una concepción más pesimista que optimista sobre el uso que se hace de Internet y los dispositivos (Duggan, et al., 2015; Bartau-Rojas et al., 2018). Además, una mayor percepción de riesgo en la red se asocia a una mayor intervención educativa de los padres y a mayores habilidades de los menores para protegerse frente a los peligros online (Ramos-Soler et al., 2018). Inevitablemente, para llevar a la práctica este aprendizaje es necesaria una implicación activa y recíproca entre familia y escuela, encaminada a construir una experiencia digital satisfactoria.

En este marco, se inscribe el microproyecto de investigación “Sentidiño na Rede” en el que se trata de investigar, analizar, informar, formar y divulgar cuestiones relacionadas con la seguridad y las oportunidades de Internet para los/las menores y sus familias. Para dar respuesta a esta finalidad, se diseña una investigación participativa, con vocación comunitaria. Esto supone, en palabras de Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2016), un compromiso con la comunidad socio-educativa y con prácticas de participación y creación de conocimiento democráticas. Desde este enfoque, la educación supera los límites del contexto escolar vinculándose al entorno sociocomunitario más inmediato del menor. Supone la transformación de la realidad hacia una participación más democrática y activa donde los participantes se convierten en “sujetos o actores” más que en simples “objetos” de estudio (Garrido, 2007). Este enfoque comunitario y participativo inspira el estudio realizado en la ciudad de Pontevedra (Galicia) que detallamos a continuación.

Metodología

La metodología del proyecto es de tipo cualitativa y sigue los principios de la investigación participativa e inclusiva (Nind, 2014). En este contexto, los y las integrantes del grupo de investigación tomamos decisiones de forma activa y colaborativa, al mismo tiempo que las ejecutamos con roles igualitarios (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Barboza, 2019). Asumimos también un rol de los participantes, en calidad de co-investigadores y miembros activos en la investigación, actuando como “actores” del conocimiento. Este enfoque adoptado permite reflexionar desde una perspectiva local y comunitaria, con la idea de crear redes de indagación que favorezcan mejoras educativas y sociales.

Para ello, en primer lugar y 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...). En un segundo momento se procedió a un análisis o 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.

El propio grupo diseñó una serie de instrumentos y actividades orientadas a la recolección y producción de datos que permiten hacer una radiografía del “sentir” sobre el uso de internet de los y las estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 18 años de la misma localidad y sus familias. Así, las técnicas utilizadas para la recogida de datos cuyos informantes son los estudiantes son:

- Una *entrevista semiestructurada* dirigida a indagar sobre los hábitos de uso en Internet y la percepción de peligro que poseen, en dos versiones diferentes: una para estudiantes de 4º y 5º de Ed. Primaria con 3 preguntas y otra, para estudiantes de Secundaria y Bachillerato con 7 cuestiones.
- Un *cuestionario* para conocer la percepción de los estudiantes de Educación Secundaria sobre el uso responsable de Internet y las redes sociales (Raposo-Rivas et. al., en prensa).
- *Técnicas narrativas* de tres tipos: *frases inacabadas* para estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato sobre gustos y preocupaciones a la hora de navegar por Internet; *carta a Papá Noel* para alumnos de 4º de Educación Primaria en la que describen tres regalos que les gustaría tener y *relatos cortos*, para escolares de 5º y 6º de Educación Primaria en los que refieren argumentos para convencer a sus progenitores que les compren un teléfono móvil, o si ya lo poseen que cuenten cómo lo han conseguido (Martínez-Figueira, 2020).
- Por su parte, las técnicas de recogida de información utilizadas con las familias son tres:
 - Una *entrevista* semiestructurada para averiguar su percepción sobre el uso responsable de los dispositivos móviles y la participación positiva de los menores en Internet y las redes sociales.
 - Un *cuestionario* para sondear sobre los hábitos y normas de uso de Internet que poseen para sus hijos/as, junto con las demandas y dificultades percibidas.
 - Una *ficha de priorización* de necesidades de formación sobre diferentes cuestiones relacionadas con el uso de Internet (Raposo-Rivas, 2021).

El número de participantes ha variado de un instrumento a otro (tabla 1) dado que la finalidad y momento de recogida de información son diferentes.

Tabla 1. Número de participantes

	Entrevistas	Cuestionarios	Otras técnicas
Estudiantes	97	1.048	Relatos cortos: 85 Frases inacabadas: 140 cartas a Papá Noel: 14
Familias	20	133	Fichas de priorización: 31

Fuente. Elaboración propia

Con los datos obtenidos se realiza un análisis 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.

Tras este proceso, una vez analizados los resultados, en un tercer momento, el grupo concluye realizando materiales formativos e informativos dirigidos esencialmente a los padres y madres, para dar respuesta a las inquietudes y necesidades identificadas.

Resultados

Los resultados obtenidos con los escolares de Educación Primaria a través de los relatos muestran su deseo (y realidad, en muchos casos) por ser poseedores de dispositivos móviles y conexión a Internet. Tal como manifiesta Martínez-Figueira (2020) “a medida que aumentan las edades, aumenta también su interés por el dispositivo móvil para un uso escolar y/o en su vida cotidiana. (...) los menores prefieren estos recursos (...) para un uso más relacionado con el ocio como ver vídeos o seguir a amistades en redes sociales, y escuchar música; así como para vincular este al trabajo de aula” (p. 1595).

Por lo que respecta a Educación Secundaria, 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. En términos de privacidad y seguridad en Internet un 58,27% se considera usuarios “expertos” frente a sólo el 8,65% que se autodenominan “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.

Al mismo tiempo, se identifican seis factores, que podrían reconocerse como patrones de conducta en la red, los cuales se agrupan en torno a: (1) la dimensión comunicativa e informativa de los recursos; (2) la relacionada con la seguridad en la red; (3) el riesgo y la vulnerabilidad; (4) la información especializada tanto general como específica; (5) la transferencia y adquisición de bienes; y (6) el ocio y vigilancia parental (Raposo-Rivas et. al., en prensa).

En relación con las familias, un 66,7% manifiesta su preocupación y necesidad de formación e información sobre el uso responsable de dispositivos móviles y una participación positiva de los menores en Internet y en las redes sociales. Las tres temáticas por las que se manifiesta mayor interés son (Raposo-Rivas, 2021) son: «el mal uso o uso problemático en las redes sociales» (45.2 %), «aspectos legislativos relacionados con la privacidad en las redes sociales, la responsabilidad legal...» (38.7 %) y «cómo hacer una denuncia ante situaciones abusivas» junto con el «control parental, programas que permiten restringir el acceso a determinados contenidos de Internet» (32.2 %).

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 permiten ampliar su formación y disminuir la brecha digital. Este kit incluye un conjunto de podcast (véase Tabla 2) y una web de consulta (<https://proyectoriies.com/proyecto/sentidino-na-rede/>), entre otros.

Tabla 2. Podcast elaborados en *Sentidino na Rede*

Temática (duración)	Descripción
Cómo hacer una denuncia (22'02'')	Este podcast se centra en cuándo deben las víctimas dar el paso de presentar denuncia a las autoridades asociada a delitos en Internet y qué consecuencias tiene, cuál es su procedimiento, qué implica para el denunciante, qué garantías tiene sobre su confidencialidad, y también qué procedimientos alternativos son adecuados y en qué circunstancias.
Señales de alerta (8'41'')	Este podcast se centra en las señales de alerta que se pueden detectar en los menores asociadas a un uso nocivo de las TIC. Estas señales de alerta pueden servir también como indicadores para mejorar nuestra propia relación con las tecnologías de la información y la comunicación.
Protección parental (22'02'')	Este podcast se refiere a las posibilidades que ofrece la tecnología para delimitar los tipos de contenido a los que pueden acceder los menores cuando navegan por Internet. En él se da respuesta a cuestiones como: ¿Es posible tener alguna clase de control sobre los dispositivos y los contenidos? ¿De ser posible, cómo se ejerce ese control? ¿Tiene una familia tipo los conocimientos tecnológicos necesarios para hacer ese control parental?
Identidad digital (16'15'')	Este podcast aborda la cuestión de la huella que todo usuario deja en internet. Con las nuevas tecnologías, la presencia personal en Internet está creciendo. Por lo tanto, conocer y cuidar nuestra identidad digital es tan importante como hacerlo con la identidad real. Esto no es dejar de usar las redes sociales, sino ser consciente de la huella que dejamos en la web con la información que creamos, comentamos, consumimos y compartimos.
Fake News (49'05'')	Este podcast se centra en las noticias falsas y cómo los jóvenes se relacionan con ellas. Este fenómeno altamente disruptivo afecta a todas las edades de la población, aunque los jóvenes tienen cierta desventaja para poder discriminar la veracidad de la información porque se encuentran en un momento de formación de su conciencia ciudadana, y con las herramientas del intelecto en pleno desarrollo. Algunas cuestiones que se abordan son: ¿Cuáles son los riesgos que las noticias falsas como fenómeno ponen en el crecimiento de nuestros jóvenes? ¿Qué herramientas deberíamos proporcionarles para aprender a discriminar información? ¿Son los adultos y las familias un espejo en el que mirar para aprender a lidiar con la veracidad de las noticias?

Fuente. <https://proyectoriies.com/proyecto/sentidino-na-rede/>

Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha visibilizado una experiencia investigadora con procesos basados en alianzas entre instituciones y personas diversas, capaces de generar dinámicas de indagación y participación social innovadoras, inclusivas y reflexivas. Esto ha sido posible a partir de la investigación participativa desarrollada, en la que los integrantes del grupo conforman una red interinstitucional de colaboración e innovación, constituida por profesionales vinculados a instituciones educativas, políticas, familias y fuerzas de seguridad del estado. En este grupo heterogéneo, todos sus integrantes asumen el rol de co-investigadores, para estudiar y tomar decisiones de forma activa y colaborativa, en torno a una preocupación común: el uso problemático que los menores pueden realizar en Internet. A diferencia de otras investigaciones más tradicionales, la metodología implementada en este estudio ha permitido que los miembros de cada colectivo se impregnen de información que se transfiere en un primer momento al colectivo de familias, en segundo lugar, al colectivo del que son expertos y, de una manera más amplia, al conjunto de la sociedad.

En cuanto al objeto de estudio, se ha confirmado que los escolares poseen dispositivos y reconocen que realizan un uso frecuente de ellos, el cual responde a diferentes patrones, entre los que destaca la comunicación y el ocio, coincidiendo con Pastor et al. (2019). Por parte de las familias, están preocupadas por los posibles problemas asociados al uso de Internet, tal como también constataron los estudios de Bartau-Rojas et al. (2018) y Sánchez-Antolín et al. (2018), y manifiestan necesidades de formación específica (Raposo-Rivas, 2021).

Finalmente, en trabajos previos han puesto de manifiesto la importancia de la comunidad (Raposo, Martínez y Barboza, 2019) y de la mediación parental para un uso crítico y responsable de Internet por parte de los menores (Sánchez-Valle et al., 2017; Sánchez-Antolín et al., 2018). Sin embargo, la información, sensibilización y formación de familias y comunidad sigue siendo clave para evitar riesgos en su uso (Raposo-Rivas, 2021). En este sentido, en el microproyecto “Sentidíño na rede” se han difundido los recursos elaborados con la comunidad, a través de distintos medios como la web del proyecto y la difusión en medios de comunicación locales como el programa de radio “Conversas na Ferrería” (<https://bit.ly/2mpqyfb>), la prensa local La Región (<https://cutt.ly/lfhSnzR>), El Atlántico (<https://cutt.ly/UfhSxFs>), Galici@ Press (<https://cutt.ly/lfhSIAN>), Código Cero (<https://cutt.ly/8fhSTcm>) o en el diario de la Universidade de Vigo (<https://bit.ly/2LpXkBR>).

Referencias bibliográficas

- Bartau-Rojas, I., Aierbe, A., y Oregui-González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Cánovas, G. (Dir.) (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Madrid: PROTEGELES.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., y Ellison, N.B. (2015). *Parents and Social Media*. Washington, DC: Pew Research Centre Report: Internet & Technology. <https://goo.gl/AMXm7G>
- Garmendia, M., Casado, M., Martínez, G., y Garitaonandia, C. (2013). Las madres y padres, los menores e internet. Estrategias de mediación parental en España. *Doxa. Comunicación*, 17, 99-117.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garrido, F. J. (2007). Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. *Política Sociedad*, 44(1), 107-124.
- Giant, N. (2016). *Ciberseguridad para la i-generación. Usos y riesgos de las redes sociales y sus aplicaciones*. Madrid: Narcea.
- INE. (2020, 1 diciembre). *Porcentaje de usuarios de Internet en los últimos tres meses por tipo de actividad realizada y sexo*. Recuperado de <https://bit.ly/3rB1b9O>
- INE. (2019, 1 diciembre). *Porcentaje de usuarios de Internet en los últimos tres meses por tipo de actividad realizada y sexo*. Recuperado de <http://bit.ly/34AmHmL>
- López, C., y García, J. A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1928>

- Martínez-Figueira, M. E. (2020). Mamá, papá, ¡Quiero un móvil! Voz y argumentos de los escolares de Educación Primaria. En E. Sanchez-Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz-Palmero, y J. Sanchez-Rodriguez (Coord.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 1595-1604). Málaga: UMA editorial.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury.
- ONTSI (2017). *El estudio de uso y actitudes de consumo de contenidos digitales*. Madrid: Ministerio de Energía, Turismo y Agenda digital.
- Parrilla, Á., Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 89(31, 2), 145-156.
- Pastor, Y., Martín, R., y Montes, M. (2019). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 995-1012.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM Ediciones.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., y Torrecillas-Lacave, T. (2018). Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital. *Comunicar*, 56, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-07>
- Raposo, M., Martínez, M. E. y Barboza, M. F. (2019). Incluyendo a la comunidad en un proceso de investigación participativa para el uso responsable de internet. *Publicaciones*, 49(3), 173-190. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11408>
- Raposo-Rivas, M. (2021). Formación demandada por las familias para la mediación en el uso de Internet. En J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. Sánchez-Rodríguez (Coords.), *Innovación e investigación con tecnología educativa* (pp. 165-174). Barcelona: Octaedro.
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E., Sarmiento-Campos, J. A., y Parrilla, A. (en prensa). *Teens' behavior patterns on the web: surfing or wrecking?*
- Sánchez-Antolín, P., Andrés, C., y Paredes, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, 34, 44-58.
- Sánchez-Valle, M., De Frutos, B., y Vázquez-Barrio, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar*, 53, 103-111. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-10>
- Tauste, O., y Cervantes, P. (2012). *Franki 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.unicef.org/argentina/spanish/guiagrooming_2014.pdf



Percepción de los estudiantes, según la rama de conocimiento, sobre la importancia del lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos universitarios

VERDUGO-CASTRO, SONIA

*Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación
Universidad de Salamanca (España)*

RUEDAS-CALETRIO, JESÚS

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Salamanca (España)*

SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.^a CRUZ

*Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación
Universidad de Salamanca (España)*

Resumen

El uso del lenguaje no sexista es un medio para crear una sociedad más igualitaria, donde ninguna persona se quede fuera del discurso por razón de género. Para estudiar la importancia que los estudiantes universitarios otorgan al lenguaje inclusivo se plantea esta investigación. A través de esta se persigue identificar la percepción sobre el lenguaje no sexista en diversos campos universitarios, según la rama de conocimiento a la que pertenecen los estudios cursados por los participantes. Se hace un análisis cuantitativo a partir de un diseño no experimental, con estudiantes de nivel de máster y utilizando la técnica de bola de nieve. Se concluye que en algunas ramas de conocimiento se manifiesta menos sensibilización y que en algunos ámbitos universitarios prevalece la percepción sobre la importancia, mientras que en otros habría que enfatizar la misma.

Palabras clave: Lenguaje inclusivo; lenguaje no sexista; ramas de conocimiento.

Student perceptions, according to branch of knowledge, of the importance of inclusive language in different university fields

Abstract

The use of non-sexist language is a means to create a more egalitarian society, where no person is left out of the discourse because of their gender. In order to study the importance that university students attach to inclusive language; this research study was carried out. The aim of this research is to identify the perception of non-sexist language in different university fields, according to the branch of knowledge to which the participants' studies

belong. A quantitative analysis is carried out using a non-experimental design, with master's level students and using the snowball technique. It is concluded that in some branches of knowledge there is less awareness and that in some university fields the perception of importance prevails, while in others it should be emphasised.

Keywords: Inclusive language; non-sexist language; knowledge strands.

Introducción

En la actualidad, estamos asistiendo, sobre todo desde el inicio del siglo XXI, a un continuo desarrollo en materia de igualdad de género con el propósito de reprimir las profundas realidades que segmentan a la sociedad según su sexo (González y Delgado, 2016). Son varios los movimientos y cambios sociales que se han ido introduciendo durante el paso de los años en los diferentes ámbitos de la vida ya sea desde el terreno legal, profesional, educativo, familiar o político, entre otras, y que han propiciado avances en un sistema social androcéntrico desde bastante tiempo atrás.

Entre tantos elementos cambiantes, resulta preciso centrarnos en el lenguaje, una herramienta importante, si no la que más, en el devenir de una sociedad y en su finalidad como elemento de interrelaciones continuas (Bejarano, 2013). Destacaba con anterioridad el sistema androcéntrico que nos ha caracterizado siempre y que, por ende, ha generado la existencia de un lenguaje vehicular con connotaciones sexistas en gran parte de su vocabulario.

Sin embargo, en base a la idea de Jiménez, Román y Traverso (2011), entendiendo que el lenguaje ha ido evolucionando con el paso del tiempo, entendemos que no es un elemento social estático, si no que más bien se va construyendo conforme se erige la sociedad y, teniendo en cuenta los logros feministas que se están alcanzando en los últimos años se hace evidente una evolución hacia un lenguaje más inclusivo y no sexista dentro de nuestra cultura. Sin embargo, se hacen visibles en la actualidad múltiples barreras sobre las que es necesario trabajar, partiendo de la necesidad de conocer, primero, si las personas son conscientes de la existencia de este tipo de obstáculos.

Por tanto, teniendo en cuenta que el lenguaje no sexista se está formando y está siendo cada vez más importante, es necesario centrar nuestra atención, como ya hicieran Jiménez et al. (2011), en instituciones líderes en la transmisión de conocimiento y formación de personas, destacando la Universidad como punto de anclaje de nuestro trabajo. La sociedad depende de la construcción que los más jóvenes van cimentando conforme orientan su futuro y su toma de decisiones, por tanto, resulta importante centrarnos en aquellas instituciones que desarrollen a las personas y en cómo estas abordan el uso del lenguaje no sexista y cómo lo conciben los estudiantes.

Los adultos más jóvenes se están convirtiendo, por cuestiones biológicas, en el elemento central del sistema social y, por ende, en los futuros y nuevos educadores de las futuras generaciones. Es por ello que resulta necesario centrarnos en cómo se perciben las barreras en el uso del lenguaje no sexista dentro una de las instituciones más importantes en la formación de una ciudadanía crítica, la Universidad, para comenzar a trabajar, desde ahí, en la construcción de un lenguaje no sexista global.

Marco teórico

En un campo tan amplio, como la intervención socioeducativa resulta necesario trabajar metodológicamente de forma empírica y práctica ante diversos temas y con diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión social. Ante las, ya consolidadas, dificultades que presentan las personas a las que se dirige una intervención social, debido a factores de suma importancia como su desarrollo en el entorno, emergen otra serie de cuestiones que dificultan el entendimiento y el proceso de inclusión de los mismos dentro de la sociedad actual. En este caso hablamos de algo que está presente en todo momento en nuestro día a día, el lenguaje verbal.

Dentro de una sociedad patriarcal, aunque con el tiempo esto parece estar cambiando, asistimos a una comunicación interrelacional con un alto grado de sexismo y de discriminación social por cuestiones de género. Esto implica, según Bolaños (2013), que “el español es una lengua que privilegia las posibilidades de expresión de lo masculino y, como corolario, llevaría a deducir que carece de medios lingüísticos mediante los cuales se pueda

designar lo femenino en el discurso” (p. 100), debido al transcurso cultural e histórico de una sociedad basada en el empoderamiento del hombre y la subordinación de la mujer. Por tanto, prescindir de un vocabulario no sexista normaliza un lenguaje que no siempre hace visible el mal que genera al género femenino y, por ende, a toda la sociedad (Mingo y Moreno, 2017).

Ya desde el feminismo 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 et al., 2011) que dificultan el desarrollo igualitario y, sobre todo, el desarrollo de una educación inclusiva. Por tanto “se hace necesario focalizar la atención entre el uso del lenguaje y la representación de género como reflejo de un tema que trasciende lo meramente lingüístico en la representación de la mujer en espacios discursivos de amplia difusión social” (González y Delgado, 2016, p.88).

Se puede decir que el lenguaje es un elemento social que se va construyendo paralelamente a como la sociedad toma forma, por lo que resulta una herramienta dinámica, y no estática, que se transforma paulatinamente conforme se desarrolla la cultura (Ascanio, 2018). Ello implica que la educación, como elemento clave de la evolución social y cultural, debe dar respuesta a la presencia de lenguaje sexista en nuestro día a día ya que, como apunta Bolaños (2013), son los hablantes que realmente viven, perciben y están de acuerdo con un reconocimiento social quienes deciden hacer uso de una u otra expresión lingüística.

En esta línea ponemos nuestra atención en la Universidad como centro de formación y transmisión de conocimiento que, como afirman Jiménez et al. (2011) en su estudio, se trata de un agente transformador hacia el desarrollo de personas críticas e inclusivas, lo que deriva en la necesidad de que la propia institución deba responder con una educación basada en un lenguaje no sexista como medio de sensibilización.

Ya existen diferentes iniciativas desde las universidades españolas en las que desarrollan el uso del lenguaje no sexista como respuesta a la problemática que planteábamos con anterioridad. Entre ellos, autores como Hermosilla y Santaemilia (2011) destacan en su trabajo como el empleo de manuales del uso del lenguaje no sexista en la Universitat de València se centran en la eliminación del desequilibrio lingüístico existente.

Metodología

En 2019, se realizó un estudio cuantitativo no experimental transversal, al no disponer de aplicación de tratamiento. Se tomó una de las escalas Likert de Jiménez et al. (2011). Para dicha escala se han definido cinco opciones de respuesta y se han tomado las cinco preguntas, las cuales son las variables dependientes del estudio. La escala es sobre la percepción de la importancia del uso del lenguaje no sexista en diferentes ámbitos de la experiencia universitaria. Dichos ámbitos son en la práctica docente, en la administración y gestión, en la relación con el alumnado, en la relación con compañeros/as de trabajo y en la relación con familia/amistad. Es decir, con la aplicación de la Likert se persigue conocer cuál es la percepción sobre la importancia del uso del lenguaje inclusivo en los mencionados diversos campos, para las personas que conforman la muestra. Como variables independientes se han tomado las ramas de conocimiento de los participantes.

La muestra estaba formada por sesenta estudiantes de nivel de Máster de la Universidad de Salamanca. Para acceder a la muestra se ha tomado en primer lugar, la participación de estudiantes de Máster del sector de la educación, y se ha extendido el estudio a través de la técnica de bola de nieve.

Desde el estudio empírico de tipo cuantitativo y correlacional, se persigue identificar la percepción de estudiantes sobre la importancia del uso del lenguaje inclusivo en diversos campos universitarios, según su rama de conocimiento. Para ello se toma la escala de Jiménez et al. (2011) con las siguientes hipótesis:

- Hipótesis Nula (H0): No existen diferencias significativas entre la percepción que los estudiantes universitarios tienen acerca de la importancia del uso del lenguaje no sexista y su rama de conocimiento.
- Hipótesis Alternativa (H1): Existen diferencias significativas entre la percepción que los estudiantes universitarios tienen acerca de la importancia del uso del lenguaje no sexista y su rama de conocimiento.

Análisis de los datos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos una vez aplicado el cuestionario tomado de Jiménez et al. (2011) y distribuido mediante Google Forms a los 60 participantes del estudio. Los datos recogidos de la muestra fueron analizados de forma cuantitativa mediante el paquete estadístico SPSS v.25.

En primer lugar, se llevó a cabo la exploración inicial que representó la distribución de la variable de agrupación utilizada: rama de conocimiento, destacando la frecuencia y porcentajes de los campos: artes y humanidades; ciencias; ciencias de la salud; ciencias sociales y jurídicas; ingeniería y arquitectura. Posteriormente, se estudiaron los estadísticos descriptivos con las variables de contraste en su total y, seguidamente, segmentando el archivo según la rama de conocimiento. Las variables de contraste a utilizar fueron los diferentes ámbitos que destacaron en su trabajo Jiménez et al. (2011) 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 mostrarse una distribución inicial no normal, se procedió a la realización de pruebas no paramétricas de K grupos mediante H de Kruskal Wallis.

Resultados

En la Tabla 1 se observan las frecuencias y porcentajes de los estudiantes participantes organizados por rama de conocimiento. Prevalece la representación en Ciencias Sociales y Jurídicas, y la representación inferior es para la rama de ciencias.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de la representación de los participantes, por rama de conocimiento

Ramas de conocimiento	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Artes y Humanidades	8	13,3
Ciencias	3	5,0
Ciencias de la Salud	10	16,7
Ciencias Sociales y Jurídicas	30	50,0
Ingeniería y Arquitectura	9	15,0
Total	60	100,0

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

En la Tabla 2 se recogen los estadísticos descriptivos para las cinco preguntas, las cuales son las variables dependientes, que se corresponden a la percepción de la importancia del uso de lenguaje no sexista en diferentes ámbitos de la experiencia universitaria.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las cinco variables dependientes

Variables dependientes	Media	Mediana	Des. Típica	Asimetría	Curtosis
En la práctica docente	3,42	4	,829	-1,846	4,417
En la administración y gestión	3,03	3	,882	-1,598	3,715
En relación con el alumnado	3,32	4	,948	-1,921	4,115
En relación con compañeros	3,08	3	,926	-1,495	2,954
En relación con la familia/amistad	2,87	3	,982	-,945	,965

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

En la Tabla 3 se recogen las frecuencias y porcentajes para la primera pregunta: la percepción de la importancia del uso de lenguaje no sexista en la práctica docente.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de la variable 1: “En la práctica docente”

Grado de importancia	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
No sabe	1	1,7
Nada importante	1	1,7
Poco importante	4	6,7
Importante	20	33,3
Muy importante	34	56,7
Total	60	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

En la Tabla 4 se recogen las frecuencias y porcentajes para la segunda pregunta: la percepción de la importancia del uso de lenguaje no sexista en la administración y gestión.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la variable 2: “En la administración y gestión”

Grado de importancia	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
No sabe	2	3,3
Nada importante	2	3,3
Poco importante	4	6,7
Importante	36	60,0
Muy importante	16	26,7
Total	60	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

En la Tabla 5 se recogen las frecuencias y porcentajes para la tercera pregunta: la percepción de la importancia del uso de lenguaje no sexista en relación con el alumnado.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de la variable 3: “En relación con el alumnado”

Grado de importancia	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
No sabe	2	3,3
Nada importante	2	3,3
Poco importante	2	3,3
Importante	23	38,3
Muy importante	31	51,7
Total	60	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

En la Tabla 6 se recogen las frecuencias y porcentajes para la cuarta pregunta: la percepción de la importancia del uso de lenguaje no sexista en relación con compañeros/as de trabajo.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de la variable 4: “En relación con compañeros/as de trabajo”

Grado de importancia	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
No sabe	2	3,3
Nada importante	2	3,3
Poco importante	5	8,3
Importante	31	51,7
Muy importante	20	33,3
Total	60	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

En la Tabla 7 se recogen las frecuencias y porcentajes para la quinta pregunta: la percepción de la importancia del uso de lenguaje no sexista en relación con familia/amistad.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de la variable 5: “En relación con familia/amistad”

Grado de importancia	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
No sabe	2	3,3
Nada importante	3	5,0
Poco importante	12	20,0
Importante	27	45,0
Muy importante	16	26,7
Total	60	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

Por otro lado, en la tabla 8 se presentan las frecuencias y porcentajes de las diferentes opciones de respuesta, de acuerdo con las ramas de conocimiento.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de las respuestas, por ramas de conocimiento

Rama de conocimiento	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Artes y Humanidades	Poco importante	1	12,5
	Importante	2	25
	Muy importante	5	62,5
	Total	8	100
Ciencias	Poco importante	1	33,3
	Importante	1	33,3
	Muy importante	1	33,3
	Total	3	100
Ciencias de la Salud	Poco importante	1	10
	Importante	1	10
	Muy importante	8	80
	Total	10	100
Ciencias Sociales y Jurídicas	No sabe	1	3,3
	Poco importante	2	6,7
	Importante	10	33,3
	Muy importante	17	56,7
	Total	30	100

Percepción de los estudiantes, según la rama de conocimiento, sobre la importancia del lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos universitarios

Verdugo-Castro, Ruedas-Caletrio, y Sánchez-Gómez

Ingeniería y Arquitectura	Importante	6	66,7
	Muy importante	3	33,3
	Total	9	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25.

Para aplicar los contrastes de hipótesis, en primer lugar, se ha segmentado el archivo por las ramas de conocimiento y se han calculado los estadísticos descriptivos (Tabla 9).

Tabla 9. Variables dependientes segmentadas por la variable independiente “Rama de Conocimiento”

Rama de conocimiento	Estadísticos	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4	Variable 5
Artes y Humanidades	Válidos	8	8	8	8	8
	Media	3,5	3,25	3,38	3,25	2,88
	Mediana	4	3,5	4	3,5	3
	Des. Típ.	0,756	1,035	1,061	1,035	1,126
	Asimetría	-1,323	-1,675	-1,96	-1,675	-0,488
	Curtosis	0,875	3,136	3,937	3,136	-0,989
Ciencias	Válidos	3	3	3	3	3
	Media	3	3,33	2,67	2	3
	Mediana	3	3	3	3	3
	Des. Típ.	1	0,577	0,577	1,732	1
	Asimetría	0	1,732	-1,732	-1,732	0
Ciencias de la salud	Válidos	10	10	10	10	10
	Media	3,6	2,9	3,5	3,3	2,8
	Mediana	4	3	4	3,5	3
	Des. Típ.	0,966	0,994	0,972	0,949	1,033
	Asimetría	-2,662	-0,61	-2,27	-1,718	-0,272
	Curtosis	7,194	-0,157	5,356	3,533	-0,896
Ciencias Sociales y Jurídicas	Válidos	30	30	30	30	30
	Media	3,4	2,93	3,27	3,07	2,8
	Mediana	4	3	3,5	3	3
	Des. Típ.	0,894	0,944	1,048	0,828	1,031
	Asimetría	-2,156	-1,966	-2,119	-1,693	-1,393
	Curtosis	6,192	5,053	4,908	5,557	2,211
Ingeniería y Arquitectura	Válidos	9	9	9	9	9
	Media	3,33	3,22	3,44	3,11	3,11
	Mediana	3	3	3	3	3
	Des. Típ.	0,5	0,441	0,527	0,782	0,782
	Asimetría	0,857	1,62	0,271	-0,216	-0,216
	Curtosis	-1,714	0,735	-2,571	-1,041	-1,041

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

Posteriormente, se ha aplicado la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de la muestra (Tabla 10).

Tabla 10. Prueba de Shapiro-Wilk

Variable dependiente	Ramas de conocimiento / variables dependientes	Shapiro-Wilk Estadístico	gl	Sig.
En la práctica docente	Artes y Humanidades	0,724	8	0,004
	Ciencias	1	3	1
	Ciencias de la Salud	0,5	10	0
	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,675	30	0
	Ingeniería y Arquitectura	0,617	9	0
En la administración y gestión	Artes y Humanidades	0,745	8	0,007
	Ciencias	0,75	3	0
	Ciencias de la Salud	0,886	10	0,152
	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,667	30	0
	Ingeniería y Arquitectura	0,536	9	0
En la relación con el alumnado	Artes y Humanidades	0,676	8	0,001
	Ciencias	0,75	3	0
	Ciencias de la Salud	0,603	10	0
	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,661	30	0
	Ingeniería y Arquitectura	0,655	9	0
En la relación con los compañeros/as	Artes y Humanidades	0,745	8	0,007
	Ciencias	0,75	3	0
	Ciencias de la Salud	0,603	10	0,002
	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,661	30	0
	Ingeniería y Arquitectura	0,536	9	0,055
En la relación con familia/amistad	Artes y Humanidades	0,882	8	0,197
	Ciencias	1	3	1
	Ciencias de la Salud	0,895	10	0,191
	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,78	30	0
	Ingeniería y Arquitectura	0,838	9	0,055

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

Fue necesario aplicar la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, dado que la muestra del trabajo es inferior a 30 participantes en cada grupo de la variable de agrupación “Ramas de conocimiento”. Los resultados de esta prueba sugieren que los ítems no siguen una distribución normal dado que la significación, en general, es menor a p-valor 0,05 a excepción de la importancia que desde las Ciencias otorgan al lenguaje no sexista en la práctica docente y en relación con la familia y la amistad. Del mismo modo, las Ciencias de la Salud también muestran una distribución normal en relación con la administración y gestión como con la familia y las amistades, dado que la significación es superior a p-valor 0,05. Por último, Ingeniería y Arquitectura también muestran una distribución normal en relación a la familia y a la amistad, así como con los compañeros.

Por último, se aplicó la prueba no paramétrica para K muestras independientes para obtener la significación mediante la prueba de H de Kruskal Wallis. Los resultados (Tabla 11), indican que para la muestra no se han detectado diferencias significativas, por lo que se rechaza la hipótesis alternativa.

Tabla 11. Prueba no paramétrica H de Kruskal Wallis

	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4	Variable 5
Chi-cuadrado	3,616	2,373	4,643	4,049	,535
gl	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	,460	,668	,326	,399	,970

Fuente. Elaboración propia a partir de los análisis con SPSS v.25

Discusión y conclusiones

Tras la aplicación del estudio se puede concluir que no se han detectado diferencias significativas en relación con la rama de conocimiento a la que pertenecen los estudios de los participantes. Dichos resultados deben tomarse con cautela, dado que pueden estar condicionados por la muestra, al ser reducida y, por lo tanto, sería necesario replicar el estudio en una muestra superior.

Sin embargo, se concluye que se aprecian diferencias entre la percepción de los encuestados teniendo en cuenta el tipo de rama de conocimiento al que pertenecen. En las ramas de conocimiento que mayor importancia se le otorga al lenguaje inclusivo es en Ciencias Sociales y Jurídicas y en Ciencias de la Salud, mientras que en Ciencias la importancia otorgada es menor para la muestra. Por otro lado, por orden de importancia otorgada, se indican los ámbitos para los cuales se presentan mayor sensibilidad: en la práctica docente, en relación con el alumnado, en relación con los compañeros, en la administración y gestión y en relación con la familia/amistad.

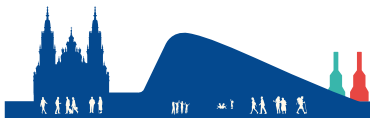
Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco de la Universidad de Salamanca (España).

También, la investigación ha sido parcialmente apoyada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España bajo un contrato predoctoral FPU (FPU017/01252).

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(50), 22-29.
- Bejarano, M. T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 124, 79-89.
- Bolaños, S. (2013). Sexismo Lingüístico: Aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea. *Forma y Función*, 26(1), 89-110.
- González, M. C., y Delgado, Y. (2016). Lenguaje No Sexista. Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95.
- Hermosilla, M. S., y Santaemilia, 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.
- Jiménez, M. L., Román, M., y Traverso, 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.
- Mingo, A., y Moreno, H. (2017). Sexismo en la Universidad. *Estudios Sociológicos XXXV*, 105, 571-595.



Patologização no contexto escolar: a individualização das dificuldades

MOREIRA, JANINE

*Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)*

Resumo

As sociedades modernas têm tratado suas dificuldades – de ordem social, econômica, política, ética – cada vez mais como patologias individuais. Apesar da crescente sensibilidade para com as chamadas diversidades, continuamos a patologizar o que consideramos imoral, escondido atrás da fachada da anormalidade. Este texto aborda a problemática da patologização no contexto escolar, como uma transferência de responsabilidade da esfera pedagógica para a esfera médica e para o aluno, considerada individualmente como portador de alguma patologia. Não se trata de culpabilizar a escola, tão atacada atualmente, mas de defendê-la como instância de formação humana integral, possa pensar-se criticamente e responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem. Isto requer que ela se compreenda 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.

Palavras chaves: Patologização; Dificuldades de Aprendizagem; Normalização.

Pathologization in the school context: assigning societal difficulties to individuals

Abstract

Modern societies have dealt with difficulties - social, economic, political, and ethical - increasingly as individual pathologies. Despite the growing sensitivity to the so-called diversities, we continue to pathologize what we consider immoral, hidden behind the facade of abnormality. This text addresses the problem of pathologization in the school context, as a transfer of responsibility from the pedagogical sphere to the medical sphere and to the student, considered individually as having some pathology. It is not a matter of blaming the school, which is too often attacked today, but of defending it as an instance of integral human formation, can think critically and be responsible for the teaching-learning process. This requires that it understand herself situated in a larger context, which brings its conditioning. The ability to criticize societal difficulties is fundamental to resisting the logic that sees individual pathology as the cause of learning problems.

Keywords: Pathologization; Learning Problems; Normalization.

Introdução

E existe um outro antagônico e diferente, cujo corpo, cuja mente, cuja língua não só refoge da norma, como bem quer, mas que ao fazê-lo deixa de referir-se à norma, não fala dela, não pensa nela, não sonha com ela, não se move por ela, não vive nem *desvive* por ela. Um outro irreduzível que se afasta da norma e que deixa como testamento um julgamento voraz em relação à normalidade (Skliar, 2003, p. 168).

Parece que vivemos em meio a grandes contradições. No ano da pandemia da Covid-19, estas contradições se tornaram ainda mais visíveis. No Brasil, ainda que o coronavírus tenha se espalhado generalizadamente neste imenso e desigual país, dados demonstram que foram as camadas sociais mais baixas as que mais se vitimaram; dentro destas camadas se encontram os afrodescendentes. As questões social e racial se cruzam no último país no mundo a abolir o trabalho escravo negro, em 1888. De lá para cá, a dívida social deste país para com sua população afrodescendente continua atual, embora não plenamente reconhecida. Também são altos os números das vítimas da pandemia entre a população indígena do Brasil. População que se viu às vias da extinção após a invasão ibérica em seus territórios, e que segue lutando para preservar as mínimas terras que lhes restaram em forma de reservas. O coronavírus entrou em suas aldeias por brancos exploradores ilegais das riquezas naturais das terras indígenas, exploração que vitimiza muitos indígenas que morrem assassinados, ou mesmo que cometem suicídio por falta de perspectiva de vida. O suicídio entre indígenas é muito maior, proporcionalmente à sua população, do que o suicídio entre não indígenas. Assim, esse continental país cheio de desigualdades viu suas mazelas aumentarem e se visibilizarem ainda mais no ano da pandemia. A doença não chega a todas as pessoas igualmente, visto que milhares de brasileiros não possuem água encanada em suas casas, nem esgoto, portanto, estão impossibilitados de fazerem sua higiene básica de prevenção ao vírus, aliado ao fato de terem que se aglomerar nos transportes públicos para chegarem em seus trabalhos, aqueles brasileiros que não os perderam. Além dos vitimados pela doença, há os que perderam seus empregos e não têm nenhuma fonte de renda, e que dependem exclusivamente das políticas públicas, mas, na falta do Estado que as estabeleça, contam apenas com a solidariedade de grupos ou pessoas individuais. Contradições já presentes no Brasil, mas que se acirraram consideravelmente no ano de 2020, o ano do coronavírus.

Ano também em que as escolas tiveram que se reinventar com as aulas remotas. Professores tiveram que aprender a darem suas aulas mediados pela tecnologia; alunos tiveram que aprender a participarem das aulas e fazerem suas tarefas e avaliações também desta forma, coordenações pedagógicas e direções tiveram que aprender a mediar tudo isto. Demandas inacabáveis! Mas, e os professores, e ainda mais os alunos, que não tinham acesso à *internet* em suas casas? Ou que tinham que dividir um celular ou um computador com outros membros da família? Ou que nem tinham estes aparelhos? Novamente as contradições já existentes se revelaram com uma nitidez difícil de passar despercebida. Como ficou o processo ensino-aprendizagem neste ano? A que atribuímos seu “sucesso” ou seu “fracasso”?

E ainda precisamos lidar com os sofrimentos físicos e existenciais: depressão, ansiedade, pânico, insônia... todos já existentes, mas também aumentados no ano da pandemia... pandemia que ainda segue. E cresceu o uso de medicamentos para atacar estes males, que também já era alto no Brasil. É o indivíduo que deve tomar seu remédio e tentar resolver seu problema, só seu, individual, é sua a responsabilidade!

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 – de gênero, sexual, étnicas, religiosas – continuamos a patologizar o que consideramos imoral, escondido atrás da fachada da anormalidade. As explicações biológicas das questões humanas, humano que é complexo e não se reduz ao biológico, mascaram o preconceito para com as diferenças. Então, se entendemos que a orientação sexual nasce com a pessoa, ela não tem nada o que fazer para lutar contra este “mal”, da mesma forma sua identidade de gênero, sua herança étnica. A questão religiosa parece não poder ser explicada pelo biológico, assim que o preconceito em relação a ela é mais nítido. Mas o que fazer com uma pessoa que “nasceu” homoafetiva? Ou “nasceu” em um corpo errado? Ou nasceu de uma etnia inferior? Temos que aceitar, não há como lutar contra a natureza! E inventamos inclusões para estas pessoas de forma que possam ser toleradas, sem precisarmos modificar a forma como as vemos e nem como vemos a nós mesmos.

Da mesma forma, o que fazer com uma criança, ou um jovem, ou mesmo com um adulto no ensino superior que já “nasceu” com autismo? Ou com déficit de atenção e hiperatividade? Ou com transtorno desafiador? O que fazer se todos estes “males” não são sua “culpa”, e sim foram, de alguma forma, incrustados em sua genética? Elas “não têm culpa” que não aprendem, e nem nada e ninguém do processo educativo tem esta responsabilidade: se tivermos, pais e escola, o senso de responsabilidade de as encaminharmos ao setor da saúde para que sejam devidamente diagnosticadas e medicadas, elas poderão, dentro de suas “limitações”, chegarem o mais próximo possível do normal desejado. Temos que tolerar estas diversidades! Sem nos modificar, afinal, nós não precisamos nos mover, são elas que precisam chegar o mais próximo possível de nós. Assim as depressões, as ansiedades, os medos, as vicissitudes da vida são, cada vez mais, consideradas patologias, coisas que nos afastam do normal. No ano da pandemia, que mostrou somente para quem quis enxergar que simplesmente o sonho humano de controle do mundo é uma ilusão, que a vida simplesmente não pode ser controlada, que não somos máquinas programáveis... anda assim, se fala quase obsessivamente (outra patologia?) no “novo normal”. Somos seres obcecados pela normalidade!

O objetivo deste texto é apontar a problemática da patologização no contexto escolar, como uma transferência de responsabilidade do processo pedagógico para o aluno individualmente, considerado portador de alguma patologia, concretizando-se a transferência de responsabilidade da esfera pedagógica para a da saúde, especificamente a médica. Patologização individualizante que só ganha seu sentido na centralidade da normalidade.

Metodologicamente, este objetivo é alcançado a partir de referências bibliográficas que discutem o tema em apreço, oportunizando o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o assunto.

Marco teórico

Foucault (2002, 2003) sinalizou o papel das ciências humanas na sociedade moderna, o de fabricar corpos (e mentes) dóceis para o trabalho, o de formar subjetividades dispostas a serem exploradas pelo trabalho, a serem disciplinadas, a serem normalizadas. O exame, saber típico das ciências humanas, confere uma identidade às pessoas a partir da qual elas serão vistas, primeiro pelos profissionais que as diagnosticam (que “descobrem a verdade” sobre elas), depois por seus familiares e pessoas de suas relações sociais, por fim, por elas mesmas. Este poder-saber vindo da legitimidade da ciência na modernidade classifica os “casos”, os considerados “anormais”, os quais devem ser tratados para que reduzam o mais possível a distância que guardam da normalidade. Ainda que resistam, resistência também considerada patológica, a qual deve ser quebrada. Não é à toa que psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, médicos, pedagogos utilizem tão frequentemente o termo “a pessoa está resistindo”. Resistência vista como insubmissão, portanto, não vista, não ouvida, não legitimada.

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? Façamos um rápido exercício: depressivo, ansioso, afrodescendente, transgênero, autista, hiperativo, migrante, homoafetivo, cego, surdo, muçulmano, terrorista...

Moysés e Collares (2013), Montero Garcia (2018) e Szymanski (2012) estudam a medicalização e a patologização da infância no contexto escolar e centram-se no mesmo princípio: a patologização das dificuldades de aprendizagem de crianças, dificuldades individualizadas na própria criança, tratadas como de origem biológica – mais especificamente do sistema nervoso central -, desconsiderando-se os condicionantes sociais, políticos, econômicos, e que se tornam queixas sobre seu comportamento. Quando a criança não aprende é seu comportamento individual que é questionado, ela e sua família são culpabilizadas e a solução encontrada é torná-la um problema médico, com seu devido diagnóstico, medicação e patologização para “arrumar” o “seu” problema. As autoras alertam para o galopante aumento de diagnósticos relacionados com dificuldades de aprendizagem, com o paralelo aumento do consumo de medicamento prescritos para estas supostas patologias. 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?

Moysés e Collares são duas grandes referências brasileiras nesta discussão de medicalização e patologização das crianças com dificuldades de aprendizagem, amplamente citadas a partir de suas inúmeras produções, inclusive pelas duas autoras que serão referenciadas a seguir. No texto aqui referenciado, estas autoras afirmam:

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida social ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (Moysés, e Collares, 2013, p. 13)

Para as autoras, essa é a medicalização da vida, a qual naturaliza a vida, já que os sofrimentos humanos são tratados nos moldes das ciências da natureza. O termo patologização surge como forma de alargar o termo medicalização, uma vez implicar vários profissionais, não apenas médicos. Assim, no campo das dificuldades de aprendizagem, não apenas médicos são chamados a fornecerem seus laudos, mas também psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos... o campo da medicina se alarga e, sob seu modelo biologicista, demais profissionais, não médicos, atuam acriticamente em suas áreas. A medicalização se amplia na patologização. Como dizem as autoras, processo que faz com que os profissionais lidem com laudos, mas não saibam lidar com a vida.

Garcia apresenta dados do Conselho Federal de Psicologia que demonstram o aumento de consumo do medicamento metilfenidato, prescrito para crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Em apenas 10 anos, de 2000 a 2010, o consumo deste medicamento nesta população aumentou de 70.000 para 2 milhões de caixas, o que coloca o país como segundo consumidor mundial do medicamento, atrás apenas dos EUA, informação também presente em Moysés e Collares (2013). E a autora alerta:

Ressalte-se que a problematização a ser amplamente dialogada com diversos setores da sociedade, não deve ser resumida à eficácia ou não da droga, ainda que seja parte fundamental deste problema, mas, à necessidade de enfrentarmos as engrenagens sociais que insistem em normatizar o comportamento infantil e utilizar as drogas prescritas como única terapêutica para o sofrimento humano. (Montero Garcia, 2018, p. 10)

E sinaliza que cabe à escola problematizar esta situação, olhar de outra forma para as diferenças entre os indivíduos, implicar os alunos na criação de uma realidade plural e diversa.

Szymanski (2012) problematiza os inúmeros diagnósticos médicos relacionados às dificuldades de aprendizagem, discute a imprecisão teórica e metodológica dos mesmos, dá exemplos de trabalhos pedagógicos exitosos com crianças assim diagnosticadas e alerta que o tempo de aprender não pode ser homogeneizado. Toda criança pode aprender, se tratada de forma respeitosa em sua singularidade, compreendida como formada de forma multifacetada, e não apenas como um resultado biológico. E alerta:

Não se pretende, aqui, minimizar a questão das dificuldades de aprendizagem. Elas de fato existem, o professor as constata. Estamos propondo não patologizá-las.

Remédio não ensina. O professor por excelência é o mediador no processo de aquisição do conhecimento historicamente acumulado, pela criança, possibilitando à escola consolidar sua função social, desde que ele trabalhe com conceitos, a partir do ponto em que a criança está, que lhe façam sentido, que a ajudem a situar-se no contexto político e social em que vive. A palavra-chave é ensinar. Com calma, criatividade, sensibilidade para perceber em que ponto cada aluno está, ou o que precisa ser trabalhado para esse aluno avançar. Com competência, desejo de ensinar, persistência e paciência. (Szymanski, 2012, pp. 13-14).

Longe de culpabilizar os professores, a autora destaca que os profissionais da escola precisam reivindicar condições dignas de trabalho, as quais ofereçam possibilidades de eles exercerem sua função de educadores. Tomar para si a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem, ao invés de transferi-lo à área da saúde, requer que os profissionais da educação revejam sua forma de ensinar, o que não pode ser separado das condições sociais, econômicas e políticas nas quais a docência está inserida em um país.

Pussetti (2006), 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 “outriedades” 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.

Skliar nos mostra que a normalidade é uma invenção da modernidade: o anormal é uma fabricação cujo desvelamento ameaça a normalidade, que longe de ser concreta, é apenas aparente. Assim, a questão do “anormal” surdo, por exemplo, não é de audiologia, mas de epistemologia:

Uma aproximação com a questão da surdez de tal natureza, nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência. (Skliar, 1999, pp. 23-24)

É o discurso científico da normalidade que fabrica os anormais, como tão bem nos mostrou Foucault. E como forma de aproximar-se deste outro, é imperioso vencer a tentação de narrá-los a partir da “invenção ouvinte da surdez”, mas “dar lugar às narrações surdas sobre a surdez”, o que constitui um processo de “desouvintização”, o qual supõe uma denúncia das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos as quais, mesmo quando dão a palavra aos surdos, os fazem ver-se a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes (Skliar, 1999). Estaria aqui também o convite da pedagogia libertadora de Paulo Freire de que o próprio surdo diga a sua palavra, uma vez que ninguém pode negar a palavra de ninguém e dizer por ele? (Freire, 1988).

Afinal, como sugere Skliar, por que a educação especial de surdos é obcecada por fazê-los falar? Por que a linguagem de sinais não pode ser aceita e ensinada nos colégios como uma língua tão válida como a falada? E existirá algo homogêneo como “os surdos”? Ou quando, mesmo respeitando-se as diferenças, esta ciência se outorga reconhecê-las, como se elas não existissem antes mesmo de seu reconhecimento, sua autorização, a permissão outorgada da normalidade, tipicamente colonial. O outro ganha sua legitimidade de existir em sua diferença a partir da própria legitimidade da ciência (Skliar, 1999). Então, ainda assim, trata-se de uma ciência que estabelece que “está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser”. E se se esta ciência mudasse seu comando e dissesse: “não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas”. (Skliar, 2003, p. 209).

E se pudermos conceber que não está mal continuar sendo o que se é, ainda que se possa ir sendo de outra forma, qual o lugar da escola e, mais especificamente do professor, nesta concepção? Bondía (2018) resgata o “ofício de professor”. Defende que o ser professor é mais do que uma profissão, é um ofício, aos moldes do padeiro, do marceneiro... é um trabalho artesanal, que se faz com as mãos, com todo o ser, não se reduz ao racionalismo iluminista. É o professor artesão. É algo que alguém escolhe ser, a partir das vicissitudes e escolhas de sua vida. Nesse sentido é que o autor fala da “missão” de ser professor, não como um chamamento idealista, algo que já se nasceu sendo, mas como algo que se engendrou durante a vida e que se continua engendrando ao longo de seu ofício. Um professor que ensina não a partir de uma racionalidade produtivista empresarial, mas de um amor àquilo que escolheu – e permanece escolhendo – fazer de sua vida uma forma de engajamento no mundo. Amor que implica na defesa de

condições objetivas dignas de trabalho, amor na concretude da vida. Amar o que se faz, e lutar por condições dignas para fazê-lo. O que implica em resistir à mercantilização da educação, ao modelo empresarial/produtivista que a invade. Implica em reflexão crítica sobre sua inserção como professor, seu preparo, sua relação com os alunos, sua implicação na vida deles.

O que esse professor artesão precisa refletir para não cair na mercantilização da existência no contexto da medicalização da vida e da patologização das chamadas dificuldades de aprendizagem?

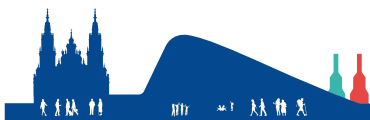
Conclusões

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, escondidos por trás das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Não se trata de culpabilizar a escola, discurso que, atualmente, ganha tons de crítica generalizada contra 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. Neste mesmo sentido, não se trata de diabolizar e negar a ciência, fenômeno tão presente em alguns países, como o Brasil, no contexto da pandemia da Covid-19. Estamos aqui falando no meio da ciência, entre a ciência, a partir dela, para cientistas. Trata-se de problematizarmos a ciência, reconhecermos a necessidade de enxergarmos suas vicissitudes a partir de sua função social. Não há homogeneidade na ciência, há ciência que oprime, há ciência que liberta, como tão bem problematizou Paulo Freire e tantos outros. Cabe ao cientista escolher qual ciência irá praticar, de acordo com sua visão de homem e de mundo. E cabe a certeza de que a escolha pela libertação não é inequívoca e não prescinde de vigilância, pelo contrário, necessita de olhar crítico que a possa sempre questionar, mudar, criar. Enfim, lidar com a vida que, por mais que não queiramos enxergar, é movimento e é imprevisível.

Referências bibliográficas

- Bondía, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2003). *História da loucura - na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Montero Garcia, R. (2018). A medicalização da infância e a escola: subsídios para uma reflexão crítica. *Anais do CEDUCE*, 5, 1-12.
- García Molina, J. (2013). Orígenes y usos de una categoría hegemónica. En J. Molina (Coord.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 33-50). Barcelona: Editorial UOC.
- Moysés, M. A., e Collares, C. A. (2013). Control y medicalización de la infancia. *Revista Desidades*, 1(1), 11-21.
- Pussetti, C. (2006). A patologização da diversidade. Uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. *Etnográfica*, 10(1), 5-40.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, 24(2), 15-32.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Skliar, C. (2015). Normalidad-Patología. En J. Saéz e M. E. Albert (Coords.), *Dialética de los conceptos em educación* (pp. 109-125). Espanha: Editorial UOC.
- Szymanski, M. L. (2012). Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? *Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional*, 38(3), 4-15.



Identidades culturais, currículo e patologização

PEREIRA, ANTONIO SERAFIM

*Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)*

Resumo

O presente trabalho revisita a análise do livro *Entre os muros da escola* (Bégaudeau, 2009) sobre possibilidades emancipatórias na formação dos alunos, buscando ampliar a reflexão sobre indícios patologizantes das relações sociais vivenciadas entre os personagens da obra. Considerando que a escola representada pune o transgressor em busca de sua emancipação, favorecendo o aluno adaptado, questionamos: não será esse espaço mais de subordinação que de pensamento, propenso à proliferação de práticas patologizantes? Na busca de respostas, procedemos à reanálise da obra, possibilitando-nos apreender novos significados/sentidos à luz de referências teóricas, que têm se ocupado a discutir, criticamente, o tema da patologização e, por consequência, o da emancipação. As passagens, que perpassam o currículo escolar prescritivo eurocêntrico, reforçam o papel da escola em preservar a norma, desconsiderar o diferente, estigmatizar e patologizar o desviante, sem, contudo, livrar-se das iniciativas emancipatórias.

Palavras chaves: Identidades culturais; Currículo; Patologização; Emancipação.

Cultural identities, curriculum and pathologization

Abstract

The present work revisits the analysis of the book *Entre os muros da escola* (Bégaudeau, 2009) on emancipatory possibilities in the training of students, seeking to expand the reflection on pathological evidence of social relations experienced among the characters of the work. Considering that the school represented punishes the offender in search of his emancipation, favoring the adapted student, we ask: is this space not more subordination than thought, prone to the proliferation of pathologizing practices? In the search for answers, we proceeded to reanalyze the work, enabling us to apprehend new meanings/senses in the light of theoretical references, which have been engaged in critically discussing the theme of pathologization and, consequently, that of emancipation. The passages, which run through the prescriptive eurocentric school curriculum, reinforce the school's role in preserving the norm, disregarding the different, stigmatizing and pathologizing the deviant, without, however, getting rid of emancipatory initiatives.

Keywords: Cultural identities; Curriculum; Pathologization; Emancipation.

Introdução

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*¹ (Bégaudeau, 2009), sobre as possibilidades emancipatórias do processo formativo dos alunos², a partir do currículo e contexto intercultural nele narradas, buscando ampliar a discussão/reflexão crítica sobre indícios patologizantes, os quais puderam ser captados/inferidos das relações sociais travadas entre os principais personagens da obra. Vale salientar, que o livro retrata, pelo olhar do narrador-protagonista – Professor Marin – os conflitos produzidos nas relações sociais entre seus personagens: alunos (imigrantes de nacionalidades diferentes), 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 sindicais, os deficientes, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio – cujos significados se estabelecem, discursivamente, nas práticas de relação de poder? (Veiga-Neto, 2011).

Marco teórico

De início vale salientar que, 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, nos possibilitasse apreender novos significados à luz de referências bibliográficas, que têm se ocupado a discutir criticamente o tema da patologização, entre as quais, as de García Molina (2013), Skliar (2015) e Veiga-Neto (2011) e, por decorrência, o tema da emancipação (Laclau, 2011; Santos, 2009, dentre outros). Desse modo, realizamos a análise da obra *Entre os muros da escola*, tendo por base as categorias norma versus patologização e transgressão versus emancipação. Consideramos, para tanto, situações/narrativas pertinentes às identidades culturais, que nos oferecessem conteúdos/indícios de tendências patologizantes e/ou – em oposição – emancipatórias.

1.1 Norma como indício patológico; transgressão como possibilidade emancipatória

Marin é professor de um colégio público da periferia parisiense que atende alunos filhos ou netos adolescentes de imigrantes de diferentes culturas e nacionalidades, entre elas, africanas e asiáticas. A ele cabe ensinar-lhes os fundamentos da língua francesa.

Se entendermos que o currículo escolar “é uma opção cultural” (Sacristán, 1998, p. 34), e como tal “faz seleções, recorta, alimenta e privilegia certas representações de ser humano, de tempo e espaço” (Gomes, 2008, p.67), contribuindo para a formação de identidades culturais, podemos iniciar este segmento perguntando: a que perspectiva curricular o professor Marin mais se vincula?

Uma das preocupações de Marin era o aproveitamento do tempo escolar, considerado como fator importante no processo de aprendizagem dos alunos. Desde o primeiro dia de aula, os exortava: “...quero que, quando tocar o sinal, todos façam fila imediatamente” (Bégaudeau, 2009, p. 12). Comentava que a perda de tempo no formar a fila, chegar até a sala e se acomodar, os colocava em desvantagem ainda maior em relação a outros colégios, que

¹ Título original *Entre les murs*, publicação Gallimard, 2006.

² A partir de Pereira, A. S. (2014). Pesquisa do professor e currículo: regulação e emancipação em *Entre os Muros da Escola*. In A. S. Pereira (Org.), *Educação em cartaz: histórias de cinema* (pp.141-163). Canoas, RS: Editora da ULBRA.

trabalhavam mais horas semanais. E o fazia com o pensamento não apenas no tempo perdido em si, mas no atraso da aprendizagem que poderia acarretar em relação aos alunos dos estabelecimentos de ensino com maior tempo escolar. No arremate do seu comentário se evidencia isso: “E depois a gente se espanta” (Bégaudeau, 2009, p.12). Querendo dizer, se assusta com a diferença dos resultados na aprendizagem.

Qualquer um de nós diria que a preocupação de Marin é procedente. O que se questiona é: a que aprendizagem se referia? A da norma ou do processo emancipatório? Algumas situações da sua aula, envolvendo a dinâmica empreendida, o conhecimento ministrado e as relações sociais decorrentes do ensino representado, nos ajudam a elucidar questões como estas que envolvem o currículo escolar.

Em uma de suas aulas, apresenta aos alunos uma frase para que destaquem os complementos. Ao fazê-lo, se deparam com palavras, cujo significado lhes eram desconhecidos, particularmente, dos estrangeiros. Desse modo, recorriam ao professor, solicitando-lhe seus significados. Suas respostas, por vezes, acabavam confundindo os discentes, como na expressão “em suma”. À pergunta da aluna Cyntia: “Prô, não entendo por que há suma no meio da frase” (Bégaudeau, 2009, p. 88), ele diz prontamente: “em suma significa no final das contas” (Bégaudeau, 2009, p. 88). Conjecturando de que não era bem aquilo, refaz o que disse: “É mais ou menos no final das contas” (Bégaudeau, 2009, p.88). Inseguro por sua resposta, inadvertidamente, convoca os alunos a ignorarem a palavra sob a justificativa de que ela não servia para nada. Ao que uma aluna retruca: se o autor “usou em suma, nós não podemos tirar, se não isso quer dizer que não serve para nada” (Bégaudeau, 2009, p. 89). Em meio à altercação acalorada, sem alternativa para negar o dito, Marin simplifica: o que quis dizer é que “... para os complementos isso não serve para nada” (Bégaudeau, 2009, p. 89). Então, diante da insistência da aluna em manter a palavra na frase e levá-la em conta, o professor, bruscamente, encerra a discussão: “Bem, então você leva em conta por um bom tempo e depois termina o exercício porque agora já não há mais tempo” (Bégaudeau, 2009, p. 89). A norma é soberana e a patologia – o anormal – atribuída à aluna (García Molina, 2013; Skliar, 2015).

No caso do verbo no imperfeito do subjuntivo, o processo é semelhante. Ao identificar que os alunos não sabiam sua conjugação, passa a explicá-los, exemplificando, para no final dizer: na realidade, “ninguém liga muito para o imperfeito do subjuntivo. Vocês vão encontrá-lo nos romances e, ainda assim, não com muita frequência. Na fala, ninguém usa” (Bégaudeau, 2009, p. 172).

É notório, nestas situações didáticas, o apego de Marin à gramática normativa francesa, que Oliveira e Wilson (2008), designam de perspectiva formalista por se fixar em atividades de análise linguística restritas à palavra, ao sintagma ou à oração.

Tal concepção de ensino dá sustentação ao desenvolvimento de um currículo prescritivo disciplinar, que se fecha à linguagem interacional, afastando a possibilidade de professores e alunos, pelo diálogo, elaborar e se apropriar de significados mais contextualizados. Portanto, não contribui com uma proposta de currículo que articula conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos; que abre espaços coletivos para narrativas das pessoas e instituições, suas histórias e trajetórias, buscando melhor entendê-las e nelas intervir em favor da vida mais autônoma, mais social e menos individualista (Goodson, 2007).

A situação a seguir ilustra bem o que comentamos anteriormente: ao se deparar com a expressão “ficar de bode”, expressa no final de um texto, Faiza pergunta o significado ao professor. Ante a investida súbita de uma aluna, que profere, espontaneamente, a resposta, Marin questiona: “... por que se diz ‘ficar de bode’ e não ‘ficar de cabra’, por exemplo?” (Bégaudeau, 2009, p. 152). Atraídos pela expressão e sob o estímulo da pergunta formulada, vários deles ensaiam suas respostas, levantam hipóteses explicativas e compartilham, também, histórias relacionadas às experiências particulares vivenciadas em seus contextos culturais. Em plena euforia e fervor da conversa, Marin se arma como um extintor, lembrando-lhes do simulado do dia seguinte. Resultado? É ele mesmo quem diz: “silêncio instantâneo” (Bégaudeau, 2009, p. 153). Cessa o exercício emancipatório, vence o controle /normativo (Laclau, 2011; Santos, 2009), patologizante.

O professor, instrumento de distribuição do conhecimento normativo, cúmplice de um poder, cuja dimensão não lhe é muito clara, e aliado da discussão sistemática, fundamentada e crítica da sua prática docente, passa a ser um dos baluartes do projeto curricular prescritivo hegemônico que, por suas evidências históricas, sabemos a quem beneficia (Goodson, 2007). Conquanto, saibamos que o professor, na relação com seus pares, alunos e pais, possa construir, pela tomada de consciência, espaços de possibilidades capazes de produzir mudanças significativas, ameaçando, continuamente, os mais efetivos campos de controle.

A esperança pode advir de pérolas de aulas como a da metáfora em que a chave está na sua identificação, sem preocupação com o sentido do texto apresentado como suporte. Tendo identificado pela leitura, que o segundo pensamento inverte o sentido do primeiro, uma das alunas ressalva ao professor, o que ele lhe articula: “para entender bem a inversão de sentido de uma frase [...] temos que reler todo o trecho. Faremos isso da próxima vez, agora, eu gostaria de terminar a identificação das metáforas” (Bégaudeau, 2009, p. 250). O que um dos alunos, aproveitando-se do ensejo, solta à queima roupa: “de todo jeito, só tem defunto nessa escola”.

À reação do professor de que não via relação com o que estava em estudo, o estudante repete o que disse, agora lhe oferecendo o significado da metáfora: “é um bando de defunto, não tem o que discutir, é isso” (Bégaudeau, 2009, p. 250).

É o professor utilizando o texto como simples pretexto para a aplicação da norma metalinguística sem oferecê-lo aos alunos como objeto de estudo. Preocupação que necessitaria ser básica em sua aula: leitura de texto para compreensão de seu sentido, análise linguística do texto e produção textual, práticas que devem interligar-se e desenvolver-se de forma interacional (Geraldí, 2006; Marcuschi, 2002).

Apesar das prescrições e regulações, nesta e em outras situações do relato de Bégaudeau, (2009) ou Marin, como queiram, é o aluno ou os alunos que oferecem os conteúdos para repensarmos o ensino disciplinar prescritivo. São eles que, no desejo de melhor compreender os conhecimentos disciplinares em estudo, trazem os saberes e narrativas extraídos de suas contingências e histórias, como contribuição para aprofundar a compreensão do conhecimento que estava sendo ensinado. Entretanto, no desconforto do ensino formalista, os alunos nos brindaram com momentos primorosos em que exercitaram, a seu modo e à revelia do professor, o currículo que Goodson (2007) chama e defende como narrativo. Além disso, nos permitiram refletir sobre suas possibilidades na apropriação e produção do conhecimento. “Ainda bem que temos os alunos para nos socorrer!” (Pereira, 2013, p. 849).

Afinal, não podemos pensar o ensino e a aprendizagem como movimento previamente determinado e homogêneo. Precisamos entendê-lo como processualidade, que demanda considerar o conhecimento como desafio, renúncia e/ou abertura de territórios, “encontro com os híbridos, com as misturas, com a desorganização”, como defendem Elias e Axt (2004, p. 17). Nesse sentido, a escola deve organizar seu currículo com vistas a abrir oportunidade aos alunos para se colocar na condição de interlocutor de primeira ordem capaz de questionar, discutir e propor, produzindo novas significações e identidades (Silva, 2007).

1.2 Identidades culturais: resistência à diversidade desperdiçada

A diversidade cultural é questão latente, pululante e manifesta no contexto escolar, como sói acontecer nos grupos e instituições sociais. Em se tratando da sala de aula em apreço, os contornos multiculturais são muito próprios, criando conflitos e embates também muito especiais. Vejamos, então.

Marin não se declarava preconceituoso em relação aos alunos imigrantes. Em uma situação, que chamou de hora de convivência, na qual os alunos levantaram queixas sobre casos de racismo e preconceito entre estudantes imigrantes e franceses e entre os próprios imigrantes de nacionalidades diferentes, entre os fixados e os recém-chegados, chegou a exortá-los a se esforçarem em receber bem quem estava chegando. Para justificar sua recomendação, argumentou que quem chega num lugar diferente enfrenta dificuldades em relação à cultura do novo contexto de imigração. Uma delas pode ser em relação à língua.

É interessante notar, que em meio a posições como esta, o apego do professor à cultura europeia, particularmente à francesa, se evidenciava em diversas situações. Entre elas, destacamos a aula sobre a concordância do verbo no particípio em que Marin, para exemplificar, usou como sujeito da frase um nome de pessoa muito conhecido na França e um dos alunos o inquiriu: “Prô, por que nos exemplos é sempre Véronique e nunca, não sei, Fatimah ou qualquer outro nome?” (Bégaudeau, 2009, p. 198), referindo-se a um nome conhecido no país africano³ do qual provinha.

Na prática, em casos de embate entre alunos ou entre alunos e professores, que envolviam questões de ordem cultural, a posição de Marin revelava-se muito tímida. Ele próprio dizia preferir tratar de questões locais às globais. Talvez por isso, não se envolvesse, desviasse o assunto ou fizesse considerações evasivas a respeito de situações dessa natureza. Como no desconcerto entre uma colega professora e seus alunos, do qual presenciou.

³ Apoiado por outro aluno africano que se rejubila por tratar-se do nome de sua avó.

À proposta da professora de que deixassem suas marcas em um dos muros da escola, a metade dos alunos⁴, contrariando-a, desenharam os nomes dos países de onde eram originários. Tendo percebido que seus desenhos tinham sido desfeitos pela professora, a reação foi imediata:

“Na verdade, vocês querem que a gente ponha França e ponto final”; “vocês querem que todo mundo seja igual a vocês...”; “...é como se apagassem os alunos, isso não se faz”. Marin perguntado sobre a atitude da colega respondeu: “não sei se isto se faz, mas vocês não tinham nada mais original do que pintar o nome de um país? [...] se me pedissem para fazer alguma coisa que me representasse, eu nunca escreveria França...” (Bégaudeau, 2009, p. 245). Em realidade, ele é de um país, que não precisa estar sendo nomeado para ser reconhecido. Todavia, entre o que indicou, para responder à aluna em que coisas pensaria, citou o famoso e jovem poeta francês Rimbaud⁵.

Essas situações confirmam a assertiva de Laclau (2011) de que “todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, que o fato de que uma possibilidade, dentre outras, tenha sido escolhida é algo puramente contingente” (Laclau, 2011, p.177). Quer dizer, cada contexto em seus significados e seus processos de determinação, reprodução e regulação guardam a possibilidade de produção, autonomia e emancipação. Ou como argumenta Sacristán (1999), o professor pode agir baseado nos marcos de referência de pensamento, finalidade e restrição que lhe oferece o contexto. Entretanto, pode haver em suas ações intencionais consequências inesperadas, porque o domínio sobre todo o contexto de ação não lhe pertence unicamente.

As iniciativas dos alunos alcançam a possibilidade emancipatória, porque decorrem de situações preexistentes de opressão que os tolham de intervir no contexto de forma dialogal e participativa. Elas constituem os significados que os estudantes produziram contingencialmente, na vivência da própria opressão. Pode-se dizer, que por esse meio, eles experimentaram um processo de desconstrução-ruptura daquilo que os aprisionava, produzindo possibilidades de libertação, que, para Laclau (2011) é o próprio ato emancipatório.

Entretanto, em *Entre os muros da escola*, nas situações que envolvem questões multiculturais, não temos evidências que nos permitam aplicar positivamente o pensamento deste autor. O que temos são conjecturas: os alunos ao se opor à cultura francesa da qual a escola é sua porta-voz, o fazem como forma de excluí-la ou estão reivindicando que sua identidade cultural seja considerada? Lutam para que a cultura francesa se flexibilize, diminuindo sua prevalência cultural, que os tornam menores, discriminados e marginais? Que ambas as culturas se solidarizem, no dizer de Santos (2009)? Sim, porque, para Laclau (2011) a possibilidade de mudança no campo multicultural existirá à medida que a identidade cultural oprimida “colocar no mesmo terreno tanto o que ela afirma quanto o que exclui”, isto é, quando “rejeitar tanto aquilo que nega sua identidade quanto a identidade própria” (Laclau, 2011, p. 59).

As situações evidenciam, no entanto, um contexto monocultural em que se debatem diferentes identidades culturais. A resistência é punida e a diversidade desperdiçada: o outro é o estranho, o excluído (Bauman, 2005). O movimento na relação entre as pessoas é marcado pela falta de solidariedade, que, para Santos (2009) significa não reconhecer a identidade do outro. Então, são os alunos as peças fundamentais na desconstrução desse cenário em vista da construção coletiva de um espaço escolar e social multicultural. Eles se debatem entre o silêncio, a ininteligibilidade e a indiferença em relação às suas identidades e a identidade do outro. Eles resistem ao silêncio que bloqueia a pronuncialidade dialógica da sua cultura, que os afastam da cultura do outro, a francesa. Lutam, por conseguinte, pelo reconhecimento solidário das diferenças entre as identidades culturais em tensão. Possível, segundo Santos (2009), pela tradução, por meio da qual “uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura”. (Santos, 2009, p. 31). Eis aí os desafios a serem enfrentados pelos nossos personagens e por nós viventes reais. Ainda bem, que o autor nos potencializa: na sociedade contemporânea “fragmentada, plural e múltipla, [...] as fronteiras parecem existir para poderem ser ultrapassadas”. (Santos, 2009, p. 32).

É nesse sentido que o currículo escolar pode contribuir para a ultrapassagem dos territórios monoculturais – naturalizantes e patologizantes apegados à normalidade (Skliar, 2015) – colocando-se como prática cultural e como prática de significação comprometida com a formação de novas identidades culturais e sociais, plurais e cidadãs (Silva, 2007). Dito de outra forma, poderá contribuir para a produção de um conhecimento emancipatório,

⁴ Turma final da escola.

⁵ Viveu parte da segunda metade do século XIX.

que revalorize a alteridade e solidariedade que transformará a escola em um dos espaços comunitários privilegiados para a superação do colonialismo, que tende a manter as pessoas “na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conhecer o outro a não ser como objeto” (Santos, 2009, p. 81).

Conclusões

As situações/passagens que perpassam o currículo escolar normativo-prescritivo eurocêntrico, expressas no livro, reforçam o papel da escola em preservar a normalidade, 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/emancipação.

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bégaudeau, F. (2009). *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins.
- Cortez, G. (marzo de 2010). *O filme entre os muros da escola mostra que a escola está isolada e incapaz de resolver os problemas criados pela sociedade* [Mensaxe nun Blog]. Recuperado de <https://glaucoortez.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/>
- Elias, C. R., e Axt, M. (2004). Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 17-28. doi: 10.1590/S0102-71822004000300003
- Geraldi, J. W. (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Gomes, N. L. (2008). Os múltiplos sons da liberdade. En I. A. C. Teixeira, e J. S. M. Lopes (Orgs.), *A escola vai ao cinema* (pp. 63-72). Belo Horizonte: Autêntica.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252. doi: 10.1590/S1413-24782007000200005
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En A. P. Dionísio (Org.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucena.
- García Molina, J. (2013). Orígenes y usos de una categoría hegemónica. En J. G. Molina (Coord.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 33-50). Barcelona: Editorial UOC.
- Oliveira, M. R., e Wilson, V. (2008). Linguística e ensino. En M. E. Martelotta (Org.), *Manual de linguística* (pp. 253-242). São Paulo: Contexto.
- Pereira, A. S. (2013). Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. *Revista de Educação Pública*, 22(51), 837-854.
- Sacristán, J. (1998). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (2009). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 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. Saéz Carreras e M. E. Albert (Coords.), *Dialéctica de los conceptos en educación* (pp. 109-123). Espanha: Editorial UOC.
- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. En J. Larossa e C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença* (pp.105-118). Belo Horizonte: Autêntica.



Inclusão de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista: narrativas de professores

BARDINI, MÁRCIA DAL TOÉ NAZÁRIO

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Brasil)

Resumo

Analizamos nesse artigo, a partir do olhar de profissionais de educação, como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está ocorrendo no contexto escolar. A pesquisa teve cunho qualitativo. As narrações dos professores possibilitaram pensar como a inclusão é entendida e quais são seus percalços atuais, assim como perceber como a pessoa com TEA é visualizada e produzida na escola. Os principais referenciais foram Romeu Sasaki, Carlos Skliar, Maria Tereza Mantoan, Paulo Freire. Com esse estudo, pôde-se visualizar que há patologização na educação, na medida em que o aluno é olhado a partir de seu diagnóstico. Dentre os profissionais pesquisados, percebeu-se carência conceitual em relação ao autismo e inclusão, assim como dificuldades em compreender o aluno com diagnóstico em sua complexidade. A inclusão, apesar de estar presente nos discursos dos profissionais, não é vivenciada na prática, ocorrendo somente a integração escolar.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão; Patologização na Educação.

School inclusion of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder: narratives of education professionals

Abstract

In this article, we analyze from the perspective of education professionals, how the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) is occurring in the school context. This was a qualitative research study. The teachers' narratives described how inclusion is understood and what their current difficulties are. Consequently, we can perceive how a person with ASD is seen and integrated into the school. In this article, the main references were *Romeu Sasaki, Carlos Skliar, Maria Tereza Mantoan, Paulo Freire*. This study shows that it is possible that there is pathologization in education, insofar as the student is seen primarily as his diagnosis. The professionals surveyed showed the lack of conceptual relationship between autism and school inclusion, as well as the difficulties in understanding students diagnosed with autism in all its complexity. Inclusion, despite being present in the professionals' speech, is not experienced in practice, because it can only happen with school integration.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD); Inclusion; Pathologization in Education.

Introdução

A inclusão de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apesar de muito divulgada com o advento das leis outorgadas e romantizada pelas mídias sociais, vem apresentando muitos problemas no seu cotidiano. Nesse relato, fruto de pesquisa realizada como dissertação de mestrado em educação, iremos trazer um recorte do que foi analisado nas entrevistas realizadas com profissionais da educação que lecionavam ou atendiam tais alunos nas séries finais do ensino fundamental em duas escolas estaduais de uma cidade do extremo sul catarinense, Brasil. Foram selecionados Segundos Professores, Professores Titulares e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP).

A pesquisa teve enfoque qualitativo e empírico, sendo realizada no ambiente natural, a escola. A entrevista semiestruturada e o grupo focal foram selecionados como instrumentos para a coleta de dados por possibilitarem aos entrevistados mais liberdade em suas falas.

Traremos algumas das leis mais significativas para a consolidação dos direitos às pessoas com deficiência e dos movimentos em prol da inclusão das pessoas com diagnóstico de TEA. Em seguida, falaremos sobre a relação dicotômica entre inclusão e exclusão e como isso se apresenta na escola e na sociedade em si. A patologização na educação aparece nas práticas escolares e nas crenças dos profissionais como solução dos problemas educacionais.

Traremos discussões referentes à inclusão de alunos com diagnóstico de TEA sob o olhar de seus professores e articuladores educacionais. Nossa proposta é perceber como tais profissionais veem a produção desses educandos diagnosticados a partir do contexto escolar.

Marco teórico

1.1 Um pouco de história

Em 1943 o psiquiatra infantil Leo Kanner, austríaco radicado nos Estados Unidos, publicou em suas pesquisas 11 casos semelhantes que falavam sobre crianças que apresentavam atraso cognitivo, isolamento social, atrasos na linguagem, comportamentos repetitivos e apegos incomuns. Outro psiquiatra austríaco, Hans Asperger, publicou um estudo com 120 crianças em 1944, batizando a patologia como psicopatia autista. Apesar de apresentarem semelhanças com as crianças autistas que Kanner mencionou, as de Asperger apresentavam inteligência acima da média, mais tarde nomeadas como crianças com Síndrome de Asperger em homenagem ao pesquisador (Donvan, e Zucker, 2017).

Orrú (2001) diz que no início Kanner pensava que a negligência materna poderia ser a causa do autismo, mas ao passar dos anos retificou suas palavras, atribuindo-o a questões ligadas a fatores biológicos e neurológicos. Essa busca das causas alcançou mais médicos e pesquisadores e em 1980 o autismo foi incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*). O DSM foi e ainda é o grande motor na engrenagem de produção de diagnósticos, sendo um dos fatores da crescente patologização. Atualmente se vê uma busca dos educadores por explicações ligadas à saúde para problemas educacionais, promovendo relações biologizantes, desconsiderando fatores pedagógicos, sociais e psicológicos.

1.2 A pessoa com deficiência e as políticas públicas

Na antiguidade, as pessoas com deficiência eram exterminadas da sociedade. Sasaki (2003) conta que por muitos séculos as pessoas com deficiência foram exterminadas, julgadas como incapazes e condenadas até por seus familiares. Em culturas chinesas, hindus e romanas, na Idade Antiga haviam escritos que traziam práticas de assassinatos de bebês quando algumas testemunhas concordavam com os pais que seus filhos tinham deficiência (Skliar, 2015). Séculos depois, crianças com deficiência intelectual que nasciam sem face sindrômica sobreviviam, mas acabavam sendo escondidas em torres ou hospitais psiquiátricos com o objetivo de tirar da sociedade quem era diferente.

Com a expansão do nazismo na Segunda Guerra Mundial e dos princípios eugênicos as pessoas com deficiência, velhos, crianças, doentes, judeus, ciganos, eram estigmatizados e assassinados por não serem boas para o trabalho em campos, porém na verdade se estava realizando uma “limpeza social”. Muitas pessoas foram mortas, outras voltaram com sequelas para suas casas. Foi só com o fim da Guerra, com a criação da Organização das Nações

Unidas (ONU) em 1948, entidade que se comprometeu para que nunca mais o mundo produzisse tais atrocidades, que surgiram as primeiras leis que beneficiavam pessoas com deficiência com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No Brasil as primeiras escolas para surdos e cegos surgiram ainda no século XIX e somente em 1954 foi criada a primeira escola para pessoas com deficiência, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) existentes até hoje no território nacional (Santa Catarina, 2009).

Sassaki (2003) mostra que a educação especial foi dividida em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. A fase da exclusão foi apontada pelo tempo em que as pessoas com deficiências eram vistas como castigo de Deus. Na fase de segregação, com a propagação do Cristianismo, pessoas com deficiência foram visibilizadas, justificadas pela existência da alma, mas não as livraram do isolamento social. A fase da integração ocorreu quando as pessoas com deficiências foram encaminhadas às salas separadas nas escolas regulares. Já a fase da inclusão é entendida pela aceitação de todas as diferenças com respeito de todos os indivíduos.

A inclusão começou a ganhar força com a Declaração de Salamanca, Espanha, de 1994, em que representantes políticos pensaram e manifestaram apoio aos movimentos inclusivos, influenciando as leis brasileiras. Santa Catarina (2009) informa que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) se afirmou nessa declaração, citando a inclusão como medida esperada para a educação brasileira, todavia, trouxe o termo “preferencialmente” para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, abrindo precedentes para que alunos com deficiência só frequentassem escolas especializadas.

Em 2012 foi criada uma lei específica para as pessoas com diagnóstico de TEA, Lei Berenice Piana, 12674/12. Seu artigo 3º traz garantias de que pessoas com TEA que apresentem comprometimentos graves e dificuldades escolares terão direito à “acompanhante especializado” na sua inclusão na rede regular de ensino. Em 2015 foi criada a Lei Brasileira da Inclusão 13146/15 (LBI), específica às pessoas com deficiência; o artigo 2º esclarece o conceito de pessoa com deficiência: [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei 13146/2015). Porém, mesmo com a existência de tantas leis que deveriam corroborar para a efetivação da inclusão, não é o que vemos na prática, seja com relação às pessoas com deficiência, seja para as que possuem outros diagnósticos.

1.3 A patologização na educação

Ao longo do tempo, muitos foram elencados como anormais, estranhos... autores renomados falaram sobre os excluídos em seu tempo. Fanon (1968) falava dos colonizados, “condenados da terra”, que viviam sendo diminuídos, negando-se sua cultura e seus saberes. Freire (2018) dedicou seu livro de maior notoriedade, “Pedagogia do Oprimido”, aos esfarrapados do mundo, os oprimidos. Percebemos que os excluídos continuam a existir, seja na terra da sociedade ou da educação, igualmente são colocados à margem da sociedade.

O grupo formado pelas “minorias” continua crescendo na sarjeta da sociedade. Freire (2018) comenta sobre isso dizendo que os opressores consideram que seria mais fácil modificar o pensamento dos oprimidos do que mudar as ações dos opressores. Logo:

[...] como marginalizados, seres “fora de” ou “à margem de” a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram” [...] Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de ‘seres dentro de’. (Freire, 2018, p. 84)

Freire faz a crítica à sugestão de que as pessoas excluídas socialmente se integrem ao mundo normalizado, pois, justamente, questiona a injustiça estrutural deste mundo, e propõe uma educação que forme pessoas para mudar o mundo. Trazendo esta crítica ao diagnóstico, podemos dizer que quando ele surge antes da pessoa, então a exclusão se evidencia, comprometendo toda uma vida. Ao falarmos de inclusão escolar de alunos com deficiência, precisamos nos conectar a algumas áreas que nem sempre são explicitadas, como ao conceituar o TEA adotando um viés biológico, trazendo consequências patologizantes.

A patologização negligencia dimensões importantes do ser, como: social, histórica, psicológica e cultural; remetendo a “[...] um olhar biologizante, que reduz pessoas a corpos” (Moysés, e Collares, 2013, p.13). Esse espaço que foi outorgado para a área da saúde às questões educacionais não seria de todo o mal se não produzisse um au-

mento no número de diagnósticos. Houve um verdadeiro “[...] fetiche do conserto de corpos e mentes” (Angelucci, 2014, p.121), medicando os alunos como produtos. Crianças, adolescentes e também profissionais da educação vêm sendo medicados, buscando solucionar “problemas existentes”, reduzindo-os a um olhar extremamente patologizante, se impregnando para além dos muros escolares.

O crescente número de diagnóstico reverbera com o modelo biológico, confirmado no aumento de checklists em consultórios, apoiados em padrões de normalidade como referência, reafirmados por dados estatísticos.

El uso de la estadística se transformó en un movimiento ideológico importante en varios países [...] donde la mayoría de los pioneros de la estadística fueron también reconocidos profesionales de la eugenesia. La estadística nació junto con la eugenesia porque su insight más significativo radica en la sospecha de que la población puede ser normal y debería serlo. (Skliar, 2015, p. 115)

Ao se apoiar em dados numéricos, as pessoas com deficiência tornam-se participantes de uma política excludente. Formações na área da saúde vêm repercutindo para a manutenção desses modelos de normalidade; se apoiando em dados estatísticos, buscam a “cura” do que lhe é estranho e propõem “sanar” essas características indesejadas com receitas medicamentosas.

Logo o aluno não é mais aluno, torna-se paciente, mesmo estando na escola. Para muitos desses profissionais, o remédio é uma solução oportuna para a melhora do comportamento do aluno e de sua convivência. O problema maior se dá quando, mesmo medicados, os alunos não aprendem como os demais. Szymanski (2012, p. 13) responde a essa questão: “remédio não ensina”.

Pensando analogicamente como se a escola fosse um jogo de futebol, os alunos seriam os jogadores, a bola o aprendizado, o aluno com diagnóstico o reserva do time. Mesmo treinando com os demais, é deixado no banco, pois está “doente”, o remédio não funciona. Então fica ali observando os demais colegas jogarem, “ele participa do time”, porém, mesmo quando o time ganha, se sente perdedor.

Pussetti (2006, p. 6) diz que “[...] o que é considerado como doença pode variar conforme as épocas históricas, as culturas, as condições socioeconômicas: modificação das ideologias e das hegemonias culturais”. Então, trocam-se os nomes, mas não a vontade de segregar, continuando nossa analogia, deixam no “banco”, lá não atrapalham o bom andamento do jogo educacional. O “bom professor” será um bandeirinha que encaminha o aluno ao especialista, é o que suspeita de desvio da normalidade. Os “bons médicos” serão juízes que diagnosticam rapidamente e que irão medicar, assim solucionarão todos os “problemas”, determinando quem serão os “titulares” na educação.

García Molina (2013) diz que quando a inclusão não precisar mais ser exigida apoiada em direitos legais, então estaremos vivenciando-a. Quisera que a educação fosse um campo livre, sem regras ou juízes para dizer quem joga melhor e que equipe é campeã. Quando cada um puder ter sua bola e jogá-la da forma que quiser, então a inclusão estará acontecendo e nós nem iremos reparar.

Metodologia e resultados

Narrativas dos profissionais da educação

Mesmo a inclusão ter ganhado espaço no ambiente escolar com o surgimento de novas leis, salas e profissionais especializados para atender com mais qualidade os alunos que possuem algum diagnóstico de deficiência, isso não extinguiu as dificuldades existentes. Trataremos uma amostra da pesquisa realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com profissionais da educação. Durante a coleta de dados buscamos perceber o que tais profissionais pensavam sobre o que é autismo e inclusão; quais facilidades/dificuldades eles encontram em incluir alunos com TEA.

Buscando manter o anonimato dos entrevistados, dos alunos referenciados e de suas respectivas escolas, optamos por tratá-los no gênero masculino, identificando-os com letras e números, de acordo com as iniciais de suas funções e da ordem realizada na pesquisa e das escolas em que trabalhavam com os números -1 e -2. Foram entrevistadas 14 profissionais: um Segundo Professor, cinco professores titulares e um Assistente Técnico Pedagógico por escola.

A partir da coleta de dados, alguns entrevistados diziam sentir muitas “*dificuldades em incluir alunos especiais [...] às vezes o aluno fica meio abandonado porque ele não se insere nos contextos*” (P4-1). Essas opiniões podem sugerir que caberia ao aluno incluir-se por seu empenho próprio no ambiente escolar, relacionando que seu comportamento precisava ser melhorado; demonstrando desconhecimento por parte desses profissionais, já que pessoas com TEA apresentam dificuldades em sua socialização. Skliar (2003, p. 47), não se referindo especificamente à pessoa com diagnóstico de autismo, diz que ao “*exigir-lhe sua inclusão, [...] dar-lhe um currículo ‘colorido’, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo.*” Ao considerar que o aluno deve incluir-se, traz à tona que ele deve repetir a mesmidade e ignora-se que sua exclusão é resultado de uma lógica que perpetua a inclusão dos iguais e preconiza a expulsão de si mesmo. P7-2 diz que: “*[...] se ele [aluno] fosse mais tranquilo, seria bem melhor para incluí-lo*”, atribuindo também o encargo para incluir-se ao aluno. Mantoan (2015, p. 15) lembra que: “*[...] as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas!*”

Alguns profissionais chamavam o aluno por “autista”, evidenciando mais o diagnóstico do que seu nome. P7-2 unifica os alunos que estão inclusos em uma mesma patologia, “*são todos autistas*”; desconsiderando as particularidades e categorizando os alunos por seus comportamentos, confirmando uma visão homogeneizante: “*Eu não sei se ele aprende, é muito agressivo, tem dia que ele quer fazer [atividades], tem dia que está agitado por causa dos remédios [...] dos que eu trabalhei, ele é o mais agitado. O autismo dele é mais difícil!*”, evidenciando também a medicalização.

Outros professores demonstram pouco conhecimento em relação aos alunos, como P10-2 que, durante o Grupo Focal- 2, se surpreende ao descobrir que o desejo do aluno que dizia querer arrancar seus olhos, ser atribuído ao fato de ele ter olhos azuis. Ela admite: “*Achei que ele não conhecia cor!*” Então ATP-2 afirma: “*Sabe até em inglês!*” O professor, ao considerar que o aluno com diagnóstico desconhecia conceitos simples, acaba desconsiderando o potencial dele. O aluno é visto pela lente patologizante, na qual seu diagnóstico inibe seu aprendizado.

Para ATP-1, é o professor que “*precisa respeitar as características e conhecer mais o aluno. Eles têm sensibilidades sonoras e também na pele. Aprendem mais no concreto, têm boa memória. Podem ter outros problemas adicionais, mas conseguem assimilar o que lhes foi ensinado*”. E P4-1 diz que: “*Ainda precisa muito para que a inclusão aconteça. A gente não pode opinar muito, a gente tem que aceitar muita coisa*”.

Vemos ainda que há um binômio entre o que a lei determina e o que deseja o profissional, extrapolando as relações inclusão e exclusão. Lunardi-Lazzarin (2001, p. 3) diz que “*inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação*”. Assim, consideramos que a inclusão pode se sustentar sob a garantia da lei, porém, não necessariamente é aceita, repercutindo na dinâmica escolar e produzindo opiniões distintas. E mesmo as leis, em sua concepção de inclusão, em geral permanecem no império da normalidade, como aponta Skliar (1999).

O aluno acaba sendo conhecido como “*aquele autista da série...*”, referência trazida pelo profissional P10-2, relacionada às características comportamentais e ao diagnóstico. Além de dizeres como de P4-1: “*A gente acaba deixando até de lado esse [aluno] incluso, porque tem uma mescla de alunos bem maior que tem que dar atenção [...]. Fica difícil contextualizar essa criança, mas eu o vejo como normal*”.

Enquanto as diferenças se sobressaem nos discursos, categorizando os alunos por seu diagnóstico, os mesmos são invisibilizados em seu cotidiano escolar, sem qualquer adequação em sua aprendizagem. Skliar (1999) diz que os sujeitos são comumente padronizados e homogeneizados a partir do que lhes falta, seja no corpo ou mente. Enquanto o aluno for lembrado mais pelo seu diagnóstico do que pela pessoa que é, suas diferenças ecoarão para a sociedade e permanecerão consigo.

Durante o Grupo Focal-2 surgiu à tona a problemática de que o aluno autista vem apresentando agressividade durante as aulas, P6-2 diz: “*Eles [colegas de sala] estão na agressividade moral, mas como ele não consegue desenvolver a linguagem oral da mesma forma que os outros, ele vem num contexto corporal, pra linguagem corporal, ele se expressa dessa forma*”. Skliar (1999, p.20) fala que: “*Existe, é claro, uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobretudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade*”. Ora a falta da medicação, ora o excesso, mas sempre o remédio justifica as ações e reações dos alunos, desconsiderando as demais ações e sentimentos que podem ocorrer, o ser objetivado pelo agir patológico. Durante a entrevista, ATP-2 comentou que “*[...] há um processo para incluir e outro para desincluir, vejo um beneficiamento político e familiar através da inclusão, mas para o aluno em si, vejo pouco. Há casos que quando um processo é negado [pedido para Segundo Professor], acaba sendo um salvamento para o aluno*”.

A escola segue, às vezes, sem a percepção dos profissionais, querendo preencher aquilo que “falta” no aluno “incompleto” pela sua diferença. Então, o que vem primeiro, o diagnóstico nou a pessoa? O olhar patologizante perambula pelos corredores das escolas e o desconhecimento dos profissionais, seja acerca da inclusão ou sobre o TEA, é relacionado a falhas nas formações iniciais e continuadas dos professores, o que gera ainda muitas confusões. P7-2 diz que: “A gente não teve preparo, não teve um curso específico, a gente poderia estar fazendo mais pelo aluno. Mas a gente faz tudo que pode. Tem situações que a gente não consegue lidar, que precisamos de apoio, de alguém que dê uma orientação melhor”.

Para a ATP-1 incluir “é mais do que adequar os conteúdos; o trabalho precisa ser realizado de um para um [aluno]”, na maioria das vezes, existe “mais integração fora da sala do que dentro”. Sobre isso 2P-1 diz que “ainda é preciso pedir para o professor [titular] que coloque ele [aluno] em tal equipe. Ai eles [os alunos] fazem cara feia, mas como foi o professor quem disse, está dito.” A inclusão precisa acontecer em todos os ambientes com naturalidade, sem obrigações. Quando o professor titular tem que intervir para que o aluno seja aceito é sinal de que a inclusão ainda não está sendo vivenciada.

Há uma baixa expectativa em relação ao futuro desses alunos e dificuldades em perceber como a escola está produzindo esses alunos com diagnóstico de TEA. Pouco se conhece realmente dos desejos ou é dada a oportunidade de fala a esses educandos. Mas há um compromisso legal em manter os alunos na escola e a consciência de que é preciso saber e aprender mais sobre os temas relacionados à inclusão.

Discussão e Conclusões

É perceptível que os alunos “incluídos” no ensino regular ainda trazem junto de si o diagnóstico para assim consolidarem seus direitos, porém, não necessariamente isso garante sua inclusão. O diagnóstico acompanha o ser pelo resto da vida, manifestando uma produção do ser estigmatizado. Além disso, esse diagnóstico promove uma inclusão excludente, em que esses alunos são vistos como diferentes e, por vezes, deixados à margem do processo de ensino.

Durante as narrativas dos profissionais, havia preocupações em torno das dificuldades que eles sentiam, marcando questões comportamentais e sociais dos alunos diagnosticados com TEA. Há uma supervalorização diagnóstica, aumentando a patologização da educação.

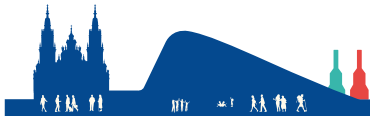
A falta de formação docente é evidenciada, os professores sentem-se despreparados para atuar com alunos com algum diagnóstico, reclamando que não são oferecidos cursos de formação continuada em assuntos ligados ao TEA ou à inclusão. Há constantes confusões entre conceitos de inclusão e integração, acreditando-se que a inclusão acontece com a simples presença de alunos com diagnóstico de deficiências juntos dos demais.

Continuemos na luta para que sejam quebrados padrões normalizantes, visibilizando potencialidades dos educandos antes de seus diagnósticos. Assim, os alunos não serão só presença, serão participantes, e com equidade de direitos.

Referências bibliográficas

- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Revista Nuances: Estudos sobre educação*, 25(1), 116-134. doi: 10.14572/nuances.v25i1.2745
- Donvan, J., e Zucker, C. (2017). *Outra sintonia: A história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Lei Berenice Piana 12674/12, de 27 de dezembro, de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, de 28 de dezembro de 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Lei Brasileira 13146/2015, de 6 de julho, de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 127, de 7 de julho de 2015. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

- Lunardi-Lazzarin, M. L. (2001). Inclusão/ exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação Especial*, 18, 27-36.
- Mantoan, M. T. (2015). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.
- García Molina, J. (2013). Orígenes y usos de una categoría hegemônica. En J. García Molina (Coord.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 33-50). Barcelona: Editorial UOC.
- Moysés, M. A. A., e Collares, C. A. L. (2013). Control y medicalización de la infancia. *Revista Desidades*, 1(1), 11-21.
- Orrú, S. E. (2001). O autismo em pacientes psiquiátricos e a educação mediatizada. *Psicopedagogia OnLine*, 5(10), 1-6.
- Pussetti, C. (2006). A patologização da diversidade. Uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. *Etnográfica*, 10(1), 5-40.
- Santa Catarina. (2009). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Programa Pedagógico*. São José, SC: FCEE.
- Sasaki, R. K. (2003). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, 24(2), 15-32.
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, 5, 37-49.
- Skliar, C. (2015). Normalidad-Patología. En J. Saéz Carreras e M. E. Albert (Coords.), *Dialética de los conceptos em educación* (pp. 109-123). Espanha: Editorial UOC.
- Szymanski, M. L. (2012). Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? *Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional*, 38(3), 4-15.



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)

Resumen

La escuela se encuentra frente al desafío del reconocimiento de la diversidad, que en ocasiones parece generar desencuentros cuando se expresan las diferencias. A partir de los enfoques de la mediación pedagógica y la interculturalidad se impulsa de manera intencional y crítica construir espacios de encuentro entre seres, saberes, sentidos y prácticas distintas, que propicien la convivencia entre los alumnos de un grupo de secundaria. En este documento se describe la actividad '*Se solicita una persona para convivir*' como parte de un proyecto de investigación-acción 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. En su exposición y debate los alumnos expresan prejuicios, estereotipos, discriminación y rechazo, lo que permite a la docente generar reflexión sobre sus propias conductas, actitudes y clarificar sus valores con respecto a los otros.

Palabras clave: diferencias; convivencia; clarificación de valores.

Construction of school environments that favor coexistence among adolescents

Abstract

The school faces the challenge of recognizing diversity, which sometimes seems to generate disagreements when differences are expressed. From the pedagogical mediation and intercultural approaches, the construction of meeting spaces between different beings, knowledge, senses and practices is intentionally and critically proposed, which promote coexistence among the students of a secondary school group. This document describes the activity 'A person is asked to live together' as part of an action-research project where the teacher asks students to write an advertisement similar to those made by companies to request an employee through the newspapers printed. In their presentation and debate, the students express prejudices, stereotypes, discrimination and rejection, which allows the teacher to generate a reflection on their own behaviors, attitudes and clarify her values with respect to others.

Keywords: differences; coexistence; clarification of values.

Introducción

La cultura escolar hoy en día se encuentra frente a múltiples desafíos, uno de ellos es la diversidad, ya que las propias dinámicas que se generan en la escuela derivan en realidades donde los sujetos expresan sus diferencias y éstas, muchas veces, son concebidas como desencuentros que fragmentan las interacciones sociales. En este sentido, discriminación, expulsión, rechazo y otras conductas similares se hacen presentes de forma cotidiana en las macro y micro sociedades, la escuela, como institución social no queda exenta.

Si bien es cierto, que en los últimos años se han considerado estos temas a nivel internacional desde los organismos encargados de observar los derechos humanos, las instituciones jurídicas de los distintos países, las instituciones y autoridades educativas de todo el mundo, también es cierto que muchas propuestas se ubican en un discurso global y político que dista de acciones concretas y eficientes para gestar ambientes escolares donde las diferencias se expresen de tal forma que puedan ser puntos de enriquecimiento en las relaciones interpersonales cotidianas.

La escuela es un lugar donde un gran número de seres humanos transitan por largos periodos de tiempo, durante varios años, ahí conviven y comparten con personas de su edad y de otras, con culturas, creencias y pensamientos distintos. Es por ello de suma importancia investigar cómo son los procesos reales de interacción entre los alumnos, a fin de identificar qué factores contribuyen u obstaculizan las relaciones sociales a partir de las diferencias que presentan y manifiestan, si “pensamos en la escuela como la institución en la que pasamos más tiempo durante nuestro proceso de socialización y enculturación, hemos de considerarla como un lugar privilegiado, para el desarrollo del intercambio” (Sales, 2004, p. 142). A través del análisis de la información obtenida en la observación de la propia práctica, se interviene como docente por medio de la mediación pedagógica con la finalidad de construir espacios escolares que favorezcan la convivencia.

Contextualización

La experiencia docente que se presenta es resultado de la investigación-acción en una escuela secundaria pública de la Ciudad de México, durante el espacio destinado a la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), con un grupo de primer grado, conformado por 23 mujeres y 20 varones, cuyas edades oscilan entre once y trece años. En México, con la implementación del Modelo Educativo 2017 se hace alusión a la democracia y a la formación de ciudadanos críticos, deliberativos, libres y conscientes de la diversidad. No obstante, las políticas locales y la propia cultura escolar, en la realidad y en la práctica continúan reproduciendo, muchas veces, conductas de rechazo, descalificación, exclusión entre alumnos por sus características, sus diferencias, las más visibles, las físicas, las académicas y sus formas de expresar su ser.

Asimismo, los docentes tendemos a incurrir en conductas cotidianas y naturalizadas donde tratamos de manera desigual a los alumnos, a partir de sus diferencias. De esta forma, queremos regular y normalizar lo que está bien y está mal, lo que se debe y no se debe hacer; lejos de que ello contribuya a consolidar una convivencia, se fragmenta a un grupo, porque se atenta muchas veces contra el derecho irrenunciable a ser diferente y a expresarlo.

Los alumnos de educación secundaria transitan por una edad cronológica, donde se ubican en un proceso de maduración física y emocional, tienden a reajustarse constantemente con la finalidad de adaptarse a las exigencias que les hacen los grupos sociales a los que pertenecen, de manera enfática en aquellos donde se relacionan con sus pares. Es por ello, que en muchas ocasiones se comportan de forma distinta, incluso antagonica, en la casa y en la escuela o con los amigos, en su afán de cumplir las expectativas que de ellos esperan los demás. En las clases hay jóvenes que se atreven a manifestar que se percatan de estos cambios que hacen en sí mismos y expresan, inclusive, una sensación de traición o de no fidelidad a su propia persona, por modificar conductas con el único objetivo de “encajar” con los demás y evitar así el sentirse rechazados, señalados o criticados.

Los alumnos manifiestan que las diferencias producen tensión y ruptura en las relaciones con sus compañeros, generalmente por la forma de expresarse (palabras o modismos), así como al manifestar sus intereses y gustos, por ejemplo, en la forma de vestir, en los deportes, en la complejión, color de piel e incluso en la posición económica a la que pertenecen, según su criterio. En este sentido, se ha podido identificar que los alumnos no solo se sienten rechazados muchas veces por sus compañeros, sino también por algunos adultos que los rodean, los profesores, y

esto lo atribuyen en la mayoría de las situaciones a su desempeño académico y a su forma de ser. Consideran, que algunos maestros tienen alumnos favoritos y también alumnos a los que no quieren ver, ni saber de ellos.

Se realizó este proyecto de investigación-acción considerando una intervención pedagógica basada en la situación específica que se presenta en los alumnos, la edad de los mismos y las pretensiones de las políticas educativas, de los planes y programas de estudio que se establecieron en México a partir de 2017. Se sustenta en el enfoque de mediación pedagógica que concibe la estructuración del sujeto como un proceso lento, no lineal, con avances, retrocesos y giros, de esta forma el individuo se modifica de manera intencional y crítica (Tébar, 2012). También se fundamenta en la interculturalidad, que promueve “impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, en Alvarado et al., 2017, p. 45).

El proyecto es acorde a la propuesta curricular de la asignatura FCyE que “brinda al estudiante oportunidades sistemáticas y organizadas para reflexionar y deliberar sobre la realidad de México y del mundo, pues favorece que lleven a cabo acciones para mejorar su entorno personal, escolar, comunitario, nacional y global” (SEP, 2017, p. 160).



Figura 1. Grupo 1º E, trabajo por equipo. **Fuente.** Mendoza (2019, p. 102)

Descripción de la experiencia

Derivado de los constantes enfrentamientos desfavorables que los alumnos de primer grado presentan y que se manifiestan en las participaciones en el espacio de la asignatura Formación Cívica y Ética, donde se escuchan voces que quieren callar a otros o se descalifican unos a otros en sus aportaciones a la clase, de forma enfatizada cuando dan respuesta a cuestiones que implican sus intereses o su criterio, se considera pertinente establecer un plan que implique una intervención docente que contribuya a gestar ambientes distintos, propiciando la convivencia, entendida esta no en el simple estar con otra persona en un mismo espacio, sino 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 modo continuo y permanente, donde los individuos aprenden unos de otros (de forma intencional, pero también no intencional, con lo que observan, escuchan y mediante los ejemplos que deciden adoptar, hacer suyos y reproducir). Esta dinámica social se logra día a día, a través de las interacciones y el diálogo, mediante el tejido social que se va gestando y consolidando con el paso del tiempo y que trae consigo particularidades que propician una simple convivencia o hacen la diferencia al generar una verdadera convivencia, la cual es enriquecedora para todos los actores educativos que se encuentran involucrados en la misma.

El plan de acción se diseña para tres momentos, inicio, desarrollo y cierre. Las actividades de inicio tuvieron como finalidad elaborar un diagnóstico de la situación real que se presenta, para ello se diseñan algunos instrumentos como son cuestionarios y entrevistas, así como registros de observación, mismos que permitieron identificar información relevante. El desarrollo de este plan de acción consistió en la intervención intencionada en el grupo de primer grado, mediante actividades elegidas cuya finalidad es propiciar modificaciones en las conductas y actitudes de los alumnos frente a las diferencias que existen y se manifiestan con sus compañeros. Asimismo, se eligieron estrategias de clarificación de valores que contribuyen el desarrollo del juicio moral y de la autonomía, así como el diálogo tan necesario para poder desarrollar habilidades sociales que permiten conocer al otro.

De las actividades implementadas, se elige una para esta comunicación denominada “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.

Plan de intervención

Grado: primero

Asignatura: Formación Cívica y Ética.

Objetivo de la Intervención: Identificar los factores que pueden favorecer u obstaculizar la construcción de ambientes escolares para una convivencia en la diversidad social.

Trimestre: 2

Tema: Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad. Aprendizajes esperados:

- Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad
- Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social
- Igualdad y perspectiva de género

Tema: Convivencia pacífica y solución de conflictos aprendizajes esperados:

- Cultura de paz
- Formas de hacer frente al conflicto
- Los conflictos interpersonales y sociales

Planificación de la Actividad “Se solicita una persona para convivir”

Propósito de la actividad: Identificar cuáles son las características que ellos requieren de las demás personas para que posibiliten su convivencia con ellos.

Descripción de la actividad: Elaborar un anuncio bajo el título “Se solicita una persona para convivir” (A). Socializar la actividad cuando se termine, propiciando la reflexión de la misma (M) en cuanto a lo solicitado. Hojas de colores, 35 minutos.

Desarrollo de la Actividad “Se solicita una persona para convivir”

Es jueves 30 de enero de 2019, la segunda hora de la jornada escolar. Son las 7:50 de la mañana y hay 41 alumnos que asisten a la clase, 21 mujeres y 20 hombres. Como cada día al inicio de la clase, la maestra indica que coloquen alineadas sus filas, que quiten mochilas y demás objetos que puedan obstaculizar el paso en caso de emergencia y que saquen la hoja de color que pidió previamente a la clase, así como su cuaderno de la materia, ellos corresponden. Posteriormente la maestra coloca la fecha en el pizarrón y les pide que atiendan.

Maestra: Jóvenes, ¿alguna vez han visto un anuncio en el periódico?

Alumno 1: ¡Yo no!

Alumno 2. Sí

Maestra: ¿Y qué anuncian?

Alumno 3: Por ejemplo, que venden cosas, o qué hacen brujería

Alumno 2: Sí, que hacen amarres o que dan trabajo.

Maestra: A ver ¿cómo está eso del trabajo?

Alumna 4: Ah, pues ponen “se necesita un panadero” y cuánto le van a pagar, o así.

Maestra: Bien, en esos anuncios quiero que fijen su memoria. Son anuncios en los que solicitan personas para desarrollar un trabajo ¿Cierto?

Alumnos: ¡Sí!

Maestra: ¿Y qué viene ahí?, ¿Qué dicen esos anuncios?

Alumnos varios: Cuánto les van a pagar, cuántas horas van a trabajar, que lleven su INE (identificación), que tengan la Secundaria.

Maestra: Bien, entonces ustedes han observado que por una parte piden por ejemplo un nivel de estudios, conocimientos en algo específico o que cubran un determinado horario o que presenten determinados documentos. ¿Es así?

Alumnos: ¡Sí!

Maestra: Bueno cuando hablamos de todo eso, de pedir esto y aquello, ¿cómo le nombramos?

Alumnos: mmmm (nadie responde).

Maestra: Requisitos

Alumnos: ¡Ah, sí!

Maestra: Y si por una parte estoy requiriendo, estoy pidiendo, qué debe haber como contraparte. Es decir, quien lea el anuncio y se interese por el trabajo ¿qué es lo que va a buscar con atención en el anuncio? ¿qué le va a interesar? para saber si le conviene o no.

Alumna 6: ¡Ah, pues el sueldo!

Maestra: ¿Solo eso?

Alumno 3: Mmmmm ¿cómo?

Maestra: Sí ¿Qué más es interesante para quien busca trabajo?

Alumna 6: Pues en dónde está el trabajo.

Maestra: Exacto, dónde está el trabajo, el sueldo, el horario, tal vez si viene descrita la actividad que van a hacer, si les van a dar prestaciones, como el Seguro Social, etc. Y esto sirve para que los que buscan trabajo se interesen aún más en el que están leyendo. Bueno pues el día de hoy vamos a hacer una actividad similar. En su hoja de color van a escribir “*Solicito a una persona para convivir*”, listo. Ahora vamos a imaginar que ustedes van a publicar un anuncio en el periódico como los que acabamos de comentar, pero a diferencia de ellos, ustedes no van a buscar empleados, no busquen gente para trabajar. Si no que, imaginen que van a buscar una persona con la cual ustedes estarían dispuestos a convivir o bien, cómo les gustaría que fueran las personas con las que conviven. Jóvenes, recuerden que ya vimos el término convivencia, ¿recuerdan qué es?

Alumnos: Sí

Maestra: Bueno una vez que tengan el título en su hoja la dividirán en dos del lado izquierdo escribirán cuáles son los requisitos que solicitan y del derecho cuál es su ofrecimiento. Si no hay dudas, ¡Inicien, por favor!

(Diario de campo, 2019, 1ºF)

En el desarrollo de la actividad la maestra se percató que algunos alumnos voltean a ver los trabajos de otros, y se les pregunta si quedaron claras las indicaciones a lo que responden que sí. Pregunta a dos alumnos las indicaciones, con el fin de corroborar. Continúa mencionando “entonces si están claras las indicaciones no tienen por qué voltear a ver el trabajo de los demás, en búsqueda de qué escriben, es individual. Habrá tiempo de compartir, pero ahorita solitos, por favor”.

Pasados 20 minutos comienzan con la socialización de los trabajos, para lo cual va pidiendo la intervención de varios alumnos, desde su lugar, para que mencionen lo que escribieron y lo va anotando en el pizarrón, a manera de lluvia de ideas, sin hacer ningún comentario. Varios alumnos más, de los que pidió su intervención, participan de forma voluntaria y sigue escribiendo sus respuestas, algunas de ellas con palabras clave o ideas principales. Tuvo que detener en un momento dado la participación, porque repetían términos de los que ya estaban anotados en el pizarrón y aun cuando les comenta más de dos veces que si ya los veían no los repetían al socializar, lo hacían de nuevo. Las palabras que de forma redundante mencionaron fueron las siguientes:

Tabla 1. Términos mencionados por los alumnos en su anuncio “*Solicito a una persona para convivir*”.

Requisitos	Ofrezco
— Que sea limpio	— Darle de mis dulces
— Que sea cariñoso	— Una amiga buena onda
— Que huela bien	— Que voy a ser una novia bien bonita
— Que sea guapo (a)	— Llevarla a las fiestas
— Que me compre cosas	— Mostrarle mis juegos
— Que sea buena onda	— Prestarle mi <i>compu</i>
— Que me de regalos	— Horas de diversión
— Que sea güerito	— Regalos bonitos
— Que le guste la banda	— Darle comida
— Que no le guste el <i>perreo</i>	

Fuente. Elaboración propia.

Después de anotar sus ideas, la maestra comenzó preguntando nuevamente si recordaban cuál era el significado de la palabra “convivencia” y una alumna respondió “Vivir con”. A lo que responde, que tenía razón y enseguida preguntó “y ¿entonces es necesario que seamos amigos, novios, más que amigos para convivir?” Ellos respondieron que no. Pregunta nuevamente “entonces ¿por qué piden que les den regalos? o que estén guapos, o que si están bonitas es un buen ofrecimiento”. Ante esta pregunta se observan callados, da la impresión de que reflexionaban varios de ellos “Jóvenes la indicación fue solicitar a una persona para convivir, no para *ligar*, ni para tener amigos. “Ahora vamos a ver más allá. Recuerdan cuando hablamos de discriminación y comentamos que es una forma de exclusión, de hacer a un lado a alguien por sus características físicas, por su forma de ser, de pensar e incluso leímos parte del artículo 1º de nuestra Constitución e identificaron que se prohíbe la discriminación. Entonces con base en ello, les pregunto ¿Por qué güerito? o sea que, si soy morena, ya no puedo convivir contigo, o si no me gusta la banda, o si no soy alta, o si no huelo como tú quieres o si no soy bonita, etc. Creo entonces, que no hemos avanzado mucho, porque el término convivencia no lo han asimilado y porque siguen presentando conductas selectivas, eligen a las personas de acuerdo con sus gustos para convivir. Y esto, jóvenes, en la vida cotidiana lo llevamos a la práctica, porque sin escribir ni publicar anuncios como este, discriminamos cuando convivimos con otros. Y entonces ‘no lo conozco, pero ya me cayó mal’ por su vestimenta, o porque pienso que si se peina así es ‘muy *creída*’, o porque si le gusta la banda ‘qué *naca*’, o porque me caen bien desde un principio los que son *güeritos*”.

Ante estos comentarios varios alumnos se ríen, otros asienten con la cabeza, algunos más mencionan la palabra “*sí*”. Se les conminó a los estudiantes cerrar la actividad de ese día con la reflexión sobre si esto realmente aporta en nuestro desarrollo como personas, que meditaran sobre qué conductas y actitudes manifestaron en la actividad, pero sobre todo cómo están pensando y actuando, cuando se relacionan con los demás, en su convivencia cotidiana, en los distintos espacios donde participan: casa, escuela, comunidad, etc.



Figura 2. Grupo 1º F, trabajo por equipos. **Fuente.** Mendoza (2019, p. 101)

Análisis

En la exposición y debate los alumnos expresan prejuicios y estereotipos que llevan a la discriminación. La docente hace reflexionar a los alumnos sobre sus actitudes y conductas, que se realizan de forma natural en la cotidianidad de sus días escolares, considerando que las consecuencias de estas acciones son desfavorables no sólo en el ámbito social, derivado de las tensiones y luchas de poder que puedan existir, de la segregación, la exclusión que pueda haber y que fracturan un componente integral como lo es su grupo, sino además los perjuicios individuales que posiblemente no son visibles en los propios integrantes, sobre todo aquellos alumnos que frecuentemente son vulnerables. Es importante que los alumnos consideren que las diferencias son parte inherente a las personas y a la convivencia.

En el propósito número tres de la asignatura FCyE se plantea “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). Considerando esto, es necesario una intervención docente que permita gestar ambientes escolares donde se dé apertura a las diferencias, sin miedo a que se generen tensiones, pues estas no se conciben como luchas de contrarios, sino como posturas distintas que permiten enriquecernos, complementarnos. Nos conocemos, caminamos juntos, cada uno con sus características propias, las diferencias no son el problema, el trato desigual sí.

Como docentes es importante considerar que para los jóvenes es relevante cubrir las expectativas de los demás, al grado de modificar sus conductas y actitudes que realmente no tienen, no sienten o no son de su agrado, para no sentirse rechazados por los otros. Y aquí cabe la pregunta del docente que se percata de dichas situaciones ¿de qué forma contribuyo para que estas acciones permanezcan o para que se trabajen y se logren cambios en las mismas?



Figura 3. Grupo 1º E, clase en el patio escolar de Formación Cívica y Ética

Fuente. Fotografía tomada por Yareli Mendoza Suárez durante la intervención, julio de 2019

Conclusiones

El tiempo es un factor que poco aporta en la implementación de acciones intencionadas como la que se presenta, si consideramos que son sesiones de cincuenta minutos a los que se resta otras acciones que deben llevarse a cabo, como el pase de lista, cambio de mobiliario, interrupciones por avisos, entre otros factores. Un factor que tampoco es favorable es la cantidad de alumnos con los que se trabaja, ya que las aportaciones, sus opiniones, su proceso de reflexión, tan importante para considerarlo de forma grupal es limitado, por el espacio y el tiempo. La retroalimentación que pueda realizarse requiere de un mayor tiempo continuo y posiblemente, un menor número de alumnos.

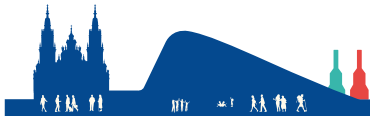
El proceso iniciado en los alumnos mediante el cual clarifican sus valores, reajustan su criterio y avanzan en el desarrollo del juicio moral es importante para que desarrollen habilidades sociales que les permitan conocer a los otros, a los que son diferentes a ellos. Asimismo, se requiere reforzar estas acciones en los demás espacios donde se

desarrollan con la familia y los amigos. En la medida que visualicen que las diferencias son parte de la vida de los seres en sociedad y generen actitudes y conductas de apertura se posibilita el enriquecimiento mutuo de las personas.

Los docentes constantemente debemos realizar análisis de nuestras prácticas educativas, donde consideremos como elemento fundamental que antes de enseñar cualquier contenido curricular, establezcamos las condiciones necesarias para gestar ambientes escolares donde esté presente la convivencia entre todos los integrantes de los colectivos, donde la discriminación, la exclusión y conductas de este tipo no se sigan reproduciendo, comenzando por nosotros mismos. Un trato igual garantiza que la dignidad de las personas se procure y que las relaciones sociales puedan ser enriquecedoras.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I. y Ojeda, J. (2017). Catherin Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos Latinoamericanos*, 29(51), 1-10.
- Mendoza, Y. (2019). *Construcción de ambientes de aprendizaje que favorecen la convivencia para las diferencias* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- 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.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio*. México: Autor.
- Tébar, L. (2013). Cómo ayudar a construir una mente bien educada. *Conhecimento e diversidade, Niterói*, 7, 19-28.



Las dificultades de nominación en alumnos disléxicos españoles de 1º de la ESO

OUTÓN-OVIEDO, PAULA
NÚÑEZ-GARCÍA, JESICA
GARCÍA-DOCAMPO, LAURA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

Un amplio número de investigaciones ha puesto de manifiesto que la inexactitud y la lentitud en la velocidad de nominación es un indicador de dislexia en alumnado de Educación Primaria. Sin embargo, la evidencia empírica en adolescentes y adultos es más reducida. En este trabajo se estudiaron las diferencias entre 17 disléxicos y 27 lectores normales de 1º de Educación Secundaria Obligatoria en la exactitud y la velocidad de nominación serial. Para ello, se utilizó una variante de la prueba Rapid Automated Naming (RAN), en la que se incluyen 7 tareas de nominación con elementos de un mismo campo semántico, familiares y no familiares, y elementos de distintas categorías. Se encontró que los disléxicos son más inexactos y lentos en la nominación de las diferentes tareas, siendo las series con estímulos menos frecuentes y las que presentan elementos de campos semánticos diferentes en las que se obtuvo peor rendimiento.

Palabras clave: dislexia; velocidad de nominación; Educación Secundaria; adolescentes; español.

The difficulties of rapid serial naming in Spanish dyslexic students of 1st year of ESO

Abstract

A several number of researchs have manifested that the inaccuracy and slowness in naming speed is an indicator of dyslexia in Primary Education students. However, the empiric evidence about teenagers and adults is more limited. On this work, it has been studied the difference between 17 dyslexics and 27 normal readers of 1st year of Secondary Education in the accuracy and speed of serial nomination. In order to that, a vary of the Rapid Automated Naming (RAN) test was used, which includes 7 nomination tasks with elements from the same semantic field, familiar and unfamiliar, and elements from different categories. It was found that dyslexics are more inaccurate and slower at nomination of the different tasks, it was in relation to series with less frequent stimuli and which show elements of various semantic fields where the worst performance was obtained.

Keywords: dyslexia; naming speed; Secondary education; teenagers; Spanish.

Introducción

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 (Georgiou, Papadopoulos, & Kaizer, 2014; Kirby, Georgiou, Martinussen, & Parrila, 2010; Van de Ven, Voeten, Steenbeek-Planting, & Verhoeven, 2017). La gran mayoría de estas investigaciones han utilizado las tareas de Rapid Automatized Naming (RAN) de Denckla y Rudel (1976), que requieren nombrar lo más rápidamente posible letras, números, colores y dibujos de objetos. La tarea típica tiene un formato serial, aunque también se ha utilizado con un formato discreto. Sin embargo, las mayores correlaciones entre estas tareas y la fluidez lectora se han encontrado con la nominación serial. La investigación también muestra que los disléxicos son más lentos e inexactos en las tareas de RAN que los lectores sin dificultades (para una revisión, ver Wolf & Bowers, 1999). A la luz de esta evidencia, Kirby et al. (2010) han afirmado que la nominación serial y la lectura comparten diferentes procesos cognitivos como el movimiento secuencial de los ojos a través de la página, la decodificación del estímulo en las fijaciones, el acceso a su representación mental, la activación de las instrucciones para nombrarlo, el movimiento de los ojos al siguiente estímulo antes de su articulación y el retroceso de los ojos al inicio de la línea siguiente. La similitud de procesos en ambas tareas ha llevado a algunos autores a considerar la tarea de nominación serial rápida como una representación microcósmica de la lectura (Wolf & Bowers, 1999).

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 (Landerl et al., 2013), la evidencia empírica en adolescentes y adultos es más reducida y todavía más cuando los estímulos utilizados pertenecen a otras categorías semánticas diferentes a las de la prueba RAN. 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) y comprobar si la frecuencia de uso de los estímulos influye en el rendimiento de ambos grupos.

Metodología

Participantes

Para este propósito se seleccionó una muestra de 44 sujetos (28 varones y 16 mujeres) de 1º de la ESO, de los cuales 17 eran disléxicos y 27 normolectores igualados en edad ($M = 12.29$; $SD = 0.51$) y $CI (\geq 85)$. Los disléxicos (12 varones y 5 mujeres) fueron evaluados en consulta privada, en el momento en que acudían para un estudio de sus dificultades. Los normolectores (16 varones y 11 mujeres) fueron evaluados en Institutos de Educación Secundaria gallegos.

Materiales

Se administró una versión de la técnica de Denckla y Rudel (1976) con 7 tareas de nominación serial cuyos estímulos variaban en frecuencia de uso. Así, se presentaron series de frutas, animales, colores, números, instrumentos musicales, objetos familiares de diferente campo semántico y nociones espaciales. Cada una de las tareas se presenta en una lámina DIN-A4, con formato de tabla de 5 columnas por 9 filas, en la que se distribuyen 5 estímulos que se repiten al azar 9 veces constituyendo series de 45 estímulos. La frecuencia de uso de los estímulos se obtuvo a partir del desarrollo del vocabulario en niños con edades comprendidas entre 6 y 13 años (Justicia, 1995), siendo la frecuencia total del uso de las palabras de cada serie la siguiente: frutas, 824; animales, 4040; colores, 2262; números, 1400; instrumentos musicales, 151; miscelánea, 204, y nociones espaciales, 295.

Procedimiento

Los participantes fueron evaluados individualmente por una de las autoras. La administración de la prueba fue grabada en audio y tuvo lugar en horario de mañana, en una sala aislada de ruidos y posibles interrupciones. Previa-

mente a la administración de la prueba, los sujetos fueron instruidos en la tarea con dos láminas de entrenamiento: serie de medios de transporte y serie de material escolar. A continuación, se llevó a cabo la evaluación propiamente dicha, en la que el sujeto tenía que nombrar lo más deprisa posible los diferentes estímulos de cada fila en sentido de izquierda a derecha y de arriba-abajo. Al mismo tiempo, el examinador recogía en un cuadernillo de registro los errores que cometía, las rectificaciones que realizaba y el tiempo de ejecución en segundos para cada tarea.

Resultados

En la Tabla 1 mostramos las medias y desviaciones típicas del número de errores cometidos por los disléxicos y normolectores en cada una de las tareas de nominación, el estadístico de contraste y el nivel de significación. Los resultados del ANOVA señalan que los disléxicos cometen significativamente más errores que los normolectores de su misma edad cronológica en el total de la prueba y en las tareas de frutas, colores y nociones espaciales. Y aunque los disléxicos fueron también más inexactos que los normolectores en las otras tareas, no se alcanzó el nivel de significación estadístico convencional ($p = .05$). La serie de instrumentos musicales fue la que alcanzó el mayor número de errores en ambos grupos, mientras que la de números fue la que menos.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del número de errores en las tareas de nominación de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

Tareas	Disléxicos		Normolectores		F	p
	M	DT	M	DT		
Frutas	2.59	3.69	0.30	0.67	10.02	0.003
Animales	0.35	0.70	0.15	0.60	1.06	0.308
Colores	0.53	0.72	0.07	0.27	9.01	0.005
Números	0.12	0.48	0.00	0.00	1.61	0.211
Instrumentos musicales	2.94	4.90	1.48	2.98	1.52	0.225
Miscelánea	3.24	4.19	1.22	1.74	3.73	0.060
Nociones espaciales	3.71	6.02	0.00	0.00	10.38	0.002
Total	13.47	11.82	3.22	4.50	16.65	0.000

En la misma línea son los resultados obtenidos en los tiempos de ejecución (véase Tabla 2). Los disléxicos tardaron más tiempo en la ejecución de la prueba que los lectores sin dificultades de la misma edad cronológica, siendo significativamente más lentos en todas las tareas. La nominación de las series de miscelánea e instrumentos musicales fueron las tareas que les llevó más tiempo a ambos grupos, mientras que la de los números fue la que menos.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los tiempos de ejecución en las tareas de nominación de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

Tareas	Disléxicos		Normolectores		F	p
	M	DT	M	DT		
Frutas	51.14	14.83	34.80	5.65	26.88	0.000
Animales	40.26	8.40	34.32	5.16	8.48	0.006

Colores	40.59	12.34	30.86	6.84	11.36	0.002
Números	23.66	5.64	18.90	2.54	14.63	0.000
Instrumentos musicales	53.97	10.49	43.15	7.63	15.68	0.000
Miscelánea	60.75	13.19	45.14	7.52	25.10	0.000
Nociones espaciales	49.18	10.52	37.24	4.68	26.72	0.000
Total	321.96	56.83	244.41	29.54	35.43	0.000

Discusión y conclusiones

El presente trabajo exploró la exactitud y la velocidad de nominación en adolescentes disléxicos y normolectores de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, rastreamos los efectos de la frecuencia de palabras y del campo semántico en diferentes tareas de nominación serial. En general, proporcionamos evidencia convergente con estudios anteriores que mostraron que la inexactitud y la lentitud en la nominación serial es un rasgo distintivo de la dislexia que persiste hasta la edad adulta y es independiente del sistema ortográfico (para un metaanálisis, ver Araújo & Faísca, 2019). Los resultados mostraron diferencias significativas entre ambos grupos, tanto en exactitud como en velocidad, siendo los disléxicos más inexactos y lentos que los normolectores de su misma edad en todas las tareas de nominación. Los peores resultados se obtuvieron con los estímulos menos frecuentes (instrumentos musicales y miscelánea), mientras que con los números se obtuvieron menos errores y mayor velocidad en la nominación. Ello podría interpretarse por el grado de familiaridad con los estímulos de las series, ya que la frecuencia total del uso de las palabras de instrumentos musicales y miscelánea por niños con edades comprendidas entre los 6 y 13 años es mucho más baja que la de otras series. Además, como señalan algunos autores, el incremento de exposición a los números durante la enseñanza formal conlleva una automatización de estos (Norton & Wolf, 2012, Żesławska-Faleńczyk & Małyszczak, 2016). Otra posible explicación es que los estímulos alfanuméricos están formados por categorías cerradas con un número limitado y preciso de etiquetas, mientras que los estímulos no alfanuméricos conllevan categorías más ambiguas con múltiples nombres (Kirby et al., 2010).

El bajo rendimiento en la serie de miscelánea también pudo estar influido por la utilización de campos semánticos diferentes, ya que la presencia de estímulos de la misma categoría facilita la recuperación de las etiquetas. Araújo, Faísca, Reis, Marques y Petersson (2016) encontraron que los tiempos de nominación eran menores cuando las imágenes estaban precedidas por una imagen de la misma categoría semántica en comparación con otras que no estaban relacionadas. En este sentido, Wolf (1986) señala que la alternancia de estímulos de diferentes categorías en las tareas de nominación exige tanto procesos de atención controlados como automáticos, mientras que las tareas de etiquetado verbal con el mismo tipo de estímulos demandan únicamente procesos atencionales automáticos.

En resumen, los resultados obtenidos sugieren un déficit de acceso al léxico en adolescentes disléxicos (Chung, Lo, & McBride, 2018), siendo el primer estudio en proporcionar evidencia empírica de este déficit en alumnado español de la ESO. Además, parecen indicar que la frecuencia de uso de una palabra y la pertenencia a un mismo campo semántico facilitan el acceso al léxico y la recuperación de la palabra correcta en las tareas de nominación serial, como se refleja en el menor número de errores y en la menor duración de los tiempos de ejecución en ambos grupos de sujetos. Sin embargo, nuestro estudio es exploratorio y presenta una muestra de sujetos muy reducida, por lo que consideramos que deberían llevarse a cabo futuras investigaciones para confirmar nuestros resultados con muestras de sujetos más amplias.

Referencias bibliográficas

Araújo, S., & Faísca, L. (2019). A meta-analytic review of naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 23*(5), 349-368. doi: 10.1080/10888438.2019.1572758

- Araújo, S., Faisca L., Reis, A., Marques, J. F., & Petersson, K. M. (2016). Visual naming deficits in dyslexia: An ERP investigation of different processing domains. *Neuropsychologia*, *91*, 61-76. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2016.07.007
- Chung, K. K. H., Lo, J. C. M., & 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. B., & Rudel, R. G. (1976). Naming of objects by dyslexic and other learning-disabled children. *Brain and Language*, *3*, 1-15.
- Georgiou, G. K., Papadopoulos, T. C., & Kaizer, E. L. (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. R., Georgiou, G. K., 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. H. T., Lohvansuu, K.,... Schulte-Körne, G. (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
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, *63*, 427-452. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100431
- Van de Ven, M., Voeten, M., Steenbeek-Planting, E. G., & Verhoeven, L. (2017). *Post-primary reading fluency development: A latent change approach*, *55*, 1-12. doi: 10.1016/j.lindif.2017.02.001
- Wolf, M. (1986). Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, *27*(2), 360-379.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 415-438.
- Żesławska-Faleńczyk, A., & Małyszczak, K. (2016). Umiejętność szybkiego nazywania i jej związek z czytaniem w grupie dzieci polskojęzycznych z dysleksją. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, *11*, 47-55. doi: 10.5114/nan.2016.62249



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

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

El enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) ha tenido un importante reconocimiento en los últimos años como paradigma de carácter inclusivo que favorece la implicación de las familias en situación de riesgo en los centros escolares (González, Moll, y Amanti, 2005). En este marco, el Grupo de Investigación Esculca desarrolló el programa Fondos-Conocimiento-Familias, en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano, con el objetivo principal de incorporar el trabajo con las familias, para, por un lado, reforzar su papel en la educación de sus hijos, y por otro, motivar su participación e implicación en la escuela. Partimos de una metodología cualitativa, fundamentada en el diálogo compartido y el establecimiento de relaciones de *confianza*, que posibilitaron mejorar la visión de las madres sobre la importancia de la escolarización, así como incorporar, a modo de unidades didácticas, prácticas culturales susceptibles de ser consideradas como Fondos de Conocimiento.

Palabras clave: Fondos de Conocimiento; familia; Infancia Gitana; Escuela.

The contribution of the Funds of Knowledge approach to the involvement of Roma families in school

Abstract

The Funds of Knowledge (FdC) approach has had significant recognition in recent years as an inclusive paradigm that favors the involvement of families at risk in schools (González, Moll, y Amanti, 2005). Within this framework, the Esculca Research Group developed the Funds- Knowledge-Families program, in collaboration with the *Fundación Secretariado Gitano*, with the main objective of incorporating the work with families, to reinforce their role in the education of their children, and to motivate their participation and involvement in school. The starting point is a qualitative methodology, based on a shared dialogue and the establishment of trust relationships, which made it possible to improve the mothers' vision of the importance of schooling, as well as the incorporation of didactic units based on cultural practices that could be considered as Funds of Knowledge.

Keywords: Funds of Knowledge; family; Roma Children; School.

Introducción

El término «Fondos de Conocimiento», en su concepción antropológica, tiene sus raíces en los años 60 del pasado siglo. Específicamente, aparece en la terminología utilizada por Eric Wolf (1966), para definir el conocimiento que las familias manipulan para proveer de recursos a sus hogares. Posteriormente, esta definición fue utilizada por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992), en un estudio centrado en las formas de vida de las familias en la frontera entre México y EE.UU. Dicho estudio se llevó a cabo a través del *Proyecto Tucson*, que tuvo su fundamento en la realización de extensas entrevistas etnográficas a familias de clase trabajadora, con la finalidad de conocer la importancia de las relaciones de reciprocidad entre los hogares migrantes en el estado de Arizona. Una vez desarrolladas las entrevistas, se puso de manifiesto la importancia de las familias en su papel de portavoces de información, ayuda mutua y apoyo para otros grupos recién llegados a la zona.

Estos recursos intercambiados entre las comunidades fueron reconocidos por los autores como Fondos de Conocimiento. El desafío radica en recoger los cuerpos de conocimiento de las familias e introducirlos en la práctica escolar. A tal fin, el profesorado, formado previamente en metodologías cualitativas, realiza visitas a los *households*, hogares de sus alumnos, con la finalidad de crear nuevas relaciones, basadas en la confianza mutua, así como concretar innovaciones pedagógicas desde el diseño de unidades didácticas específicas fundamentadas en aquellos FdC anteriormente detectados (Esteban-Guitart y Llopart, 2017).

Ha sido gracias a la investigación desarrollada en esta dirección que ha llegado a reconocerse la potencialidad de los recursos culturales de todos los hogares y familias, reconceptualizándolos como depósitos de saberes susceptibles de ser utilizados para salvar los obstáculos que, en muchos casos, impiden lograr los resultados educativos deseables.

Siendo que familia y escuela comparten propósitos educativos, a poco que pretendan avanzar con posibilidades de éxito, están irremediablemente condenadas a entenderse. De una parte, no cabe ignorar el relevante papel que los centros escolares pueden desempeñar en su integración social, particularmente la de aquellas pertenecientes a minorías culturales; y de otra, sin una auténtica colaboración de las familias en la vida de la institución educativa no resulta posible la creación de un currículo que recoja todas las necesidades de los alumnos/as, lo que impide de facto llevar a cabo una verdadera educación inclusiva (Santos Rego, Crespo, Lorenzo, y Godás, 2012; Lorenzo, Míguez, y Cernadas, 2020).

En el presente trabajo nos proponemos describir una experiencia que tuvo como base teórica la potencialidad de este enfoque, ajustándola a una realidad muy específica. Se trata de un grupo de familias gitanas, participantes asiduas en iniciativas desarrolladas por la Fundación Secretariado Gitano en Pontevedra (Galicia). Nuestra intención pasaba por mejorar las relaciones de tales familias con los centros escolares de sus hijos/as, así como favorecer una mayor visibilización y reconocimiento del pueblo gitano en el currículo escolar.

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 gitanas, una mayor implicación en la educación de sus hijos/as y a la postre una mejora en su rendimiento (Cernadas, 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, 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 a sus 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 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 migrantes en el intento de proponer un modelo de intervención educativa asentado en los Fondos de Conocimiento. El modelo plantea 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 las siete familias de diez alumnos/as escolarizados en tres colegios urbanos de Pontevedra, en 4º, 5º y 6º cursos de Educación Primaria.

Asimismo, la intervención corrió a cargo de varios agentes: trabajadores de la fundación Secretariado Gitano, investigadores universitarios y profesionales de los centros educativos.

Una vez delimitados los agentes que iban a hacer de este proyecto una realidad, nos planteamos una cuestión fundamental: cómo motivar la participación de las familias en el mismo. Sabemos de programas muy bien diseñados desde el punto de vista técnico, pero que han fracasado por no saber aproximarse a la población objeto de estudio y no haber previsto problemas de cobertura.

Por otro lado, teniendo en cuenta las características de este colectivo, la metodología utilizada fue siempre activa y participativa. Intentamos con ello establecer una forma de aprendizaje dialógico entre los distintos participantes (profesorado, Secretariado Gitano, familias, y alumnado). Un proceso como éste implica una transformación en el contexto social del alumnado mediante el aumento de las interacciones educativas en los diversos espacios en los que se desenvuelven (Flecha y Soler, 2013).

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, puntualidad...

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 permitirá 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.

Todos los alumnos asistentes a los cursos cuyos docentes habían aceptado colaborar con el programa, desarrollaron las actividades propuestas. En total, 74 niños y niñas presentaron sus relatos, y de estos, 47 fueron publicados. Cada centro tuvo su libro propio, y solo fueron publicados aquellos trabajos que tenían autorización firmada por los tutores.

Por otra parte, con la finalidad de desarrollar y evaluar el programa, diseñamos los siguientes instrumentos:

Protocolos de evaluación, esto es, pequeños informes estructurados que eran cumplimentados por las investigadoras de la universidad y las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano durante la fase de trabajo con las familias. Se utilizaron, en primer lugar, para hacer un seguimiento de la asistencia de las madres y sus hijos al programa, así como del cumplimiento de los contenidos establecidos para su desarrollo en cada una de las sesiones. De esta forma, se llevaba cuenta de los temas tratados y del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Su diseño está inspirado en el Programa ECO-FA-SE del Grupo de Investigación Esculca, que también estaba dirigido a familias y alumnado, en este caso, migrantes, y cuya pretensión no era otra que la de mejorar su rendimiento académico.

De igual manera, este instrumento sirvió para evaluar el progreso de las sesiones. Con la detección de sus fortalezas y debilidades pudimos ajustar los contenidos y tiempos al ritmo de trabajo tanto de las familias como de los niños, además de recoger los puntos de vista de las personas encargadas de desarrollar el programa.

Las observaciones, que fueron un recurso utilizado en su mayor parte como soporte de los protocolos de evaluación. En el caso de las sesiones con las madres, fueron las técnicas de la Fundación las que recogieron tales observaciones, que sirvieron de gran ayuda para el seguimiento del programa, dejando constancia de sus actitudes frente a los contenidos, su mayor o menor interés al respecto, o sus dudas y preguntas, así como las relaciones entre ellas establecidas, cuestión importante para los trabajos en grupo.

Asimismo, las observaciones permitían registrar pequeñas eventualidades, por ejemplo, cuando las madres llegaban más temprano o más tarde y cuando se iban antes de finalizar, anotando los motivos de tales circunstancias, hecho que también nos permitió conocer el manejo de los tiempos y las tensiones externas derivadas de conflictos familiares que habían de afrontar para asistir al programa.

Como herramienta principal de las observaciones se hizo uso de un diario de campo. Su finalidad era recoger incidentes diversos. Aunque en un primer momento parecían no tener mayor interés para el estudio, poco a poco se fueron convirtiendo en piezas importantes para la construcción e interpretación de las formas culturales de los niños y niñas implicados en el programa.

Las Entrevistas, como un recurso muy útil para recoger información directa por parte del profesorado y las técnicas, máxime al no haber tenido la oportunidad de hacer observaciones en las aulas cuando tuvo lugar el desarrollo de la unidad didáctica propuesta. Se realizaron un total de ocho.

Nos decantamos por un tipo de entrevista semiestructurada, toda vez que nos permitía preparar con antelación los contenidos y la estructura, sin olvidar la flexibilidad necesaria en el proceso y los posibles ajustes a introducir en función de la persona entrevistada, así como del transcurso y el objetivo de la propia entrevista.

En este sentido, el objetivo principal tenía que ver con el análisis del desarrollo del programa y su impacto, desde un enfoque académico, según la percepción de los docentes y las técnicas de la Fundación.

Y finalmente, empleamos los *relatos de vida*. Con ellos buscábamos potenciar la reflexividad, convirtiendo al sujeto informante en co-investigador de su propia vida, siendo él mismo el encargado de interpretar y analizar las acciones efectuadas, esto es, su sentido práctico.

Entendemos este tipo de relatos como una edificante herramienta a la hora de acceder a los recursos culturales de las familias, susceptibles de ser convertidos en FdC. Además, la realización de esta actividad entre hijos/as, madres e incluso abuelas, supuso un mayor acercamiento entre ellas y ellos para un trabajo escolar conjunto y, consecuentemente, una mayor implicación familiar en las actividades escolares.

Para nosotros, el haber cerrado esta primera propuesta del Programa Fondos- Conocimiento-Familias con dicha actividad supuso un reto, ya que como habíamos explorado la posibilidad de publicarlos, tuvimos que trabajar por la consecución de los permisos pertinentes y la posterior edición de los relatos en forma de libritos.

No obstante, sabemos que se trata de una iniciativa útil, al convertirse en una herramienta que favorece el encuentro entre los saberes escolares y los familiares, permitiendo abordar la realidad exterior a la escuela partiendo de los discursos de las familias.

Toda la información recogida mediante estos instrumentos, se analizó siguiendo el enfoque interpretativo de análisis del discurso, además de, en el caso de las entrevistas, utilizar como recurso complementario el programa informático Nvivo, con la finalidad de categorizar las respuestas relacionadas con la situación del alumnado gitano y sus familias en la escuela, y la convivencia en los centros.

Así pues, mediante la triangulación de los diferentes instrumentos hemos abarcado las cuestiones más importantes del estudio, sin olvidar la pertinencia del enfoque metodológico con el diseño de la investigación.

De esta manera, valorando cada uno de los elementos presentados, es posible estimar que, a nivel global, la primera fase del programa tuvo un impacto positivo sobre las madres, quienes mostraron una lectura satisfactoria del mismo, afirmando que se trataba de un espacio y tiempo del que pudieron sacar provecho, tanto ellas como sus hijos e hijas, haciéndonos saber en todo momento su disposición para continuar con actividades de este tipo. Creemos que uno de los aspectos que modulan esta valoración fue la metodología de trabajo asumida por el equipo de investigación. No se trataba de imponer un canal unidireccional, sino de mantener un diálogo abierto, compartido y participativo sobre aquello que les inquietaba acerca de la educación de sus hijos e hijas, pero también sobre su experiencia vital como mujeres.

En segundo lugar, en lo que tiene que ver con la evaluación del grado de satisfacción de los niños y niñas, uno de los elementos que más valoramos fue la motivación que mostraron por venir a las sesiones y su implicación en todas y cada una de las actividades propuestas.

En tercer lugar, conviene referir el nivel de satisfacción del profesorado con el programa. Pues bien, todos los que asistieron a la primera reunión, y aún quienes decidieron no participar, se interesaron por el enfoque, dejándonos saber que tal vez más adelante podrían trabajar con él, pero ajustándolo a las características de su alumnado y aulas.

Asimismo, durante las entrevistas realizadas, estos pudieron manifestar sus puntos de vista sobre la situación del alumnado gitano y sus familias en las escuelas. En este sentido, destacan las dificultades académicas de estos jóvenes, cuyo principal problema es el absentismo, seguido de una falta de interés, que también alcanza a las familias. Y subrayan la ausencia de referentes de éxito educativo y la pobreza de las relaciones entre familias gitanas y centros escolares.

En lo que se refiere a la experiencia con el desarrollo y aplicación de las actividades propuestas, en general, las respuestas fueron positivas, si bien es cierto que en algún caso pusieron de manifiesto su descontento, sobre todo en relación al tema de la temporalización. No obstante, se mostraron entusiasmados con el producto del trabajo, materializado en los relatos de vida, cuya redacción por parte del alumnado siguieron muy de cerca, interesándose por los elementos culturales de sus familias que se iban mostrando en cada una de las historias.

Conclusiones

Estamos ante un enfoque que se ha demostrado bastante efectivo con familias latinas en EE. UU. Ahora pretendemos valorar su grado de pertinencia y relevancia para el caso de familias gitanas en nuestro país. Hablamos, en cualquier caso, de una perspectiva que abarca temas amplios y poblaciones diversas, por lo que hemos de saber gestionar incertidumbres en su recorrido. Al final, de lo que se trata es de incorporar, gradualmente, los recursos culturales familiares a fin de que sea posible un trabajo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa (Lorenzo, Míguez, y Cernadas, 2020).

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, 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
- Esteban-Guitart, M., y Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Taylor & Francis Group.

- Lorenzo, M., Míguez, G., y Cernadas, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 191-211.
- Santos Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M., y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205. doi: 10.1174/113564012804932128
- Vélez-Ibáñez, C., y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among US-Mexican households. *Anthropology & Education Quarterly*, 23(4), 313-335.
- Wolf, E. (1966). *Peasants*. New Jersey: Prentice-Hall.



Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a través de los materiales didácticos

LONGUEIRA MATOS, SILVANA
VALLADARES DE VERA, TAMARA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

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: Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon. La comunicación es una síntesis de una de las actividades iniciales desarrollada por el Grupo de Investigación *Terceira Xeración* de la Universidade de Santiago de Compostela (USC) en el marco del convenio *Por una educación transformadora y para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS* liderado por las entidades 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 cuatro entidades en los últimos años desde el punto de vista educativo. Además, esta actividad ha generado contenidos que se han utilizado como apoyo en el desarrollo del resto del proyecto.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (ETCG); Materiales educativos; Tercer Sector; Intervención Pedagógica; Ámbitos de Educación.

Education for Development and Global Citizenship through Teaching Materials

Abstract

This paper analyses the main materials designed by four Non-Governmental Organizations for Development (NGDO) with a recognized trajectory in the Spanish territory and a wide production and involvement in the edition of educational proposals: Alboan, Entreculturas, InteRed and Oxfam Intermon. The paper is a synthesis of the first activity developed by the *Terceira Xeración* Research Group of the University of Santiago de Compostela (USC) within the framework of the project *Por una educación transformadora y para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS* led by the mentioned NGDOs and financed by the AECID in the 2018 call. The objective is to know what the evolution of the materials has been produced by the four entities in recent years

from the educational point of view. In addition, has generated content that has been used to support the development of the rest of the project.

Keywords: Education for Development and for Global Citizenship (EDGC); Educational materials; Third Sector; Pedagogical Intervention; Fields of education.

Introducción

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) que han ido ampliando 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. A lo largo de este recorrido se han producido diferentes propuestas de intervención editadas en diferentes formatos.

El marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha reforzado la necesidad de un proyecto global de lucha en favor de un horizonte más esperanzador para las personas y para el planeta. La EDCG ha asumido la consecución de los ODS desde los ámbitos de educación formal, no formal e informal, y los ha integrado en el diseño de sus propuestas y materiales educativos.

Desde 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 el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, promovido por las ONGD Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon, financiado por la AECID en la convocatoria de 2018, se han analizado los principales materiales diseñados por estas entidades en los últimos años con el fin de conocer cuál ha sido su evolución desde el punto de vista pedagógico.

Marco teórico

1. La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y el Tercer Sector

La evolución de la EDCG cuenta ya con más de seis décadas de historia. A lo largo de este período se han producido cambios importantes en el concepto y la práctica así como la relevancia que se otorga a este ámbito. Su desarrollo está estrechamente ligado a la Cooperación al Desarrollo y al avance de la sociedad civil. Aunque sigue siendo una actividad secundaria para muchas entidades activas en el campo de la Educación y de la Cooperación Internacional, pero, se ha ido convirtiendo en un componente importante en las políticas y las estrategias que integran el sistema internacional de Cooperación y Ayuda al Desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales (Baselga et al., 2000). Ejemplo de esto es el esfuerzo de las ONGD por el diseño y elaboración de materiales didácticos y su relación con la educación formal en su implementación. Tanto en nuestro contexto, como a nivel internacional, nace en el ámbito de la solidaridad internacional, las organizaciones de desarrollo y los movimientos *alterglobalización*, lo cual le confiere un marcado carácter internacionalista.

El concepto de EDCG está en continua revisión, lo cual hace que se mantenga vivo y lleno de significado a lo largo del tiempo. Convive con otros más o menos afines como Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Educación Global, Educación Transformadora, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Educación para la Igualdad o Educación para el Desarrollo Sostenible (Centros Educativos Transformadores, 2018). La recientemente aprobada 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) incorpora el término Educación para la Ciudadanía Mundial. Todo ello hace compleja la generación y socialización de un corpus teórico en torno al mismo.

Existen numerosos trabajos que estudian la evolución de la EDCG y de sus prácticas, David Korten (1987) planteó en un primer momento tres generaciones que se ampliaron a cuatro más tarde (Korten, 1990; Ortega, 1994; Senillosa, 1998). En 2000 se consolida la quinta generación (Mesa, 2000). Actualmente, se discute sobre la posibilidad de una sexta generación. Los diferentes enfoques son los que siguen (Mesa, 2020):

- Primera generación: enfoque caritativo-asistencial.
- Segunda generación: enfoque desarrollista.
- Tercera generación: enfoque crítico y solidario.
- Cuarta generación: educación para el desarrollo humano y sostenible.
- Quinta generación: la educación para la ciudadanía global.

Quinta y Sexta generaciones tienen relación directa con la perspectiva de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por sus visiones del desarrollo, por su concepción de la educación, por sus estrategias de acción, por sus valores y actitudes predominantes, por sus conocimientos, temáticas y procedimientos (Mesa, 2014):

- Visión del “desarrollo y del subdesarrollo”: si existe “subdesarrollo” o países empobrecidos es debido a las dinámicas de la globalización que subordinan las metas sociales al mercado global. Esto es debido al poder creciente de las empresas transnacionales y las finanzas especulativas. El enriquecimiento y el empobrecimiento son problemas globales.
- Valores y actitudes predominantes: sentido de ciudadanía global; igualdad de derechos; responsabilidad global.
- Conocimientos y temáticas: comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro”.
- Procedimientos: enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.

2. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es un acuerdo internacional aprobado el 25 de septiembre de 2015 por todos los estados miembros de la Asamblea General de la ONU en un acuerdo histórico (NU, 2015). Entró en vigor el 1 de enero de 2016 y, tal y como su denominación indica, marca un plazo de 15 años para su consecución.

La gran aportación de la Agenda 2030 es aunar en un mismo documento el compromiso con la erradicación de la pobreza y con el planeta. En este sentido pueden determinarse dos antecedentes evidentes, coincidentes con dos procesos clave de las Naciones Unidas (ver Figura 1):

- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), identificado como el proceso de erradicación de la pobreza previo a la Agenda 2030 (NU, 2000);
- Rio+20, centrado en proteger el medioambiente frente a la degradación derivada de la acción humana (NU, 2012).



Figura 1. Antecedentes de la Agenda 2030. **Fuente.** UNESCO Etxea (2017)

La Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desglosados en 169 metas, que se han agrupado en 5 bloques, las denominadas 5P en su traducción al inglés: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (*partnerships*).

En este trabajo no pretendemos entrar en el debate conceptual sobre desarrollo o sostenibilidad. Utilizaremos el concepto de desarrollo sostenible propuesto por el Informe Brundtland (1987) «aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones» (NU, 1987, p. 23). En todo caso, nos

interesa destacar aquí las tres vertientes del concepto, ya que no podremos lograr un desarrollo realmente inclusivo y duradero si no se integran la perspectiva económica, la social y la medioambiental.

Todo este entramado genera un compromiso internacional basado en la integralidad, la universalidad y el lema de «no dejar a nadie atrás». Esto implica que:

- La Agenda 2030 es universal en la medida en que es una llamada a la acción para todos los países por igual, a diferencia de los ODM, no sólo está dirigida a los países empobrecidos. Pretende así un cambio de paradigma hacia un modelo de desarrollo sostenible desde los tres ámbitos ya mencionados: medioambiental, social y económico. Los ODS hacen ver que todos los países son países en desarrollo.
- Además, las metas de cada ODS y sus indicadores no son parciales ni marcan porcentajes de población beneficiaria. Los ODS son para todas las personas y la máxima «no dejar nada atrás», indica que hay que hacer hincapié en la población más vulnerable.
- La integralidad es complementaria a la universalidad puesto que muestra las interrelaciones complejas de los ODS, impidiendo seleccionar o priorizar unos sobre otros y considerarlos aisladamente.

3. Las competencias para la sostenibilidad: construyendo la ciudadanía global

Debido a la preocupación global por poner el foco en las personas y en el planeta la UNESCO publica 2017 ocho competencias vinculadas a la sostenibilidad que deben ser observadas para cualquier nivel educativo y con relación a cualquier grupo de edad:

- *Pensamiento sistémico*: las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; analizar sistemas complejos; pensar en cómo se integran sistemas dentro de diferentes dominios y escalas diferentes; y gestionar la incertidumbre.
- *Capacidad anticipatoria*: comprender y evaluar futuros múltiples posibles, probables y deseables; crear visiones propias para el futuro; aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para tratar los riesgos y los cambios.
- *Competencia normativa*: comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en las acciones; y negociar los valores, los principios, los objetivos y los objetivos de la sostenibilidad, en un contexto de conflictos de intereses y compensaciones, conocimientos y contradicciones.
- *Competencia estratégica*: las habilidades para desarrollar e implementar colectivamente acciones innovadoras que favorecen la sostenibilidad a nivel local y más allá.
- *Colaboración*: aprender de los demás; comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de los demás (empatía); comprender, relacionarse y ser sensibles a otros (liderazgo empático); para gestionar conflictos en un grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativos y participativos.
- *Pensamiento crítico*: la capacidad de cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propios; y tomar posición en el discurso de sostenibilidad.
- *Autoconciencia*: la capacidad de reflexionar sobre el propio papel en la comunidad local y (global) de la sociedad; para evaluar y motivar las acciones continuamente; y para gestionar los sentimientos y deseos.
- *Resolución de problemas* (integrada): la capacidad global para aplicar diferentes marcos de resolución de problemas a problemas complejos de sostenibilidad y desarrollar opciones de solución viables, integradoras y equitativas que promueven el desarrollo sostenible, integrando las competencias anteriores.

A su vez en 2015 CRUE Universidades Españolas había publicado cuatro competencias sintéticas relacionadas con la sostenibilidad (CRUE_Sostenibilidad, 2011):

- a. Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
- b. Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- c. Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

d. Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Por su parte, Boni y López (2015) aplican tres bloques de “atributos” reconocibles en las ciudadanas y en los ciudadanos globales y que son objetivo en la práctica de la ETCG.: conocimientos, habilidades y actitudes. Estos atributos se han tenido en consideración para la elaboración de este trabajo. Distribuidos en los mencionados bloques, son los siguientes:

Cognitivos

- Comprensión de la justicia y la equidad
- Comprensión del significado ético de una comunidad mundial de iguales
- Comprensión de la diversidad
- Comprensión de interrelaciones económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales
- Comprensión del cambio social
- Comprensión del poder ejercido desde la participación ciudadana
- Toma de conciencia de las desigualdades de género
- Comprensión de la necesidad de la inteligencia emocional para la vida
- Conocimiento sobre la gestión de conflictos

Habilidades

- Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar
- Capacidad de negociar y llegar a compromiso
- Capacidad de comunicar y colaborar con otros/as
- Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido
- Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común (en su grupo de iguales, en su colegio, en su entorno próximo, etc.)

Actitudinales

- Conciencia crítica, actitud investigadora y no conformista
- Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta
- Compromiso con la justicia social y la equidad
- Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él
- Empatía y sentido de una humanidad común
- Sentido de la eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás
- Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad

Metodología

Se ha trabajado a partir del análisis de los materiales seleccionados teniendo en cuenta metodología cualitativa apoyada por cuantitativa. 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.

Se han analizado 86 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. Los documentos han sido clasificados según su contenido en grandes ámbitos denominados:

- *Documentos estratégicos*. Documentos marco de cada entidad que especifican y comprometen principios y priorizan acciones;
- *Experiencias*. Referidas al desarrollo de acciones o iniciativas educativas singulares;
- *Recursos Educativos*. Dosieres, guías, actividades, páginas web, videojuegos, audios, exposiciones, vídeos, etc.;
- *Otros documentos* (manuales, informes de diferente naturaleza).

Para la consecución de análisis de los documentos clasificados en esta sección hemos elaborado un instrumento de análisis que garantizase los puntos comunes de partida a la hora de abordar cada material.

Es preciso aclarar que hemos englobado en el concepto “material didáctico” todo documento o propuesta ordenada para la consecución de un fin educativo, es decir con carácter intencional, secuenciada y sistematizada en su estructuración. Esta categoría tan amplia da cabida al conjunto heterogéneo de propuestas enviadas por cada entidad, tanto desde una perspectiva comparada entre organizaciones como desde la óptica endógena.

Por un lado, hemos abordado una metodología de indicadores convencionales basada en el análisis de libros de texto y materiales partiendo del trabajo de autores clásicos y reconocidos en el ámbito (Espín et al., 1996; Mínguez, 1995; Parcerisa, 1996), que arrojan información vinculada al formato, la secuenciación, de carácter formal y de componentes clásicos de la concreción de propuestas educativas. Y, por otro lado, hemos escogido trabajos más recientes, especializados en EDCG que pueden arrojar indicadores específicos sobre la temática abordada (Boni y López, 2015; Esplugues, 2015; Ortega, 2016; Pizzuti, 2016; Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018) y sobre la dimensión axiológica de cada análisis (Longueira, Rodríguez, y Touriñán, 2019).

Resultados

Aunque las conclusiones del examen son mucho más extensas, cabe destacar que los materiales analizados evidencian un alto compromiso por parte de las entidades con el derecho y el acceso a la educación (ODS4; UN, 2016). Existe un incremento evidente de esfuerzos y recursos, así como del compromiso de ambas instituciones hacia la EDCG desde un punto de vista cronológico. Además, se vincula 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.

La intervención en centros educativo (en la educación formal) representa una parte importante de la población a la que se dirigen los materiales y las acciones diseñadas. La evolución del concepto de EDCG apunta hacia la función transformadora de la educación (avanza una sexta generación plausible).

Discusión y conclusiones

La mayoría de los materiales didácticos examinados son propuestas muy elaboradas y que cuentan con secciones complementarias que enriquecen las posibilidades de la aplicación práctica. En todo caso, existe un trabajo de reflexión depurada sobre la EDCG que se ve reflejado en los documentos estratégicos, las experiencias educativas y los demás materiales analizados.

Los materiales didácticos cumplen con las condiciones formales para ser consideradas propuestas atractivas para los equipos docentes, viables para su implementación, complementarias entre procesos formales y no formales, y con capacidad de impacto en el alumnado y la comunidad educativa.

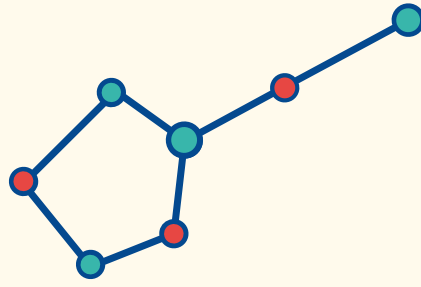
Se reconocen atributos ligados a la cognición, al desarrollo de habilidades y actitudes (Boni y López, 2015), así como indicios ligados a los rasgos de centros comprometidos con la ECG (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018).

Siguen pendientes dos grandes retos, por una parte la integración de las propuestas en las intervenciones educativas planificadas en las aulas, la participación del profesorado en el desarrollo de las propuestas y su diseño desde una dimensión pedagógica especializada, amplia y desde una dimensión axiológica plena.

Referencias bibliográficas

- Baselga, P., Ferrero, G., y Boni, A. (Coords.). (2000). *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Oficina de Planificación y Evaluación y Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Boni, A., y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Oxfam Intermon. Recuperado de <http://www.kaidara.org/es/Herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-ecg>

- CRUE-Sostenibilidad. (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Espín, J. V., et al. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Esplugues, M. (2015). *El curriculum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD*. Tesis Doctoral, Universitat de València.
- Korten, D. C. (1987). Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development. *World Development*, 15(1), 145-159. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(87\)90153-7](https://doi.org/10.1016/0305-750X(87)90153-7)
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21st century: Voluntary action and the global agenda*. Kumarian Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 340, de 30 de diciembre de 2020 Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- 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>
- Mesa, M. (Coord.). (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias del siglo XXI*. Madrid: Mimeo. Recuperado de http://redongdmad.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, diálogos educativos para a transformacao social*, 1, 24-56. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones>
- Mínguez, J. G., y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. (2018). Recuperado de <https://educaciontransformadoraglobal.org/>
- 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. http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf
- NU (1987) *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común*. A/42/427. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>
- NU (2000). *Declaración del Milenio. Asamblea general de las Naciones Unidas*. A/RES/55/2. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- NU (2012). *El futuro que queremos. Asamblea general de las Naciones Unidas*. A/RES/66/288. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/66/288>
- NU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea general de las Naciones Unidas*. A/RES/70/1. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- NU (2016). *Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- 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.
- Pizzuti, J. (2016). *Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la construcción de una ciudadanía global*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://www.kaidara.org/es/tesiseducacionciudadaniaglobal>
- Senillosa, I. (1998). A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making? *Development in Practice*, 8(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/09614529853972>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO Etxea. (2017). *El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030*. Recuperado de <http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dossierDDHHamb.pdf>



Línea 3

La innovación y el cambio educativo. Avances y resistencias





Innovación y cambio en contextos educativos desde una perspectiva de género

SOLER CAMPO, SANDRA

*Departamento de Didácticas Aplicadas.
Universidad de Barcelona (España)*

Resumen

La música es una de las actividades preferidas por los adolescentes y que en muchos casos puede influir en la consolidación de su identidad de género. Además, 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. En la letra de las canciones de aquellos estilos musicales denominados músicas urbanas aparecen numerosos estereotipos de género, fundamentalmente en el Reggaetón o el Rap. Este trabajo es una propuesta pedagógica realizada con 99 alumnos de 3º de la ESO en un centro educativo de Barcelona. Para ello, se escucharán y posteriormente analizarán varias letras de canciones de música Reggaetón.

Palabras clave: música; adolescentes; estereotipos; Reggaetón; coeducación.

Innovation and change in educational contexts from a gender perspective

Abstract

Music is one of the preferred activities of adolescents and in many cases can influence the consolidation of their gender identity. In addition, it occupies a very important place in adolescent life due to the multiple functions it performs, such as: modifying mood, shaping aspects related to personal identity, establishing and strengthening interpersonal relationships, etc. In the lyrics of the songs of those musical styles called urban music, there are many gender stereotypes, mainly in Reggaeton or Rap. This work is a pedagogical proposal made with 99 students of 3rd of ESO in an educational center in Barcelona. To do this, they will listen to and then analyze several lyrics of Reggaeton music.

Keywords: music; adolescents; stereotypes; Reggaeton; coeducation.

Introducción

La música ocupa un lugar muy importante en la vida de los adolescentes. En muchos casos la música puede incluso influir en la consolidación de la identidad de género. Un claro ejemplo son los mensajes que contienen las letras de las canciones de ciertas músicas populares urbanas, los cuales serán clave en la transmisión, afirmación o ruptura de los diferentes estereotipos ligados a una determinada sociedad y cultura.

Es además una de las herramientas que más utilizan los adolescentes en su día a día para conseguir diferentes objetivos vitales como por ejemplo cambiar el estado anímico, relacionarse, conformar su propia identidad, etc. (Oriola & Gustems, 2015). El uso masivo de la música puede convertirse en una variable más en cuanto la configuración de la personalidad adolescente (Miranda, 2013). La adolescencia, además, se caracteriza por ser un período de transformaciones tanto físicas como psíquicas, las cuales influirán de manera importante en su vida. Durante las últimas décadas, los géneros musicales que más influido entre las jóvenes generaciones de nuestro país son: el Rap, el Trap, el Hip Hop y el Reggaetón. A menudo, las letras de las canciones de los citados géneros musicales conllevan mensajes discriminatorios hacia el sexo femenino. Por esta razón debe conseguirse que los adolescentes reflexionen y sean críticos con el contenido de las canciones comerciales que a priori son las que más escuchan. En este contexto, las instituciones educativas (tanto formales como no formales) y los diferentes profesionales que forman parte de ellas jugarán una pieza clave en este proceso de concienciación, reflexión y cambio.

La coeducación, entendida como una educación que promueve la igualdad de género sin que haya ningún tipo de discriminación (Simón, 2010), será primordial a la hora de orientar y ofrecer actividades a los jóvenes que acaben con los estereotipos de todo tipo. En los centros educativos, la tarea de los integrantes que conforman la comunidad educativa y el sistema educativo en general, deben promover políticas y aprendizajes basados en evitar la reproducción de tales roles. Para ello, y siguiendo las líneas propuestas por Contreras y Trujillo (2014), hay que realizar estudios de género que permitan descubrir y cuestionar los estereotipos que de manera implícita y simbólica nos encontramos en los espacios educativos ya partir de los resultados obtenidos proponer posibles soluciones coeducativas que sean extrapolables a la vida cotidiana. La coeducación como fundamento de igualdad y no discriminación entre sexos es necesaria que se desarrolle en el ámbito educativo, en aquellas asignaturas y materias, así como en el entorno de las aulas, y por supuesto, en la comunidad educativa. La música en este sentido debe atender al principio de coeducación y educar desde las letras, entiendo estas con criterio.

En la actualidad, un importante número de letras de canciones contiene algún tipo de referencia sexual. Los usuarios tendemos a aceptar los medios que recibimos sin cuestionarlos. Por ello, las representaciones de los medios sexuales pueden alterar nuestros criterios utilizados en la formación de opiniones. Ello significa que dichos medios pueden ayudarnos a favorecer las cualidades sexuales de un determinado género sobre otras cualidades (Carpentier, Knobloch-Westerwick, & Blumhoff, 2007). Los artistas de música Reggaetón, Trap y Rap, en particular, tienden a utilizar letras despectivas y degradantes hacia las mujeres para aumentar su masculinidad (Adams, 2006).

En opinión de Fernández-Carrión (2011) cuando cantamos, bailamos o escuchamos música asociada a ciertas actividades podemos estar transmitiendo ciertos roles diferenciando géneros, por ello la Educación Musical debe plantearse educar incidiendo en la igualdad. En nuestra opinión, la música es clave en la educación integral, pues la música está en la vida de todas las personas, tanto niños, adolescentes como adultos, nos acompaña en el trabajo y en el ocio, en la familia y en la salud, para la mejora de la calidad de vida, para la concentración, etc. por ello es necesario que se cuide tanto su enseñanza como su aprendizaje, pues si hay un docente detrás que parta de una formación adecuada a las necesidades y demandas actuales, la educación musical será eficiente en su cometido y por ello la universidad debe buscar un perfil que permita llevar a cabo esta labor.

La coeducación, hoy tema actual, es necesaria en el aula, pero como dice la autora anterior, somos conscientes los docentes de la relevancia de la música y cuáles son sus ámbitos desde los que se pueden identificar situaciones de desigualdad de género, atendiendo a que nuestra música tradicional está impregnada de valores sexistas y este repertorio forma parte de nuestra tradición cultural, no es necesario obviarlos pro si tener en cuenta los mensajes que transmite y cuáles fueron sus contextos históricos.

Contextualización

Los géneros urbanos son hoy la preferencia musical de muchos jóvenes y adolescentes. Tal y como afirma Ruíz-Rodríguez (2015), la música ocupa un lugar relevante en la adolescencia, utilizándose como medio de expresión, no obstante, es complicado analizar el impacto de la música en la adolescencia contemporánea, sin hablar de la industria musical y la manera de consumo. Los jóvenes, dice Flores-Herrero (2019), solo escuchan Rap y Reggaetón, siendo muy pocos los que escuchan otro tipo de música.

La unión del ritmo y la poesía hicieron que, en los años 70, Nueva York viera nacer el Rap, hoy junto al Hip Hop, Reggaetón y Trap, forma parte de los denominados géneros urbano. Pero como explica Sen (2016) en su artículo publicado en el periódico de La Vanguardia, algunas letras del Reggaetón codifican a la mujer e incitan a la violencia. Lo que podemos entender que esas poesías que iniciaron con el género urbano, han perdido sus principios iniciales, para convertirse en abanderadas del machismo y en contra de la diversidad de género, que lamentablemente, está en auge en los oídos de jóvenes y adolescentes.

Para entender brevemente estos estilos urbanos, González-Díaz (2018) publica un artículo, situando los orígenes del Trap en los años 90 al sur de los EEUU y desde la influencia del Hip Hop, y retomado más tarde por los puertorriqueños. El Reggaetón, influenciado del Reggae de Jamaica, ha llevado la polémica de sus letras durante los últimos años, por considerarse machistas. Por su parte, el Trap del argot de EEUU, se interpreta como la acción de narco traficar, por ello sus letras están impregnadas de argumentos relacionados con las drogas.

Descripción de la experiencia

La presente propuesta didáctica, se ha desarrollado desde una metodología no experimental ex post facto, de tipo exploratorio, descriptivo y comparativo.

La muestra cuenta con un total de 99 alumnos de un centro de educación secundaria obligatoria del centro de Barcelona el cual tiene tres líneas. Se han llevado a cabo cinco sesiones coeducativas de 60 minutos cada una.

En un primer momento, los alumnos han realizado una escucha activa de las letras de varias canciones Reggaetón que han sido fundamentalmente elegidas previamente por el docente (algunas han sido elegidas por los propios alumnos) para posteriormente realizar un análisis crítico del contenido de las letras de las canciones seleccionadas, descubriendo o cuestionando las representaciones de la mujer. Así también, se ha llevado a cabo un debate en torno a las palabras que se usan en dichas canciones, identificando aquellas que por su contenido y significado tratan a la mujer como sexo inferior, sumiso, frente al sexo masculino a menudo descrito como más fuerte, poderoso y líder.

Por otra parte, se ha propuesto a los alumnos la sustitución de las palabras, frases o expresiones identificadas previamente por otras que no designen como inferior al sexo femenino, con el objetivo de promover la igualdad de ambos sexos. Una vez sustituida la letra (frases o expresiones identificadas), los alumnos han interpretado vocalmente las canciones, pero esta vez con las letras que han creado ellos mismos.

Finalmente, se ha llevado a cabo un debate con los alumnos para saber su opinión acerca del contenido que contienen las letras de las canciones Reggaetón y fomentar en ellos un espíritu crítico hacia aquellas músicas urbanas en las que se promulga que el sexo femenino es inferior o sumiso.

Conclusiones

Los resultados, han mostrado de manera general, mi hipótesis inicial sobre la visión y percepción de los adolescentes respecto a las letras utilizadas en el Reggaetón, Hip Hop, Rap y Trap y su posición despectiva sobre el género femenino. Así también, me han llevado a reflexionar sobre la importancia de la música en la educación, y como esta se puede enseñar desde el análisis de las letras y la implicación de los adolescentes en su propia elección y selección de música. De ahí surge la necesidad de seguir trabajando en la deconstrucción de ciertos estereotipos de género.

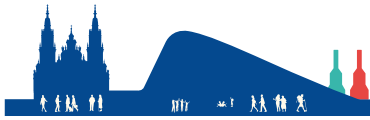
En mi opinión, la base está en la educación y en cómo se utiliza la educación musical en la escuela, o cómo la música que los adolescentes traen de la calle, puede ser utilizada para su propia educación, desde el análisis crítico

de los géneros mencionados, desde sus letras y el significado de las mismas cómo puede impactar en las actitudes. Como manifiesta Díaz-Gómez (2005), los principales sistemas educativos en Europa, se han estimulado por una parte desde los músicos que han trabajado para aportar nuevos enfoque pedagógicos, y por otra parte, por el apoyo de políticas musicales que tuvieron a Hungría, con Kodály, su principal ejemplo y cuyo modelo todavía sigue actualmente en vigor. Esta autora hace referencia a las nuevas propuestas metodológicas musicales, que han permitido que la enseñanza de la música en la escuela tenga una mayor significatividad en la formación.

A partir del debate final, los alumnos han mostrado tener una actitud crítica y ser conscientes que el contenido de muchas canciones que cantaban contenía mensajes sexistas. Previamente, muchos manifestaban que lo cantaban sin parar a pensar en qué estaban diciendo. Por ello, hacerles reflexionar, analizar y fomentar en ellos un espíritu crítico, creo que es muy importante. Así como también lo es hacerlo desde edades tempranas.

Referencias bibliográficas

- Adams, T., & Fuller, D. (2006). The Words Have Changed But the Ideology Remains the Same: Misogynistic Lyrics in Rap Music. *Journal of Black Studies*, 36(6), 938- 937.
- Carpentier, F. D., Knobloch-Westerwick, S., & Blumhoff, A. (2007). Naughty versus nice: Suggestive pop music influences on perceptions of potential romantic partners. *Media Psychology*, 9(1), 1-17.
- Contreras, P., & Trujillo, C. (2014). Coeducación para la equidad. A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Revista Universidad de León Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 29-49.
- Díaz-Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio Europeo de educación superior. *Revista de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Fernández-Carrión, M. (2011). *Música y género: estereotipos sexuales a través de la música*. Red Educativa Musical. Recuperado de <http://recursosotic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/curriculo-musical/item/360-m%C3%BAsica-y-g%C3%A9nero-estereotipos-sexuales-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica>
- Flores-Herrero, Y. (2019). ¿Qué tipo de música escuchan los jóvenes hoy en día? Recuperado de <http://www.miperiodicodigital.com/2019/grupos/descubridores-192/que-tipo-musica-escuchan-jovenes-hoy-dia-3051.html>
- González-Díaz, M. (13 de agosto de 2018). Cómo diferenciar el Reggaetón del Trap, el polémico género musical que arrasa en medio mundo. *BBC News Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45103727>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5-22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Oriola, S., & Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis*, 2, 27-42.
- Ruíz-Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *SINERIS. Revista de Musicología*, 22, 1-42.
- Sen, C. (19 de diciembre de 2016). El preocupante triunfo de las letras machistas de ‘reggaeton’. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20161219/412718712084/letras-reggaeton-machismo-violencia-mujer.html>
- Simón, M. E. (2010). *Aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea Ediciones.



Retos en el diseño por competencias del Máster de Formación de Profesorado. Valoración y percepciones de estudiantes, profesorado y coordinadores

MARTÍN-ROMERA, ANA

RUIZ-REQUIES, INÉS

Departamento de Pedagogía

Universidad de Valladolid (España)

Resumen

Este artículo pretende dar a conocer las valoraciones de los agentes intervinientes en el Máster de Profesorado de la Universidad de Granada a cerca de las competencias docentes más importantes para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria. El estudio muestra tanto las diferencias entre los agentes participantes en la investigación como el modo en que éstas deberían ser trabajadas. La metodología de investigación empleada consiste en un modelo convergente paralelo cuantitativo-cualitativo con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del tema. Para la recogida de información, se han empleado los cuestionarios desde la perspectiva [CUAN] y la entrevista “fenomenológico” desde la [CUAL]. Los resultados muestran que el grado en que se han trabajado las competencias es variado, confirmándose que existe una elevada dispersión en la valoración de los estudiantes y el profesorado en cuanto a cómo se han trabajado las competencias docentes en el Máster.

Palabras clave: Competencias docentes; Educación Superior; Métodos mixtos; Formación del Profesorado; Educación Secundaria.

Challenges of the Master of Teacher Training design at the University of Granada. Competence assessment by students, teachers and coordinators

Abstract

This article aims to present the assessments of the agents involved in the Master of Teaching at the University of Granada about the most important teaching competences. The study shows the differences between the agents participating in the research and the way in which these should be worked on. Research methodology consists of a parallel quantitative-qualitative convergent model in order to achieve a better understanding. Questionnaires were used from the [CUAN] perspective and the “phenomenological” interview from the [CUAL] perspective. The results show that the degree to which the competencies have been worked on is varied, confirming that there is a high

degree of dispersion in the assessment of students and teaching staff in terms of how the teaching competencies have been worked in the Master's.

Keywords: Teacher competences; Higher Education; Mixed Methods; Teacher Education; Secondary Education.

Introducción

El protagonismo de las competencias profesionales del docente de enseñanza secundaria se desplaza a la identificación y análisis de aquellos problemas profesionales, prototípicos y emergentes, que el profesor deberá encarar, tales como, la organización de tiempos, espacios y recursos, normas de conducta y disciplina, claridad en la exposición de los contenidos, etc.

La Orden Ministerial ECI/3858/2007, mediante la que se regulan el actual Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, establece once competencias, que versan sobre: conocimientos y habilidades referidos a las materias curriculares; planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; búsqueda y gestión de información; participación en la gestión académica y en la innovación educativa; desarrollo y aplicación de metodologías didácticas; diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje; motivación y orientación del alumnado; convivencia escolar; participación con el entorno del centro; funciones de tutoría y orientación; características de la institución educativa, de la profesión docente y normativa escolar.

Este modelo 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 estando vinculado a la cultura de los Institutos de Educación Secundaria (Villar, 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, desde un punto de vista teórico (Martínez-Izaguirre, Yániz, & Villardón-Gallego, 2017; Sarramona, 2012; Tribó, 2008) o recogiendo la valoración del profesorado en activo (Sánchez-Tarazaga, 2017), o de los estudiantes del Máster (García, Pascual, & Fombona, 2011).

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. Este trabajo 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.

Marco teórico

El término de competencia se enmarca en un amplio campo conceptual. Si atendemos a la definición de competencias docentes han sido definidas como “un conjunto de saberes combinados desde una aproximación contextual y dinámica, cuya movilización o activación en una situación y en un contexto determinado llevan a desarrollar, de manera excelente, una función propia de dicho perfil profesional” (Mas & Tejada, 2013, p. 199).

Tratar de establecer cuáles son las competencias fundamentales que deben poseer los docentes no es una cuestión sencilla, si no que requiere de una concreción de los elementos implicados en un contexto determinado (Monereo, 2010). Tal como indica Tribó (2008) “el profesor es competente si sabe transferir esta interrelación de estrategias complejas a nuevas situaciones educativas y de aprendizaje” (p. 197). De esta forma, las competencias han de referirse a problemas de carácter emergente, es decir aquellos que tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas (Monereo, 2010).

Deteniéndonos en la Educación Secundaria, nivel educativo en el que situamos nuestro estudio coincidimos con Bolívar y Bolívar-Ruano (2012) en que el profesor debe ser considerado un profesional que, además de dominar la materia, y saber enseñarla debe ser formador de jóvenes al servicio de su aprendizaje y atender a otras

circunstancias del trabajo docente como conocer las características de los estudiantes y de la adolescencia, de la gestión del aula, de la metodología didáctica y del trabajo en equipo, etc. (Perrenoud, 2010). Para ocuparse de la docencia en estas condiciones, precisa de un conjunto de competencias profesionales que lo permitan.

A lo largo de las últimas décadas, estas formas de entender la profesión docente se han puesto de manifiesto mediante diversas perspectivas teóricas sobre la profesión docente. Entre estas perspectivas de estudio, las desarrolladas en materia de competencias han evolucionado desde posturas tradicionales como las de Oliva y Henson (2005) a posturas más amplias como las de Perrenoud (2010) en la forma de abordar el desarrollo de dichas competencias. Sin embargo, existen ciertas características que han hecho del perfil del profesorado de Secundaria un elemento complejo por definir y sobre el que aún existen pocas evidencias empíricas.

Podemos encontrar trabajos que han tratado de definir las competencias del profesorado de secundaria en el contexto español (Martín-Romera, 2017; Martínez- Izaguirre et al., 2017; Sarramona, 2012; Tribó, 2008).

Metodología

2.1 Método

El trabajo, perteneciente a una investigación más amplia (Martín-Romera, 2017), se enmarca dentro del paradigma pragmático de investigación (Muijs, 2011), 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, confiéndole mayor validez interna. Establecimos un modelo convergente paralelo [CUAN+CUAL] (Creswell & Plano-Clark, 2011), asignando el mismo estatus a ambos métodos (Tabla 1).

Tabla 1. Modelo Convergente [CUAN+CUAL]

CUAN		CUAL
Investigación social mediante encuesta	Estrategia	Fenomenológico
295 Profesores de secundaria y 207 estudiantes de Máster FPES	Muestra	13 Profesores de secundaria con larga experiencia profesional y dos coordinadores del máster
Por conglomerados polietápico Estratificación afijación simple	Procedimiento muestreo	Intencional de tipo destacado y variación máxima
Cuestionarios	Instrumento	Entrevista cualitativa
Estadística descriptiva e inferencial	Análisis	Análisis de contenido
Combinación de datos		

Fuente. Elaboración propia

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. Desde el CUAL, la perspectiva fenomenológica (Van-Mannen, 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, concretamente del profesorado y de los coordinadores.

2.2 Participantes

La estrategia general de selección fue el “método concurrente para métodos mixtos” de Hernández, Fernández y Baptista (2014), aplicando estrategias probabilísticas e intencionales en un mismo estudio; las primeras, seleccionando muestras representativas (Gil-Pascual, 2011); las segundas, casos ricos en información (McMillan & Schumacher, 2011).

Desde el marco [CUAN] participaron 295 profesores y profesoras en ejercicio de enseñanza secundaria de la provincia de Granada, 207 estudiantes matriculados en el Máster de Profesorado de la Universidad de Granada durante un curso académico (nivel confianza 90%). A fin de acceder a los “mejores informantes” entendimos necesario acceder a las visiones de diversos agentes implicados en la formación inicial del profesorado de secundaria, recogiendo las visiones desde la práctica profesional (13 profesores de enseñanza secundaria) y el ámbito de los programas de formación inicial (dos coordinadores generales que actúan en dicho Máster). El profesorado fue seleccionado mediante procedimientos de caso destacado y variación máxima, a fin de analizar semejanzas, diferencias, patrones y particularidades atendiendo a variables analíticamente relevantes: formación inicial pedagógica, nivel educativo, especialidad y experiencia docente.

2.3 Técnicas de recogida de datos

Desde una perspectiva [CUAN], se aplicaron dos cuestionarios elaborados *ad hoc* dirigidos a profesorado y estudiantes, empleando en cada uno de ellos la dimensión referida a competencias docentes. Para el profesorado “Competencias docentes en el ejercicio de la profesión”, estructurada en diez bloques de 40 ítems en una escala *Likert* de 5 puntos, recogiendo la importancia concedida a cada competencia. Para los estudiantes, la dimensión “Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado”, dirigida a recoger su percepción sobre el grado en que se han trabajado dichas competencias, también estructurada en diez bloques con 39 ítems en una escala *Likert* de 5 puntos. Los diez bloques corresponden a: I. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo; II. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; III. Desarrollar la enseñanza; IV. Orientar a alumnos y familia; V. Participar en el centro; VI. Actualizarse e implicarse en la profesión; VII. Investigar; VIII. Innovar; IX. Desarrollo personal y ético de la profesión, y; X. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su aplicación piloto, ambas dimensiones, presentaron propiedades psicométricas de fiabilidad y validez de contenido y constructo adecuadas (alfa Cronbach profesorado: .933; rango: .929 ---> .935; alfa Cronbach estudiantes: .988; rango: .988).

Desde una perspectiva [CUAL] empleamos la entrevista de tipo “fenomenológico”, permitiéndonos comprender la temática desde el punto de vista de profesorado y coordinadores. Para tal fin, se elaboró una guía de entrevista (McMillan & Schumacher, 2011), estructurada en las dimensiones definidas en los cuestionarios. Empleamos “Competencias docentes en el ejercicio de la profesión”, dirigida a recoger “opiniones” (Patton, 2015) acerca de las funciones docentes consideradas importantes para el ejercicio de la profesión, así como las “Competencias deseables para su desempeño y formación específica” para adquirirlas y desarrollarlas.

A fin de atender a las singularidades de cada agente entrevistado, construimos dos versiones de la guía, concretando la información que se quería obtener de cada agente: para el profesorado, las consideraciones desde la propia experiencia vivida en la práctica docente, y para los coordinadores, en la gestión-coordinación-formación del Máster.

2.4 Proceso de análisis de datos

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron analizados mediante procedimientos de análisis descriptivo de los estadísticos de frecuencia y tendencia central, e inferencial a fin de analizar la medida en que se han trabajado las competencias más valoradas por el profesorado, mediante las pruebas no paramétricas U de *Mann-Whitney* y *Kolmogorov-Smirnov*, soportados por el software SPSS Statistic 22.0. Los procedentes de las entrevistas fueron interpretados siguiendo el método “Análisis de Contenido” (Bardin, 2002; Gil-Pascual, 2011), describiendo el contenido de los mensajes de los entrevistados a través de indicadores cualitativos (ejemplos de unidades de registro). Una vez finalizada la fase de análisis de los dos conjuntos de datos de forma separada, comparamos, contrastamos e integramos las áreas de contenido representadas en ambos.

Resultados

1. Análisis comparado de la valoración entre profesorado y estudiantes

Los resultados (Ver Anexo 1) muestran que en 33 de las 39 competencias existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de profesorado y estudiantes. Para otras cinco competencias (C2, C5, C30, C31, C32) las pruebas mostraron diferencias estadísticas a niveles de probabilidad inferiores ($p > ,05$ ó $,01$), y para C1 no mostró diferencias estadísticas. Las medias para el profesorado oscilan entre 3,72 (C25) y 4,68 (C36); mientras que en los estudiantes oscilan entre 3,09 (C25) y 3,98 (E35).

En los rangos promedio de la prueba U de *Mann-Whitney* y la diferencia entre importancia concedida y medida en que se ha trabajado, se aprecia que en las competencias que presentan diferencias más elevadas (igual o superior a 0,80; nivel $p < ,001$) están referidas a las funciones: “Desarrollar la enseñanza” (C13 y C15); las dos competencias de “Orientar a alumnado y familias” (C17 y C18); y C33 de la función “Desarrollo personal y ético de la profesión”.

Las diferencias menos significativas (igual o inferiores a 0,40; nivel $p > ,001$) se muestran en: la función “Realizar la evaluación inicial del proceso educativo” para C2; “Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje” en la competencia C5; y las tres competencias de la función “Innovar” (C30, C31, C32).

2. Análisis descriptivo integrado: importancia para el ejercicio y competencias trabajadas

En consonancia con los resultados anteriores, los análisis descriptivos mostraron tendencias diferentes en las respuestas de profesorado y estudiantes, indicando una valoración más homogénea y elevada por parte de aquél (Figuras 1 y 2).

Las competencias docentes que poseen una mayor importancia para el profesorado (Med= 5,00, y desviación típica $< 0,700$) se refieren a las funciones “Desarrollar la enseñanza” y “Desarrollo personal y ético de la profesión” (Tabla 2).

Tabla 2. Competencias mejor valoradas por el profesorado (cuestionarios)

81% Plantear actividades que aseguren adquisición de competencias, objetivos y Contenidos
81,4% Preparar recursos apropiados para la práctica educativa
85,7% Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y Afecto
84,7% Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el Aprendizaje
81% Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado
82,1% Aplicar metodologías variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas
84% Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
79% Articular recursos de forma flexible y coherente
98% Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional
98,9% Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos al alumnado

Fuente. Elaboración propia

Coincidiendo con las valoraciones del profesorado, las competencias que son en mayor medida trabajadas en el Máster, según los estudiantes (Figura 2), tienen que ver con “Realizar la evaluación inicial del proceso educativo” (70%), “Desarrollar la enseñanza” (63%), el “Desarrollo personal y ético de la profesión” (70%) y “Evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (66%); aspecto confirmado por los coordinadores, advirtiendo que su grado de desarrollo puede depender del formador: *El diseño teórico del máster si está preparado para eso, pero si hacemos una evaluación grupo por grupo no sé si “cala”. Hay más de treinta grupos en las especialidades. Entonces algunos darán más, otros darán menos (...).* (Coord1).

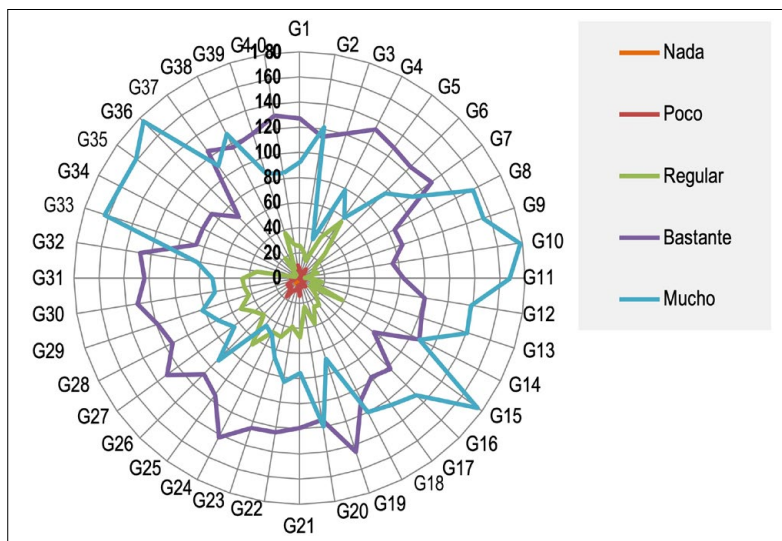


Figura 1. Gráfico radial de Valoración de competencias. Profesorado (cuestionarios)¹. **Fuente.** Elaboración propia

En otras competencias, los estudiantes muestran mayor dispersión en las respuestas ($SD = > 1,00$). Así, las relativas a “Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (aprox. 50%), aunque no son especialmente valoradas por los estudiantes, indican que el diseño del máster las contempla y que, por tanto, debería considerarse que sí se trabajan:

(...) en el diseño del máster si está contemplado que eso ocurra. O sea, que estas competencias referidas a “Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje”, sí se trabajan en el Máster. (Coord1).

Las que se trabajan en menor medida son las referidas a “Investigar en el aula” (50%), y a la actuación docentes a nivel de centro tales como “Participar en el centro” (45- 50%) y especialmente las relativas a “Orientar a alumnos y familias” (45%), valoradas por el profesorado. Sobre las primeras, los coordinadores explican que se trata de competencias que se trabajan mucho en el máster pero que son poco asumidas por el alumnado procedente de algunas culturas académicas: *El alumno no se la cree, pero se trabaja bastante. Sobre todo el alumno de Humanas [...], porque todo lo que sean técnicas cualitativas o que no sean los análisis bibliográficos [...] no lo admiten bien.* (Coord1).

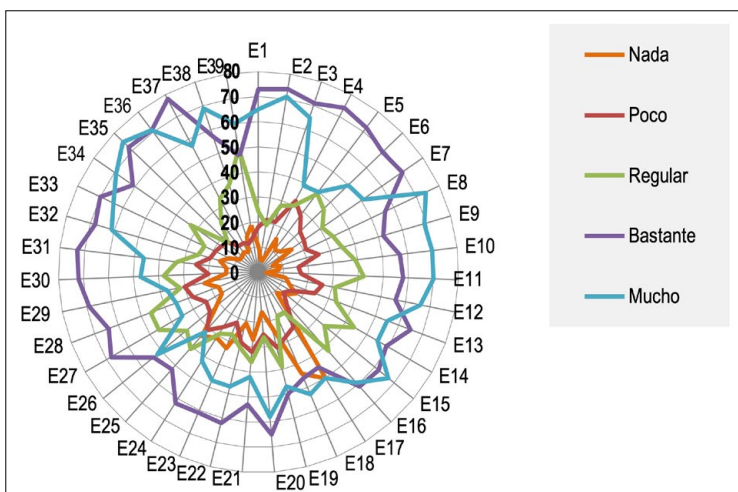


Figura 2. Gráfico radial de la medida en que se han trabajado las competencias². Estudiantes (cuestionario)
Fuente. Elaboración propia

¹ “Realizar la evaluación inicial”= G1 a G3; “Planificar los procesos”= G4 a G9; “Desarrollar la enseñanza”= G10 a G16; “Orientar”= G17 y G18; “Participar en el centro”= G19 a G22; “Actualización e implicación” = G23 a G26; “Investigar” = G27 a G29; “Innovar”= G30 a G32; “Desarrollo personal y ético de la profesión” = G33 a G36; “Evaluar”= G37 a G40.

² “Realizar evaluación inicial”= E1 a E3; “Planificar los procesos”= E4 a E9; “Desarrollar la enseñanza”= E10 a E16; “Orientar”= E17 y E18; “Participar en el centro”= E19 a E22; “Actualización e implicación”= E23 a E26; “Investigar”= E27 a E29; “Innovar”= E30 a E32; “Desarrollo personal y ético de la profesión”= E33 a E36; “Evaluar”= E37 a E39.

Atendiendo a “Participar en el centro”, los coordinadores indican que están asociadas a materias de libre disposición. Manifiestan que ciertas competencias asociadas al desarrollo de cargos de gestión y coordinación docente, como trabajar en equipo, es algo que no se enseña de forma adecuada en la formación inicial y que se aprende con la experiencia: *Por ejemplo, si algún día eres director de departamento has aprendido por ensayo y error, porque ¿quién te ha enseñado a trabajar en equipo? No, eso no te lo enseñan aquí, por mucho que se hagan trabajos en equipos, porque el trabajo en equipo estamos viendo que es lo que es: dos arriman el hombro y cuatro no.* (Coord1).

Las relativas a “Orientar a alumnado y familias” (“Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación” y “Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación”), no son trabajadas de forma explícita en las asignaturas del Máster. Entendiendo que la gran mayoría de los profesores ejercerán la función de tutor, los coordinadores consideran la necesidad de crear alguna asignatura dirigida a trabajarlas, y advierte de la dificultad para ello, al tratarse de competencias que, según su experiencia, se adquieren fundamentalmente en la práctica.

Discusión y conclusiones

El trabajo tuvo como finalidad conocer las valoraciones de agentes intervinientes en el Máster de Profesorado acerca de las competencias consideradas más importantes para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria y el modo en que éstas se trabajan en dicho máster. En su abordaje, la integración de métodos CUAN y CUAL nos permitió alcanzar una comprensión más ajustada y profunda de estas cuestiones, además de triangular las percepciones de los participantes confiriendo de credibilidad al estudio.

Los resultados ponen de manifiesto que el grado en que se han trabajado las competencias es variado, confirmando 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. Ello podría derivarse de ciertas características que hacen del Máster un programa complejo, tales como la cantidad de especialidades y formadores que abarca.

De forma coincidente con lo indicado en el estudio de Serrano (2013) 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 un curso académico, indicaron que las competencias más desarrolladas se referían a aspectos como comprender la función educadora de la familia e influencia del entorno en la formación del alumnado, conocimientos en la aplicación y desarrollo proyectos de innovación, investigación y evaluación; y, entre las menos alcanzadas, relativas a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabría preguntarse si dicha diferencia en las competencias más trabajadas puede deberse a un cambio en la gestión del máster.

Sobre estos resultados cabe atender a la concepción de docente que se establece en el diseño y desarrollo del máster, confirmando lo que se viene destacando en diversos estudios de la temática (Valdés, Bolívar, & Moreno, 2015), primando la formación sobre competencias centradas en la didáctica de la disciplina y no tanto así en las referidas a lo que implica la acción docente en su complejidad, complejidad que es valorada por el profesorado en ejercicio. 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

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A., & Bolívar-Ruano, M. R. (2012). El profesorado de Enseñanza Media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Enseño Em Re-Vista*, 19(1), 19-33.

- 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* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- García, M. S., Pascual, M. A., & Fombona, J. (2011). Las Competencias en el Practicum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 109-119.
- Gil-Pascual, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Martín-Romera, A. (2017). *Formación pedagógica para la acción docente y gestión del aula* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, España.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C., & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.
- Mas, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2011) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Mertens, D. (2015). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches* (4ª ed.). London: Sage.
- Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 85-104). Barcelona: Graó.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Los Angeles: Sage.
- Oliva, F. & Henson, K. T. (2005). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 356-363) (4ª ed.). Madrid: Akal Universitaria.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice* (4ª ed.). London: Sage.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Departament d'Educació, Castelló de la Plana Castelló de la Plana, España.
- 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, Argentina: UNESCO.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Valdés, R., Bolívar, A., & Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Van-Mannen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Villar, L. M. (2009). *Creación de la excelencia en Educación Secundaria*. Madrid: Pearson.

Anexo 1

Estadísticos contraste U Mann-Whitney y Kolmogorov-Smirnov. Importancia de las competencias y medida en que se trabajan en el Máster

ÍTEM	VALORES MEDIOS			ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE					
	Importancia (i)	Medida trabajada (t)	Diferencia (Dit)	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
I. REALIZAR LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROCESO EDUCATIVO									
C1. Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que inciden en el proceso Educativo	4,15	3,87	0,28	21921,000	40066,000	-2,055	,040	1,322	,061
C2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	4,36	3,97	0,39	20585,500	38730,500	-3,344	,001	1,479	,025
C3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	4,41	3,89	0,52	18647,500	36792,500	-4,945	,000	2,342	,000
II. PLANIFICAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE									
C4. Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	4,11	3,47	0,64	17362,000	35507,000	-5,462	,000	2,469	,000
C5. Definir competencias específicas y transversales de la materia	3,9	3,54	0,36	20515,000	38660,000	-3,063	,002	1,617	,011
C6. Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	4,19	3,64	0,55	18320,000	36465,000	-4,870	,000	2,409	,000
C7. Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	4,34	3,62	0,72	16592,500	34737,500	-6,348	,000	3,074	,000
C8. Plantear actividades que aseguren el logro de competencias, objetivos y contenidos	4,51	3,9	0,61	17044,000	35189,000	-5,982	,000	2,609	,000
C9. Preparar recursos apropiados para la práctica educativa	4,54	3,77	0,77	15729,000	33874,000	-6,948	,000	3,140	,000

III. DESARROLLAR LA ENSEÑANZA									
C10.Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo Afectivo	4,66	3,87	0,79	14551,500	32696,500	-8,248	,000	3,338	,000
C11.Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	4,6	3,92	0,68	15552,000	33697,000	-7,407	,000	3,016	,000
C12.Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	4,44	3,74	0,7	17021,000	35166,000	-6,067	,000	2,904	,000
C13.Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	4,47	3,66	0,81**	14965,000	33110,000	-7,531	,000	3,241	,000
C14.Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	4,24	3,63	0,61	17814,000	35959,000	-5,111	,000	2,464	,000
C15.Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	4,64	3,82	0,82**	14476,500	32621,500	-8,211	,000	3,407	,000
C16.Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza-Aprendizaje	4,41	3,74	0,67	16227,500	34372,500	-6,388	,000	2,944	,000
IV. ORIENTAR A ALUMNOS Y FAMILIAS									
C17.Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	4,3	3,1	1,2**	14195,500	32340,500	-7,952	,000	3,774	,000
C18.Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	4,32	3,19	1,13**	14866,000	33011,000	-7,504	,000	3,753	,000
V. PARTICIPAR EN EL CENTRO									
C19.Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	4,05	3,35	0,7	17680,500	35825,500	-5,330	,000	3,255	,000
C20.Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	4,33	3,65	0,68	17703,500	35848,500	-5,546	,000	2,573	,000

Retos en el diseño por competencias del Máster de Formación de Profesorado. Valoración y percepciones de estudiantes, profesorado y coordinadores
 Martín-Romera, y Ruiz-Requies

C21.Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	4	3,27	0,73	17095,500	35240,500	-5,550	,000	2,721	,000
C22.Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	4,09	3,45	0,64	17943,500	36088,500	-4,941	,000	2,484	,000
VI. ACTUALIZACIÓN E IMPLICACIÓN EN LA PROFESIÓN									
C23.Establecer un programa personal de formación continua	3,95	3,35	0,6	19172,500	37317,500	-3,836	,000	2,480	,000
C24.Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	3,89	3,31	0,58	19233,500	37378,500	-3,884	,000	2,553	,000
C25.Participar en la formación de los compañeros	3,72	3,09	0,63	17592,500	35737,500	-4,791	,000	2,593	,000
C26.Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	4,09	3,47	0,62	17965,000	36110,000	-4,769	,000	2,423	,000
VII. INVESTIGAR EN EL AULA									
C27.Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	3,97	3,42	0,55	17980,500	36125,500	-4,874	,000	2,393	,000
C28.Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	3,96	3,38	0,58	17675,000	35820,000	-5,060	,000	2,243	,000
C29.Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	4,07	3,36	0,71	16726,500	34871,500	-5,781	,000	2,480	,000
VIII. INNOVAR									
C30.Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	4,03	3,63	0,4	19923,000	38068,000	-3,224	,001	1,742	,005
C31.Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	4	3,6	0,4	19775,000	37920,000	-3,197	,001	1,662	,008
C32.Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	4,13	3,73	0,4	20905,000	39050,000	-2,576	,010	1,688	,007

Retos en el diseño por competencias del Máster de Formación de Profesorado. Valoración y percepciones de estudiantes, profesorado y coordinadores

Martín-Romera, y Ruiz-Requies

IX. DESARROLLO PERSONAL Y ÉTICO DE LA PROFESIÓN									
C33. Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	4,61	3,81	0,8**	14780,000	32925,000	-7,863	,000	3,149	,000
C34. Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	4,57	3,86	0,71	15779,500	33924,500	-7,085	,000	2,898	,000
C35. Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	4,59	3,98	0,61	16897,500	35042,500	-6,148	,000	2,486	,000
C36. Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	4,68	3,95	0,73	14435,000	32580,000	-7,989	,000	3,447	,000
X. EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE									
C37. Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	4,36	3,85	0,51	18193,500	36338,500	-4,935	,000	2,207	,000
C38. Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	4,47	3,81	0,66	17158,500	35303,500	-5,709	,000	3,146	,000
C39 (C40*). Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	4,14	3,61	0,53	18873,000	37018,000	-4,153	,000	2,995	,000
Nota: * = codificación del ítem en el cuestionario de profesorado; ** = diferencias más elevadas.									

Fuente. Elaboración propia



¿Metodologías innovadoras o recicladas? Gamificación para personas con discapacidad intelectual

BELMONTE, M.^ª LUISA
GARCÍA-SANZ, M.^ª PAZ
GALIÁN, BEGOÑA

Universidad de Murcia (España)

Resumen

El estudio de la gamificación educativa ha puesto de manifiesto su efectividad y la eficacia de la misma, traducida en resultados cognitivos positivos, mayor motivación, habilidades de socialización y actitudes hacia el aprendizaje, entre otras. En esta investigación se ha contado con la participación de profesionales de la Fundación Síndrome de Down (FUNDOWN) de la Región de Murcia, los cuales presentaron sus percepciones acerca de la misma y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje para personas con discapacidad intelectual. Los participantes revelaron los beneficios de la gamificación, tales como el aumento de la socialización y motivación, aunque también sus limitaciones, la posible dificultad en el aula y los problemas tecnológicos. 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.

Palabras clave: metodología; gamificación; discapacidad intelectual; profesionales.

Innovative or recycled methodologies? Gamification for people with intellectual disabilities

Abstract

The study of educational gamification has shown its effectiveness and effectiveness, translated into positive cognitive results, greater motivation, socialization skills and attitudes towards learning, among others. This research has contacted the participation of professionals from the Down Syndrome Foundation of the Region of Murcia, whatever their perceptions about it and its use in the teaching-learning process for people with intellectual disabilities. The participants revealed the benefits of gamification, stories such as increased socialization and motivation, but also their limitations, possible difficulty in the classroom and technological problems. As a conclusion to these results, you can affirm that FUNDOWN professionals should improve their training on educational gamification if they wish to apply in their educational processes with people with intellectual disabilities.

Keywords: methodology; gamification; intellectual disability; professionals.

Introducción

El proceso gamificador es entendido como la inclusión de elementos de juego en diversos contextos, junto con la cuidadosa y reflexiva aplicación del pensamiento del juego, con el fin de resolver problemas y promover el aprendizaje, utilizando todos los elementos que son apropiados en un entorno concreto (Kapp, 2012). Dentro del ámbito educativo, la gamificación se presenta como una alternativa que pretende abrirse camino entre los métodos pasivos de enseñanza y aprendizaje utilizados en la mayoría de las instituciones (Fardo, 2013).

Teniendo en cuenta su nivel de abstracción, los elementos de gamificación se pueden dividir en tres categorías: dinámica, mecánica y componentes, pudiendo abarcar desde sistemas de puntuación, insignias y tablas de clasificación, hasta narraciones, desafíos y relaciones (Werbach & Hunter, 2012). Dado que la aplicación de estos elementos puede dar lugar a diferentes combinaciones, se hace necesaria una minuciosa evaluación de necesidades de la situación particular donde se pretende intervenir. Esta es la clave del éxito en un proyecto de gamificación (Werbach & Hunter, 2012).

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:

1. Conocer los beneficios que los profesionales de FUNDOWN le encuentran a gamificar.
2. Averiguar los mitos que los profesionales de FUNDOWN poseen sobre la gamificación.
3. Comprobar la percepción de los profesionales de FUNDOWN sobre la relación entre gamificación y TIC.
4. Valorar la opinión de los profesionales de FUNDOWN en lo que respecta a las decisiones para proceder a la gamificación.

Marco teórico

¿Qué profesional del ámbito educativo no ha oído hablar del juego como recurso educativo? ¿o de pedagogías lúdicas y juegos didácticos para el aprendizaje? Aunque la diversión y el entretenimiento de los juegos son generalmente lo que primero capta la atención de las personas y no los principios pedagógicos, que por sí solos no suelen constituir algo interesante y atractivo que motive a jugar (Li & Tsai, 2013), los enfoques efectivos incorporados en los diseños de juegos sí contribuyen a una experiencia de aprendizaje atractiva para facilitar resultados de aprendizaje positivos (Becker 2007; Gee, 2007).

La gamificación, la cual persigue como fin último influir y motivar (Llorens et al., 2016), se utiliza con frecuencia en entornos de enseñanza como un medio para involucrar a los estudiantes y ayudar con el proceso de aprendizaje. Esta gamificación educativa conlleva una mayor participación del alumnado y fomenta el desarrollo de las competencias sociales, personales y técnicas del mismo (Müller, Rise, & Seliger, 2015). Además, los procesos gamificados motivan y promueven un aprendizaje significativo, al ofrecer oportunidades de experimentación, práctica y reflexión, de un modo activo y crítico, en una situación contextualizada, basada en problemas y de bajo riesgo (Gee, 2007; Oblinger, 2004; Squire & Jan, 2007).

Es cierto que, aunque el término pueda parecer innovador o actual, la gamificación, también llamada ludificación, no es algo nuevo. Sin embargo, desde el ámbito educativo, supone un giro metodológico que alza sus miras hacia una perspectiva más global y transformadora que invita a cuestionar ¿y si fuera posible virar el timón y enfocar todo el potencial de tiempo y experiencia que el alumnado dedica al juego, rumbo hacia el aprendizaje?

Dado que la utilización de juegos es eficaz para producir cambios tanto conductuales, como cognitivos y metacognitivos (McGonigal, 2011), 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 et al., 2016). Así, 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).

A través del juego, los estudiantes se enfrentan a diferentes desafíos y experiencias que tienen que superar. Lo que se logra al buscar ese componente adictivo al ludificar didácticamente es atraer al usuario y conseguir que adquiera ciertas competencias de manera satisfactoria. Por ello, la acción de enseñar gamificando no es tanto la transferencia del contenido, como el contagiar las ganas de hacerlo, siendo el primer peldaño para alcanzar esto que el docente también se encuentre motivado.

Para gamificar eficientemente, la acción educativa debe ser configurable a cada usuario. Es imprescindible tener en cuenta las necesidades de nuestra audiencia, definir objetivos de aprendizaje, desarrollar estrategias e identificar los recursos disponibles para que este proceso de adaptación suceda. Es más, al interactuar con un entorno de aprendizaje, se debe partir de la base de que las personas poseen diferentes expectativas y obtienen la motivación por diferentes factores (Yee, 2006). Por lo tanto, la gamificación debe ser personalizable para el usuario (Li & Tsai, 2013).

Así pues, la clave para transformar entornos tradicionales en contextos gamificados es adaptar (Anderson, 2019). Sin embargo, por un lado, muchos de los entornos gamificados adoptan un diseño o enfoque estándar, que no se adecúa a las necesidades individuales de cada usuario (Orji, Tondello, & Nacke, 2018). Por otro lado, dada su controversia, no siempre resulta tan accesible como puede parecer 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, & Inocencio, 2018), la falta de conocimientos sobre estrategias ludificadoras, de tiempo o de creatividad en general.

En este escenario, como ya se ha especificado anteriormente, esta investigación tiene como propósito principal conocer las opiniones de diferentes profesionales de la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia (FUNDOWN) acerca de la gamificación educativa como práctica de enseñanza en sus cursos y actividades cotidianas, dirigidas a personas con discapacidad intelectual.

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% de los profesionales afirma haber gamificado alguna sesión educativa con su grupo clase, dirigida a personas con discapacidad, frente a un 40,9% que lo niega.

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario *ad hoc*, que integra 4 preguntas sociodemográficas, que informan sobre el sexo, la edad y los estudios de los profesionales encuestados, así como si éstos han utilizado previamente la gamificación; y 10 ítems cerrados (Tabla 1), 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.

Tabla 1. Items del cuestionario sobre gamificación educativa

Ítems
P1. La gamificación es una herramienta nueva para aplicar en el aula.
P2. La gamificación de contenidos y actividades motiva al alumnado.
P3. Gamificar, o usar técnicas y elementos de juego en el aula, es sencillo.
P4. Con ella se consigue una mejor socialización entre compañeros.
P5. Es necesario el uso de la tecnología para gamificar en el aula.
P6. La gamificación está especialmente pensada para los jóvenes.
P7. Los juegos competitivos son un buen instrumento a nivel educativo.
P8. Se deben gamificar o no los contenidos en función de su relevancia.
P9. Cualquier contenido es gamificable.
P10. Me interesa la gamificación educativa.

Fuente. Elaboración propia

Dicho cuestionario fue validado por expertos (doctores de la Universidad de Murcia y un directivo de FUNDOWN de la CARM), arrojando un coeficiente Alpha de Cronbach=.6, implicando una fiabilidad moderada pero aceptable (De Vellis, 2003).

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

Respecto a los beneficios de la gamificación (objetivo 1), la Tabla 2 muestra que 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 motiva 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 ($\bar{X}=4.63$).

Tabla 2. Descriptivos de los beneficios de la gamificación

Ítems	Media	Desv. Típ.
P1	4.04	.955
P2	4.54	.779
P4	4.25	.944
P10	4.63	.711

Fuente. Elaboración propia

No se apreciaron diferencias significativas en lo que respecta a los beneficios de la gamificación en función del sexo ($P=.857$), ni de la edad ($P=.088$), ni de la titulación de los profesionales ($P=.067$), ni de que éstos hayan gamificado o no, alguna sesión educativa con su grupo clase ($P=.251$).

En relación a los mitos sobre la gamificación (objetivo 2), en la Tabla 3 se aprecia que 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 ($\bar{X}=2.13$); y dudan en si cualquier contenido puede ser gamificable ($\bar{X}=3.08$).

Tabla 3. Descriptivos de los mitos sobre la gamificación

Ítems	Media	Desv. Típ.
P3	2.83	.702
P6	2.13	.797
P9	3.08	.929

Fuente. Elaboración propia

Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en los mitos sobre la gamificación en función de ninguna de las variables sociodemográficas mencionadas más arriba ($P_{\text{sexo}}=.929$; $P_{\text{edad}}=.355$; $P_{\text{titulación}}=.312$; $P_{\text{uso G.}}=.977$).

En cuanto a la relación entre gamificación y TIC (objetivo 3), la Tabla 4 indica que los profesionales de FUNDOWN están bastante indecisos con la afirmación de que es necesario el uso de la tecnología para gamificar en el aula ($\bar{X}=2.79$). No obstante se aprecia bastante variabilidad de opiniones respecto a la media ($\sigma=1.141$) En relación con esta dimensión, únicamente se hallaron diferencias significativas considerando la variable uso anterior de la gamificación ($P_{\text{sexo}}=.647$; $P_{\text{edad}}=.984$; $P_{\text{titulación}}=.453$; $P_{\text{uso G.}}=.044$), a favor de los que sí tenían experiencia previa en utilizar dicha herramienta.

Tabla 4. Descriptivos de la relación gamificación-TIC

Ítems	Media	Desv. Típ.
P5	2.79	1.141

Fuente. Elaboración propia

Por último, en lo que respecta a las decisiones para proceder a la gamificación (objetivo 4), según la Tabla 5, 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 relevancia ($\bar{X}=3.38$).

Tabla 5. Descriptivos de las decisiones sobre la gamificación

Ítems	Media	Desv. Típ.
P7	3.04	.955
P8	3.38	.824

Fuente. Elaboración propia

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 ($P_{\text{sexo}}=.925$; $P_{\text{edad}}=.857$; $P_{\text{titulación}}=.065$; $P_{\text{uso G.}}=.909$).

Discusión y conclusiones

Tanto la gamificación (Hasan & Akhter, 2014; Skuta & Kostolanyova, 2018; Knutas, Ikonen, Maggiorini, Ripamonti, & Porras, 2016; Lavoue, Monterrat, Desmarais, & George, 2018), como el aprendizaje basado en el juego (Clark et al., 2011; Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012; O'Neil, Wainess, & Baker, 2005; Young et al., 2012) y su efectividad, han sido revisadas en varios estudios, que confirman superiores resultados cognitivos, mayor motivación y actitudes hacia el aprendizaje (Divjak & Tomic, 2011; Vogel et al., 2006), junto con mejoras de la cognición espacial, el procesamiento de la atención visual, las habilidades motoras perceptivas y las habilidades de resolución de problemas (Egenfeldt-Nielsen, 2006; Mayer & Johnson, 2010).

Haciendo alusión al primer objetivo, respecto a los beneficios de la gamificación, los profesionales de FUNDOWN se posicionan bastante de acuerdo en que la gamificación de contenidos y actividades motiva al alumnado (Martín-Macho & Faya, 2016) y que, además, con ella se puede conseguir una mejor socialización entre compañeros, ya que fomentan la cohesión grupal, ayuda a la reducción de conflictos, aumenta las habilidades sociales, la capacidad de resolver problemas y el desarrollo moral (Garaigordobil, 2004). Asimismo, dichos profesionales están muy interesados en la gamificación educativa, pudiendo deberse esto al gran potencial de los juegos para el aprendizaje (Clark et al., 2011). No se aprecian 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 éstos hayan gamificado o no alguna sesión educativa.

Referente al segundo objetivo, acerca de los mitos sobre la gamificación, los participantes en la investigación se encuentran indecisos en la sencillez que puede entrañar gamificar, o usar técnicas y elementos de juego en el aula, y es que para lograr el éxito en el diseño del juego, para que los jugadores identifiquen y entiendan todos los elementos que lo componen (retos y objetivos planteados, reglas y limitaciones, progresión hacia los objetivos y los resultados del juego o nivel), estos deben estar muy definidos, pero esto resulta una tarea sencilla (Whitton, 2014). Los profesionales de FUNDOWN no creen que la gamificación está pensada fundamentalmente para jóvenes y dudan en si cualquier contenido puede ser gamificable. Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en los mitos sobre la gamificación en función de ninguna de las variables sociodemográficas consideradas en el estudio.

Haciendo referencia al tercer objetivo sobre la relación entre gamificación y TIC, pese a que, desde los inicios de la gamificación, ésta se ha vinculado a los entornos virtuales y las nuevas tecnologías (Martín-Macho & Faya, 2016), los profesionales de FUNDOWN se muestran bastante indecisos con la afirmación de que es necesario el uso de la tecnología para gamificar en el aula, y es que, el rápido desarrollo de la tecnología hace que permanecer actualizado se pueda convertir en un verdadero desafío (Clark et al., 2011; Honey & Hilton 2011). En este caso, únicamente se hallaron diferencias significativas considerando la variable uso anterior de la gamificación, a favor de los que sí tenían experiencia previa en utilizar dicha herramienta.

Aludiendo al último objetivo, referente a las decisiones para proceder a la gamificación, los participantes dudan de que los juegos competitivos sean un buen instrumento a nivel educativo. Pero, aunque a veces puedan estar asociadas connotaciones peyorativas a este hecho, el potenciar la competitividad y trabajar con sistemas de clasificaciones y niveles, aporta riqueza a la actividad, incluyendo diferentes tipos de incentivos y recompensas (Dicheva, Dichev, Agre, & Angelova, 2015), siendo de vital relevancia que las insignias y puntos siempre sumen y no resten, para que los alumnos observen su progresión al alcanzar los logros (Dubravac, 2012) y reciban un feedback positivo. 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 establecidas.

Como conclusión a estos resultados, coincidiendo con otros estudios (Pektas & Kepceoglu, 2019), los profesionales han revelado los beneficios de la gamificación, el aumento de la socialización y motivación, aunque también sus limitaciones, la dificultad en el manejo del aula y los problemas tecnológicos. Aun así, puede afirmarse también 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.
- Becker, K. (2007). Pedagogy in commercial video games. En D. Gibson, A. Clark, & M. Prensky (Eds.), *Games and simulations in online learning: research and development frameworks* (pp. 21-47). Hershey: Information Science Publishing.
- Clark, D. B., Nelson, B. C., Chang, H. Y., Martinez-Garza, M., Slack, K., & D'Angelo, C. M. (2011). Exploring Newtonian mechanisms in a conceptually-integrated digital game: comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States. *Computer Education*, 57(3), 2178-2195.

- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computer Education*, 59(2), 661-686. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.004
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology y Society*, 18(3), 75-88.
- Divjak, B. & Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 35(1), 15-30.
- Dubravac, S. (2012). Game mechanics for classroom engagement. In C. Wankel & P. Blessinger (eds.), *Increasing Student Engagement and Retention Using Immersive Interfaces: Virtual Worlds, Gaming, and Simulation* (pp. 67-94). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Digital Kompetanse*, 1(3), 184-213.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENTE- Revista Novas Tecnologias na Educação*, 11(1), 1-9.
- Filho, R., Silva, H., & Inocencio, A. C. (2018). Um mapeamento sistematico sobre fatores que podem influenciar na eficiencia da gamificacao. In *Brazilian Symposium on Computers in Education*. Simposio Brasileiro de Informatica na Educacao-SBIE, Río de Janeiro: Brasil.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan, New York.
- Hasan, M. M. & Akhter, M. (2014). Design and development of english learning facebook application based on platform as a service (paas) by using smart gamification. *Global Journal of Computer Science and Technology*, 13(16), 37-45.
- Honey, M. A. & Hilton, M. (2011). *Learning science through computer games and simulations*. Washington: National Academy of Sciences.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Knutas, A., Ikonen, J., Maggiorini, D., Ripamonti, L., & Porras, J. (2016). Creating student interaction profiles for adaptive collaboration gamification design. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP)*, 7(3), 47-62.
- Lavoue, E., Monterrat, B., Desmarais, M., & George, S. (2018). Adaptive gamification for learning environments. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(1), 16-28.
- Li, M. C. & Tsai, C. C. (2013). Game-based learning in science education: A review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 877-898.
- Llorens, F., Gallego, F. J., Villagrà, C. J., Compañ, P., Satorre, R., & Molina, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25- 32.
- Martín-Macho, A. & Faya, F. (2016). El juego en el aula de lengua inglesa para consolidar contenidos: experiencia con futuros docentes de educación infantil. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, & J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 873-878). Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Mayer, R. E. & Johnson, C. I. (2010). Adding instructional features that promote learning in a game-like environment. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 241-265.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.
- Müller, B. C., Reise, C., & Seliger, G. (2015). Gamification in Factory Management Education: un estudio de caso con Lego Mindstorms. *Procedia CIRP*, 26, 121-126. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2014.07.056>

- Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of interactive media in education*, 1. doi: 10.5334/2004-8-oblinger
- O'Neil, H. F., Wainess, R., & Baker, E. L. (2005). Classification of learning outcomes: Evidence from the computer games literature. *The Curriculum Journal*, 16(4), 455-474. doi:10.1080/09585170500384529
- Orji, R., Tondello, G. F., & Nacke, L. E. (2018). Personalizing persuasive strategies in gameful systems to gamification user types. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 435, 1-14. doi: 10.1145/3173574.3174009
- Pektas, M. & Kepceoglu, I. (2019). What Do Prospective Teachers Think about Educational Gamification? *Science Education International*, 30(1), 65-74.
- Skuta, P. & Kostolanyova, K. (2018). *Adaptive approach to the gamification in education*. DIVAI - The 12th international scientific conference on Distance Learning in Applied Informatics.
- Squire, K. & Jan, M. (2007). Mad city mystery: developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education Technology*, 16(1), 5-29.
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, G. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: a meta-analysis. *Journal of Education Computer Res*, 34(3), 229-243.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning: Research and Theory*. New York: Routledge.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology y behavior*, 9(6), 772-775.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., ..., & Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: a review of trends in serious gaming for education. *Review of educational research*, 82(1), 61-89. doi:10.3102/0034654312436980



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

*Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno
Universidad Rey Juan Carlos (España)*

Resumen

La educación estadística se ha convertido en un campo interdisciplinario, que ha cobrado una especial relevancia en la sociedad actual, dando lugar a estudios tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje. Este trabajo centra su atención en mostrar una experiencia en la que futuros profesores abordan la docencia de los contenidos estadísticos en la etapa de secundaria, desde una perspectiva cooperativa, crítica y reflexiva. Para ello se diseña un programa en el que un grupo de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado elabora un escenario de aprendizaje para una muestra de estudiantes de 1º de ESO. Se analizan resultados de rendimiento, de actitud hacia las matemáticas, y de evaluación de los materiales. Concluyendo que los estudiantes mejoran sus calificaciones tras la experiencia, a la vez que valoran positivamente el uso de materiales manipulativos.

Palabras clave: Educación Estadística; profesor de secundaria; vídeo; aprendizaje de la estadística; material manipulativo.

Learning statistics among preservice teachers and secondary school students: video as a learning bridge

Abstract

Statistical education has become an interdisciplinary field, which has gained special relevance in today's society, leading to studies from both teaching and learning. This work focuses on showing an experience in which preservice teacher approaches the teaching of statistical content at the secondary level, from a cooperative, critical and reflective perspective. To do this, a program is designed in which a group of students from the Master in Teacher Training develops a learning scenario for 1st ESO students. Results of academic achievement, attitude towards mathematics and evaluation of materials are analysed. It is concluded that students improve their grades after the experience, while positively valuing the use of manipulative materials.

Keywords: Statistic Education; secondary teacher; video; learning statistic; manipulative material.

Introducción

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 (Zieffler, Garfield & Fry, 2018), 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).

Desde hace dos décadas la investigación educativa relacionada con la alfabetización estadística ha tomado especial relevancia (Engel, 2017; Garfield & DelMas, 2010; Gould, 2017), poniendo el foco en un cambio didáctico para impulsar el razonamiento y el pensamiento, en detrimento de cálculos y procedimientos (Ben-Zvi & Garfield, 2004). Este cambio podría ayudar a que los estudiantes supiesen interpretar y calibrar los mensajes que contienen elementos estadísticos en el futuro (Gal, 2003).

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), o la implementación de metodologías educativas facilitadoras del aprendizaje estadístico (Kalaian & Kasim, 2014). Los estudiantes deben saber utilizar los contenidos estadísticos básicos, pero también reconocer aquellos aspectos en que necesitan de una formación y habilidades adicionales (Schau, 2003), es decir, el estudiante debe desarrollar un grado de responsabilidad adecuado de manera que ante unos resultados que no le resulten comprensibles, reconozca sus necesidades formativas.

En los currículos actuales en España los contenidos de estadística se localizan en un bloque denominado “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). Este currículo es repetitivo en cuanto a los contenidos incluidos en la etapa de Educación Secundaria, muchos de ellos se han trabajado en la etapa anterior, y debería haberse considerado una etapa para enfatizar la importancia de aprender estadística de una manera interpretativa.

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).

En este trabajo se presentan parte de los resultados de un proceso de investigación, desarrollado en una experiencia de innovación docente en el Máster de Formación del profesorado en la especialidad de matemáticas de una universidad pública madrileña. El proyecto se enmarca en un trabajo conjunto entre la universidad y un centro educativo de educación secundaria. La colaboración entre la escuela y las facultades de formación del profesorado se muestra como una necesidad que da lugar a un beneficio mutuo, en el desarrollo de un “compromiso compartido para clarificar principios y propósitos y comprender los contextos sociales” (Marcelo & Estebanz, 1998, p. 100).

Este tipo de colaboraciones dan lugar a un pensamiento colectivo, que consideramos que asociado a este bloque de contenidos relacionado con los datos y su interpretación puede resultar especialmente constructivo, por el tipo de razonamiento crítico que implica el aprendizaje de la estadística.

La experiencia tiene una doble finalidad que aúna la adquisición de una formación pedagógica para los futuros docentes, y el aumento del conocimiento estadístico de los estudiantes de secundaria. Así, planteamos como objetivo formar a futuros docentes de matemáticas en la etapa de educación secundaria, cuya eficacia se evaluará desde la implementación del plan formativo en un centro educativo.

La hipótesis de trabajo es que “si implementamos metodologías donde involucremos al futuro docente en el diseño de escenarios de aprendizaje reales, daremos lugar a una mejora en los resultados de la población en la que serán profesores en el futuro”.

Esta investigación con una metodología cuantitativa se ha sustentado en distintas perspectivas didácticas para dar respuesta a una pregunta directriz: ¿puede mejorar el razonamiento estadístico de los estudiantes de Secundaria desde un contexto motivador, sustentado en representaciones visuales y materiales manipulativos?

Contextualización

Las facultades de Educación han de formar buenos docentes, mientras que la escuela puede mostrarnos la realidad educativa donde los docentes en formación van a desarrollar su profesión futura, por lo tanto, el marco donde se desarrolla esta experiencia pretende aunar los dos entornos educativos para un logro común. El contexto donde se desarrolla recoge como objetivo principal que docentes en activo y docentes en formación compartan “nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión” (Krichesky & Murillo, 2018, p. 151). Esta situación pretende facilitar un escenario donde el aprendiz, en este caso los estudiantes de educación secundaria, mejore sus competencias en relación a la adquisición y aplicación del contenido estadístico.

El modelo didáctico definido para este trabajo se apoya en seis componentes del análisis de la “idoneidad didáctica de un proceso de instrucción” (Godino, Batanero & Font, 2007, p.133), todas ellas relacionadas entre sí pero que a su vez conservan su propia idiosincrasia (Tabla 1).

Tabla 1. Conceptualización del modelo didáctico

Idoneidad	Operativización en el presente trabajo.
Epistémica	Los futuros docentes analizarán junto a docentes en activo el currículo vigente en España, para planificar de manera coherente el trabajo en el aula.
Cognitiva	Las reuniones de planificación entre los docentes del centro de educación secundaria, los profesores de la universidad y los estudiantes del máster de formación del profesorado determinarán los objetivos y estándares de evaluación de los contenidos.
Recursos	Los estudiantes del máster utilizarán recursos tecnológicos de software libre. Se contará además con material manipulativo (datos, policubos, material de clasificación y bloques multibase) adquirido dentro del proyecto de innovación en el que se enmarca la experiencia.
Emocional	Los docentes del centro de educación secundaria se encargarán de observar la actitud y motivación de sus estudiantes, para dar lugar a retroalimentación constante entre los dos escenarios durante el proceso de esta experiencia.
Interaccional	El trabajo se desarrolla en grupo en ambos escenarios, los docentes de los dos equipos dan lugar a una comunicación efectiva entre los mismos que facilita la evaluación del proceso durante su realización.
Ecológica	El diseño de la experiencia garantiza esta dimensión desde la adaptación a un ambiente entre niveles.

Fuente. Elaboración propia

Descripción de la experiencia

Los participantes en la investigación fueron un grupo de estudiantes universitarios del máster de formación del profesorado en la especialidad de matemáticas (n=13), que diseñan un escenario de aprendizaje para los estudiantes de cuatro grupos (n=98) del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 14 años) de un centro concertado en la Comunidad de Madrid. La muestra original estaba integrada por 113 estudiantes, pero fueron excluidos 15 de ellos de análisis estadístico por tener necesidades específicas de apoyo educativo.

La investigación responde a un diseño cuasiexperimental, sin grupo control. Los estudiantes se eligen de manera incidental desde los grupos naturales de aula ya formados, este tipo de investigación puede dar lugar a menores niveles de validez interna si los grupos no son equivalentes, hecho para el que es importante el diagnóstico inicial. Sin embargo, la validez externa es alta, dado que se aborda en una situación real que puede extenderse a situaciones similares (Meneses, Rodríguez-Gómez & Valero, 2019).

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 programa que hemos diseñado e implementado se sustenta en la estructura de actividades del aula, herramientas informáticas y discurso en el aula. Así desde el bloque de contenidos estadísticos, buscamos que el estudiante de secundaria desarrolle habilidades de procesamiento de la información, mientras que los estudiantes del máster como futuros docentes tengan la oportunidad de participar en un programa colaborativo con docentes más experimentados, de manera que puedan implicarse de manera real y eficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo se inició con una planificación de las asignaturas implicadas en los dos espacios educativos. El cronograma planteado implica un trabajo centrado en los estudiantes del máster durante tres meses, y una implementación posterior con los estudiantes de secundaria con una duración de un mes. Fue necesario ajustar la programación del centro de educación secundaria, para que los materiales elaborados por los estudiantes del máster estuviesen terminados al inicio del bloque de contenido estadístico. Una vez diseñado el cronograma, todos los docentes impartieron una sesión informativa a los estudiantes del máster, con el objetivo de involucrar a éstos desde el inicio en el diseño y elaboración de materiales.

Los estudiantes del máster tuvieron 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 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.

El contenido bien diseñado puede facilitar a los futuros docentes al desarrollo de un conocimiento especializado del contenido que incluya una comprensión de las concepciones y conceptos erróneos de los niños, así como un reconocimiento de qué tipos de problemas, modelos y manipulativos son efectivos para desarrollar la comprensión matemática (Kuennen & Beam, 2020), por lo tanto fue fundamental la supervisión del trabajo por parte del equipo docente de la universidad durante todo el proceso de diseño de las actividades.

Las consignas de trabajo para los estudiantes del máster se recogen en la Figura 1, y fueron presentadas como parte de su proceso de evaluación de la asignatura de “nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de las matemáticas”.

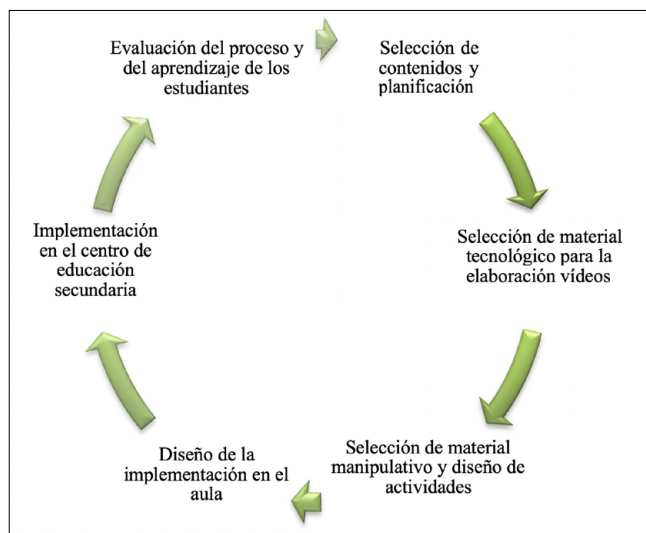


Figura 1. Consignas de trabajo para los estudiantes del máster de secundaria. Fuente. Elaboración propia

Los estudiantes del máster con supervisión de su docente elaboraron vídeos y materiales centrados en contenidos de estadística descriptiva (Figura 2), dado que son los que recoge el currículo para primer curso, que se acompañaron de una descripción detallada de implementación, lo que facilitó a los docentes de Secundaria su uso en el aula.

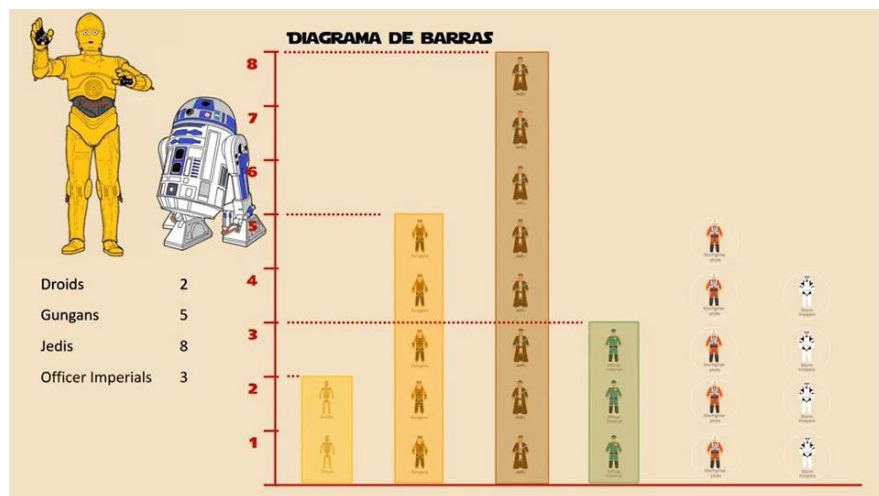


Figura 2. Representación en gráfico de barras. Fuente. Lechón (2018)

Los materiales se diseñaron de acuerdo a distintas tareas problemáticas, que se ilustraron mediante el vídeo y el uso de materiales manipulativos, facilitando así un contexto para la posterior interpretación de resultados que es importante y necesario en el aprendizaje y desarrollo del pensamiento estadístico (Eudave, 2007; Meletiou-Mavrotheris & Lee, 2002), y es que “el conocimiento estadístico no puede ser comprendido separado de su contexto de aplicación, ni aplicado únicamente a problemas abstractos” (Azcarate & Cardenoso, 2011, p. 792).

Además de los problemas desde el trabajo con datos se utilizó el vídeo como recopilación de los contenidos más teóricos (Figura 3) facilitando que tras la visualización, los estudiantes de secundaria elaborasen mapas conceptuales o plantearan problemas a partir del material manipulativo. Dar a los estudiantes la oportunidad de plantear los problemas les facilita el desarrollo de habilidades matemáticas (English, 1998).

Tipos de variables

```
graph LR
  Variable --> Cualitativa
  Variable --> Cuantitativa
  Cualitativa --> Nominal
  Cualitativa --> Ordinal
  Cuantitativa --> Discreta
  Cuantitativa --> Continua
```

Las **variables cualitativas** son características o cualidades que no pueden ser medidas con números. Existen dos tipos:

- **Nominales**: no siguen ningún tipo de orden, por ejemplo, los colores: verde, rojo, amarillo, etc.
- **Ordinales**: siguen un orden, por ejemplo, la nota del examen de piloto: suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.

Las **variables cuantitativas** son características o cualidades que se expresan mediante números. Existen dos tipos:

- **Discretas**: son valores enteros, valores exactos, por ejemplo, el número de hermanos que tiene la población del planeta Geonosis.
- **Continuas**: tienen intervalos y pueden ser número decimales, por ejemplo, la altura de los habitantes del planeta Naboo.

Figura 3. Elementos teóricos en el vídeo. Fuente. Collado (2018)

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.

Los resultados responden a una estructura pre-postest (Tabla 2).

Tabla 2. Descripción del diseño de la investigación con la muestra de estudiantes de secundaria

Variable	Instrumento	Pretest	Postest
Resultados rendimiento de en matemáticas (calificación)	Pruebas <i>ad-hoc</i> basada en los contenidos curriculares de la etapa del bloque de estadística	X	X
Resultado de actitud hacia las matemáticas	AMAS. Escala Abreviada de Ansiedad a las Matemáticas (Hopko et al., 2003)	X	X
Evaluación materiales de los	Calificación asignada por los estudiantes de secundaria		X

Fuente. Elaboración propia

Las pruebas de evaluación que se utilizan para evaluar la competencia estadística, tienen características diferenciales en el pretest y el postest. Para la prueba pretest se hicieron dos únicas preguntas, apoyadas en el currículo de educación primaria (Decreto 89/2014). La primera un problema donde intervenía la media, y la segunda la interpretación de un gráfico de barras sencillo.

La prueba postest está compuesta por 4 problemas, 3 de ellos con datos cuantitativos y uno cualitativos; todos ellos en un contexto real que garantiza su vinculación con la realidad (Zapata-Cardona y González Gómez, 2017). El primero de ellos presenta una tabla simple a partir de la cual se tiene que construir una representación gráfica; el segundo presenta un gráfico de barras, del que es necesario extraer los datos para colocarlos en la tabla de frecuencias. El tercer problema tiene una colección de datos donde es necesario calcular los estadísticos de centralización. Y el último, presenta un enunciado de datos categóricos solicitándoles situen los datos en una tabla de frecuencias.

La escala AMAS está compuesta por 9 cuestiones en las que el estudiante debe señalar en una escala Likert de cinco opciones (siempre, a menudo, alguna vez, rara vez y nunca) cuánto nerviosismo les provoca diferentes situaciones relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas. La puntuación del cuestionario es la suma de los puntos obtenidos en las preguntas, así oscila entre 9 y 45.

Para la evaluación de la satisfacción con el uso los materiales y la satisfacción general con la experiencia, se utilizan cuatro frases que se puntuarán de 0 a 10.

- C1. Me ha gustado aprender estadística utilizando vídeos.
- C2. Me ha gustado aprender estadística utilizando materiales manipulativos (dados, policubos, etc.)
- C3. La calidad de los vídeos ha sido buena.
- C4. Me ha servido para mejorar mis conocimientos de estadística.

Conclusiones

Las conclusiones expuestas relatan los resultados obtenidos en el análisis de los datos de desde los objetivos planteados inicialmente, fundamentalmente de la implementación del plan formativo que hemos relatado de manera previa, observando las diferencias entre grupos y de manera global.

Para determinar qué prueba es la más adecuada en cada caso, iniciamos comprobando los requisitos iniciales. Utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, comprobamos que los datos correspondientes al cuestionario AMAS verifican normalidad ($K_{AMAS-Postest} = .079, p = .137$; $K_{AMAS-Pretest} = .072, p = .20$), y homocedasticidad ($F = 1.043, p = .8342$). Esto no se verifica con los datos correspondientes a las calificaciones, por lo tanto utilizaremos pruebas paramétricas o no paramétricas dependiendo la variable.

Para asegurar homogeneidad entre los grupos en el pretest, realizamos un análisis de la varianza ANOVA situando como factor fijo cada grupo clase y como variable dependiente los resultados de la prueba AMAS. Los resultados no señalan ningún efecto significativo para el factor de grupo aula ($F = .958, p = .416$). Para las calificaciones utilizamos la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2_3 = .876, p = .831$), que señala que podemos suponer la igualdad en las medianas del diagnóstico inicial.

Tras esta comparación preliminar que justifica que todos los grupos experimentales tienen las mismas características de partida, pasamos a examinar los resultados postest. Los resultados de AMAS ($F = 2.913, p = .038$) indican

diferencias en la variable posttest. Este hecho que puede justificarse en el efecto profesor, con forma distinta de implementación de un material que no ha sido construido por el docente que lo utiliza en el aula, y por tanto pueda dar lugar a un cambio educacional en cada uno de los grupos dependiendo de lo que cada docente “haga y piense” (Fullan, 2002, p.141). Sin embargo, no hay diferencia por grupos en la calificación ($\chi^2_3=5.738$, $p=.125$).

Para el análisis de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de secundaria antes y después de la intervención, se utilizan pruebas globales no diferenciadas por grupos. En el análisis del comportamiento conjunto, podemos considerar significativos los coeficientes de correlación, en el caso de la calificación en matemáticas la correlación es positiva baja ($r=.327$, $p=.001$) y en el caso de la prueba AMAS ($r=.607$, $p=.000$) es una correlación positiva media- alta.

Los resultados de la comparativa entre el pretest y el posttest no señalan cambio en los resultados de ansiedad frente a las matemáticas ($t=.574$, $p=.568$). Los resultados comparativos de la calificación indican que sí que hay cambios entre el pre y posttest, para ello utilizamos el test de Wilcoxon ($Z=-3.584$, $p=.00$), observando un mayor número de rangos donde la calificación posttest es mayor que el pretest.

De los resultados de la evaluación de los materiales (figura 4) que se han utilizado en la formación por parte de los estudiantes de secundaria, destaca la valoración que dan al uso de materiales manipulativos (C2). Podemos considerar también alta, la percepción que tienen los estudiantes de secundaria de la ayuda que les ha supuesto en el aprendizaje el uso de estos materiales (C4).

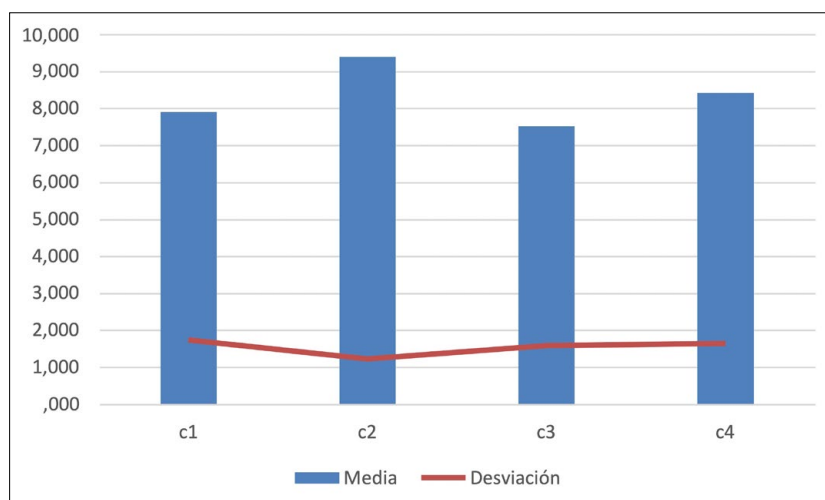


Figura 4. Valoración de los materiales por parte de los estudiantes de secundaria. Fuente. Elaboración propia

Podemos concluir entonces que el diseño e implementación de una metodología de aprendizaje donde el futuro docente ha desarrollado materiales en un contexto real, ha dado lugar a una mejora en los resultados de rendimiento en términos de calificación en matemáticas de los estudiantes de secundaria.

Agradecimientos

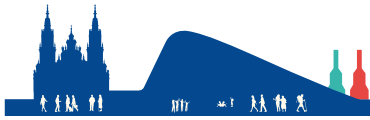
Esta investigación se ha financiado desde la “Convocatoria de Proyectos para el fomento de la Innovación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje-curso 2018-2019” de la Universidad de Alcalá, con el proyecto titulado “Un modelo de comunidad de aprendizaje entre la universidad y la escuela: aprender estadística más allá del contenido”.

Referencias bibliográficas

- Abel, T., & Poling, L. (2015). Hold my calls: an activity for introducing the statistical process. *Teaching Statistics*, 37(3), 96-103. doi: 10.1111/test.12082
- Azcárate, P., & Cardenoso, J. M. (2011). La enseñanza de la estadística a través de escenarios: implicación en el desarrollo profesional. *Bolema-Boletim de Educação Matemática*, 24(40), 789-810.

- Ben-Zvi, D., & Garfield, J. (2004). *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking*. New York: Springer.
- Collado, A. (2018). *Población, muestra, individuo ... y variables*. Recuperado de <https://youtu.be/7XpeEPeLRtE>
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 175, 10-89.
- Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 44-49.
- English, L. (1998). Children's Problem Posing within Formal and Informal Contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106. doi: 10.2307/1749719
- English, L. (2013) Reconceptualizing Statistical Learning in the Early Years. In L. English, & J. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing Early Mathematics Learning. Advances in Mathematics Education* (pp. 67-82). Dordrecht: Springer.
- Eudave, D. (2007). El aprendizaje de la estadística en estudiantes universitarios de profesiones no matemáticas. *Educación matemática*, 19(2), 41-66.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Editorial Octaedro.
- Gal, I. (2003). Teaching for statistical literacy and services of statistics agencies. *The American Statistician*, 57(2), 80-84. doi: 10.1198/0003130031469
- Garfield, J., & DelMas, R. (2010). A web site that provides resources for assessing students' statistical literacy, reasoning and thinking. *Teaching Statistics*, 32(1), 2-7. doi: 10.1111/j.1467-9639.2009.00373.x
- Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 39, 127-135. doi: 10.1007/s11858-006-0004-1
- Gould, R. (2017). Data literacy is statistical literacy. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 22-25.
- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS). *Construction, validity and reliability. Assessment*, 10, 178-182. doi: 10.1177/1073191103010002008
- Kalaian, S. A., & Kasim, R. M. (2014). A meta-analytic review of studies of the effectiveness of small-group learning methods on statistics achievement. *Journal of Statistics Education*, 22(1), 1-20. doi: 10.1080/10691898.2014.11889691
- 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.
- Krichesky, G. J., & Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. doi: 10.5944/educXX1.15080
- Kuennen, E. W., & Beam, J. E. (2020). Teaching the mathematics that teachers need to know: Classroom ideas for supporting prospective elementary teachers' development of mathematical knowledge for teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 17(2), 771-805.
- Lechón, D. (2018). *Frecuencias y tablas en Star Wars*. Recuperado de <https://youtu.be/4-JfQCUDFA0>
- Marcelo, C., & Estebananz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Meletiou-Mavrotheris, M., & Lee, C. (2002). Teaching Students the Stochastic Nature of Statistical Concepts in an Introductory Statistics Course. *Statistics Education Research Journal*, 1(2), 22-37.
- Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Valero, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Barcelona: UOC.
- Mittag, H. J. (2010, July). 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.
- Schau, C. (2003, August). Students' attitudes: The "other" important outcome in statistics education. En *Proceedings of the joint statistical meetings* (pp. 3673-3681). San Francisco, CA.
- Van Dijke-Droogers, M., Drijvers, P., & Tolboom, J. (2017). *Enhancing statistical literacy*. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01927707/document>

- Zapata-Cardona, L., & González Gómez, D. (2017). Imágenes de los profesores sobre la estadística y su enseñanza. *Educación matemática*, 29(1), 61-90. doi: 10.24844/em2901.03
- Zieffler, A., Garfield, J., & Fry E. (2018). What Is Statistics Education? En D. Ben-Zvi, K. Makar, & J. Garfield (Eds.), *International Handbook of Research in Statistics Education* (pp. 37-70). Springer, Cham.



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 NAVA, EDIHT

Delegación de Servicios Educativos Región Montaña Alta de Guerrero (México)

Resumen

En la Montaña Alta del estado de Guerrero, México; personal docente de la Delegación de Servicios Educativos de la Secretaría de Educación Guerrero, realizaron una experiencia de trabajo, para promover la educación ambiental en el nivel primaria. Para ello elaboraron abonos orgánicos (composta), a base de materiales naturales existentes en el entorno y de esta manera se sembraron diversas especies de plantas y flores en recipientes reutilizados como botellas de plástico pet y unicel, que los trabajadores desechaban en contenedores para basura. La propuesta primeramente se desarrolló en un espacio adjunto a las oficinas laborales y una vez que se obtuvieron los resultados esperados, las actividades fueron planteadas a los directivos, docentes y alumnos de sexto grado de nivel primaria de la región. Para quienes durante un ciclo escolar fue una experiencia innovadora sobre el medio ambiente y su entorno natural.

Palabras clave: educación ambiental; medio ambiente; entorno natural.

Promotion of environmental education for the education sector at the primary level, carried out by teachers in administrative functions who work in the Regional Delegation of Educational Services in Tlapa de Comonfort, Guerrero., Mexico

Abstract

In the Montaña Alta region of the state of Guerrero, Mexico; teachers from the Delegation of Educational Services of the Secretary of Education of the state of Guerrero, worked to promote environmental education at the primary level. In order to do so, they made organic fertilizers (compost), based on natural materials existing in the environment, and in this way they planted various species of plants and flowers in reused containers such as plastic

bottles and unicel, which the workers disposed of in garbage containers. The proposal was first developed in a space attached to the labor offices, and once the expected results were obtained, the activities were offered to principals, teachers and sixth grade students at the primary level in the region. For those who during one school year it was an innovative experience about the environment and their natural surroundings.

Keywords: environmental education; environment; natural environment.

Introducción

Se destaca la promoción de la educación ambiental como una temática actual de reflexión y de compromiso profesional de dos trabajadores de la Delegación Regional de Servicios Educativos de la Secretaría de Educación Guerrero, quienes han sido asignados a un área administrativa de trabajo. Sin embargo, son docentes que se encuentran comprometidos con el área ambiental y con la educación, toda vez que “la educación como proceso, es algo que acontece en el mundo histórico-cultural. Y en este sentido adquiere la forma de un quehacer intencionalmente dirigido y sistemáticamente organizado mediante una estructura institucional que sirve de soporte” (Lárez, 2004, p. 36).

Ante ello, los docentes emprendieron los quehaceres alusivos a una experiencia teórica-práctica dentro de la institución donde laboran, con el propósito de darle un uso diferente a las grandes cantidades de desechos de papeles que se generaban en las oficinas de la sede laboral. Por lo que, tomando en cuenta las características educativas, sociales, culturales y económicas de la comunidad escolar de la región, diseñaron un plan de trabajo consistente en la elaboración de composta y la siembra de diversas plantas, para que posteriormente se hiciera la reproducción en algunos centros escolares de la región.

Asimismo, se consideró lo asentado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos al señalar que “la educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación” (p. 4). Siendo de esa manera, que los docentes se involucraron en una iniciativa de auto capacitación profesional y en consecuencia, se planteó el desarrollo de la experiencia durante tres meses en una zona adjunta a las oficinas laborales, teniendo en su mayoría las facilidades para ello; a excepción del suministro de agua hasta el lugar donde se realizaron los trabajos. Sin embargo, se hicieron las adecuaciones pertinentes y las actividades se realizaron oportunamente.

De este trabajo se obtuvo la producción de abonos orgánicos, por medio de la descomposición natural de desechos de papeles y cartones provenientes de las oficinas, así como materiales de árboles y desechos de ganado vacuno. Mismo abono que se utilizó para sembrar diversas plantas en recipientes que eran arrojados a la basura por los trabajadores de la Delegación Educativa y que los docentes encargados de la experiencia, recolectaron para utilizarlos como envases de siembra. A su vez, las plantas se donaron a los docentes que las solicitaron, con el compromiso de reforestar y embellecer las instituciones educativas.

Así pues, desde el inicio hasta el final del proceso, éste representó una novedad por el hecho de realizar actividades relacionadas con la naturaleza dentro de un área evidente y un horario de trabajo de lunes a viernes de 8:00 a 15:00 horas del día. Sin embargo, siguiendo los propósitos iniciales, se realizó la propuesta de la experiencia al interior de las instituciones educativas, en dos fases de trabajo, las cuales se denominaron:

- Taller uno: conviviendo con la tierra, cuyo objetivo fue producir abonos orgánicos por medio de la composta.
- Taller dos: experimentando la tierra, con el objetivo de sembrar plantas utilizando el abono orgánico de la composta.

Por otro lado, se consideraron los recursos humanos, materiales, naturales y laborales, así como el área de trabajo, quedando de la siguiente manera:

- En relación a los participantes dentro de la institución educativa, se tomó en cuenta a docentes y alumnos de sexto grado de primaria, que estos por su edad, son entusiastas y dinámicos. Asimismo, se eligieron los centros escolares en donde los alumnos eran pertenecientes a los pueblos originarios

de la Montaña, porque las actividades que están en relación con la tierra, les es muy significativa, por el respeto que guardan hacia ella y su producción agrícola.

- En cuanto a los recursos materiales y naturales, fueron elementos que se encontraron al alcance de los alumnos, ya que son parte de su entorno natural. De igual manera se aseguró que la institución educativa contara con un depósito para almacenar suficiente agua, así como las herramientas de trabajo necesarias para la elaboración de las actividades, como son: palas y rastrillos.
- Referente a los tiempos, estos se programaron dentro del horario escolar; de tal manera, que fuera coincidente con los contenidos curriculares de sexto grado de primaria, priorizando los horarios en las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía y Formación Cívica y Ética. También se consideró el transcurso del ciclo escolar, para la totalidad de la experiencia.
- Respecto a la zona requerida, fue en un lugar dentro del plantel escolar, que los alumnos y docentes acondicionaron para tal fin.

Una vez que la propuesta fue aceptada por los directivos escolares elegidos, la experiencia fue reproducida por alumnos y docentes de sexto grado de primaria durante el ciclo escolar. Resultando un aprendizaje diferente y vivencial para los alumnos del nivel educativo de referencia, a quienes representó una serie de actividades educativas ambientales, en donde disfrutaron el contacto con la tierra, el agua y las plantas. Asimismo, se fortaleció la convivencia entre compañeros, mejoraron las relaciones entre docente y alumnos y resaltó la cohesión del grupo en una experiencia que marcó en su momento, un ambiente diferente al salón de clases.

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. Localizada al oriente del estado y atravesada por la Sierra Madre del Sur. Tlapa, significa pueblo quemado, es el centro político, cultural, social y económico de la región, por ello es considerado el corazón de la montaña. Cuenta con 19 municipios, resaltando la diversidad de los pueblos originarios Me'phas, Na savi y Nauas con sus propias lenguas, costumbres y tradiciones, quienes mantienen una estrecha convivencia con los grupos mestizos.

En la región de la montaña, destacan las actividades económicas de agricultura, dedicada a la siembra de maíz, frijol, cebolla, jitomate, chile y arroz; así también de ganadería, destacando bovinos, caprinos, porcinos, equinos y ovinos. En Tlapa de Comonfort, la vegetación es de clima costa- montaña, aunque por ser una zona semiurbana, los espacios para áreas verdes se han reducido significativamente, debido a la construcción de viviendas y a la deforestación mal encauzada.

Respecto a la Delegación de Servicios Educativos es dependiente de la Secretaría de Educación Guerrero, en la región, es la que administra los diferentes centros educativos a través de las Subdirecciones de Desarrollo y Fomento Educativo, Planeación Educativa y Administración y Finanzas, cada una de ellas con sus respectivos servicios de atención a los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo al concentrado general de datos estadísticos proporcionados por la Subdirección de Planeación Educativa, en la región de la montaña existen 1.257 centros escolares, 4,226 docentes y 102.988 alumnos del nivel básico. En Tlapa de Comonfort, Guerrero, existen 98 centros escolares, 740 docentes y 16.526 alumnos correspondientes al ciclo escolar 2019-2020.

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. Por tanto, 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 se encuentran 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 financiamiento, 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.

Así pues, en la dinámica de encontrarse en oficinas laborales, en donde se realizan diversas funciones administrativas, que facilitan los desperdicios de papeles propios de oficinas de trabajo, para lo cual esos desechos tienen como destinos: o son quemados o son arrojados al carro de basura y este los lleva al tiradero a cielo abierto del lugar; dado que se carece del hábito y espacio para almacenar los papeles para transportarlos a los escasos centros de acopio de la zona.

Por lo que, analizando dicha situación surge la inquietud de aprovechar los desechos de papeles como materia prima, para darles un buen tratamiento a través de la descomposición natural y obtener abonos orgánicos y con ello proponer actividades relativas de la educación ambiental a las instituciones educativas de Tlapa de Comonfort, Guerrero. Ante lo cual se elaboró la siguiente pregunta: ¿Cómo producir abonos orgánicos por medio de la composta en un espacio interno de la Delegación Regional de Servicios Educativos, para promover la importancia del medio ambiente a través de conocimientos teóricos-prácticos en los centros educativos?

Para ello se tomó en cuenta lo asentado por Fanlo (2000) al afirmar que:

La educación sobre el medio ambiente se ha desarrollado como corriente de pensamiento en los últimos treinta años bajo el concepto de educación ambiental. Su objetivo ha consistido en sensibilizar, aportar conocimientos y crear una conciencia que permita afrontar los problemas ambientales y darles solución (p. 28).

Por tanto, el hecho de promover la importancia del medio ambiente dentro de los centros escolares, se direccionaba hacia la educación ambiental, ya que se vislumbraba dentro de un contexto escolar con características propias. Por lo que la intención de realizar dicha experiencia de trabajo educativo, era en parte tener una alternativa sobre acciones concretas dentro del contexto regional y escolar; tal como señala González (2007) que la educación ambiental es un campo emergente de la pedagogía que necesita ser desarrollada con una visión positiva y profunda en la manera de abordar este campo disciplinar que requiere de responsabilidad personal y colectiva.

Dentro de esa táctica anhelada, también eran necesarios los materiales para iniciar esas acciones. Ante ese panorama se enlistaron los materiales que se consideraron las materias primas útiles y necesarias, quedando de la siguiente manera:

- Papeles (desechos de oficinas)
- Ramas verdes y secas de árboles
- Estiércol de animales domésticos
- Agua
- Lona/plástico
- Herramientas de jardinería
- Área de trabajo
- Horario de trabajo
- Facilidades de autoridades educativas

A partir de este análisis, los docentes pudieron percatarse de las ventajas que tenían para poder iniciar la actividad propuesta; exceptuando el estiércol de animales domésticos que se consiguió en un establo cercano, así como el acceso al suministro de agua, que de igual manera se canalizó hasta el lugar del trabajo, utilizando una manguera propiedad del Departamento de Recursos Materiales de la Delegación Educativa.

En ese sentido, al realizar el proceso de la descomposición natural de los materiales recopilados en la sede del trabajo, era justamente asumir el compromiso vinculado a la transformación de materiales considerados desechos

y con ello, dar un acierto a una actividad concreta de la naturaleza y relacionada a la educación ambiental. Al respecto según Calixto (2001) refiere que la educación ambiental es de origen social y para su desarrollo se requiere la revaloración de su historia, así como también la revaloración de la relación con la naturaleza, que es una dimensión ambiental, teniendo esta como premisa que permita retomar el camino más adecuado.

En relación con los alcances que se derivan de la educación ambiental, se puede mencionar la actuación responsable en el medio que se habite como una conducta proactiva y de ser posible, en las instituciones educativas se debe fomentar la vinculación teórica y práctica del cuidado del medio ambiente en acciones concretas y viables. Por tanto, con la experiencia planteada desde un principio y que en lo posterior se logró que se iniciara la réplica por los docentes y alumnos de sexto grado de primaria, con ello se propició un acercamiento al medio ambiente y dicha experiencia se realizó de acuerdo a las condiciones de vida de los actores educativos, que tuvo como resultado una grata experiencia dentro de su contexto natural.

Descripción de la experiencia

Al iniciar el tratamiento de la descomposición natural de los materiales requeridos, las indicaciones se plantearon como se describe:

- Recolección de materiales: Recolectar materiales orgánicos como ramas, hojas verdes y secas de árboles, desechos de papel, cáscaras de frutas y verduras, así como estiércol de animales domésticos
- Proceso de la composta:
- Mezclar e intercalar ramas, hojas verdes y secas de árboles, desechos de papel, cascaras de frutas y verduras, así como estiércol de animales domésticos.
- Humedecer con agua los materiales orgánicos.
- Cubrirlos con plástico durante diez días.
- Revolver la mezcla de material orgánico y humedecerlo.
- Realizar el mismo procedimiento de los pasos 4 y 3 durante tres o cuatro meses, dependiendo de los materiales en proceso de composta y de las condiciones del clima.

Resultado: El resultado de la composta (tierra) nos sirve para envasar macetas y contenedores para la germinación de semillas de hortalizas, plantas de ornato, frutales y de reforestación, destinados algunos para la alimentación familiar, otros para embellecer y reforestar los espacios erosionados.

Los conocimientos teóricos-prácticos de los abonos orgánicos de la composta, son para promover la importancia de la educación ambiental en los centros educativos con las alumnas y los alumnos de educación básica.

Al elaborar 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 Bustamente, 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, 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 practicas sobre el medio ambiental. 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 promueve al interior 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.

Sin embargo, durante la transformación de los materiales, no todo resultó de la manera planteada, ya que, en la práctica realizada en las instalaciones de la Delegación Educativa, se suscitaban situaciones no previstas, que los docentes tomaron en cuenta al tiempo de llevar la propuesta al interior de las escuelas primarias, entre ellas se puede mencionar:

En el caso del primer taller: conviviendo con la tierra, no hubo cáscaras de frutas y verduras, ya que estos desechos no se generan en instituciones de trabajo ni en instituciones educativas. Sin embargo, la ausencia de estas, no alteró la realización de la composta. Por otra parte, en el segundo taller: experimentando la tierra, se omitieron la siembra de semillas de hortalizas, las plantas frutales y las de reforestación. Solamente se plantaron especies de plantas de ornato y algunas flores, ya que estas se sembraron con el método llamado reproducción en estaca, que es fácil y rápido.

Aproximadamente fueron 2,500 las plantas que se lograron sembrar en los pequeños envases de reúso, mismas que se donaron a los docentes solicitantes, con el compromiso de que fueran sembradas dentro de las instituciones escolares, con el objetivo de promover la reforestación escolar con los alumnos y de esa manera embellecer los espacios del plantel educativo. Se puede mencionar que fue de mucho apoyo tener el consentimiento del Delegado Regional, quien es la autoridad inmediata del centro de trabajo, debido a que solicitó a los responsables del centro de cómputo de la institución, el diseño de un tríptico, así como de su reproducción, que fue colocado en la mampara oficial como un medio de difusión al sector educativo regional.

Todavía cabe señalar que, durante la siembra de plantas y su cuidado, algunas veces fue necesario ir al centro de trabajo, los días sábados o domingos para regar las plantas y evitar que se marchitaran. En ese sentido se tuvo la idea de crear un espacio de voluntariado ambiental, con la finalidad de invitar a docentes que tuvieran afinidad con el medio ambiente y con la educación ambiental y se unieran a la actividad. Sin embargo, dicha invitación no tuvo la respuesta esperada.

Por lo que, una vez que se consideró que la experiencia se podría plantear a los centros escolares del nivel primaria, se realizó la invitación a los directivos y docentes de sexto grado, quienes se mostraron colaboradores y entusiasmados por la nueva propuesta, ya que la invitación se realizaría fuera del salón de clases y como plantea González (1997) la educación ambiental no solamente se enseña dentro de las aulas, sino en lugares propicios para ello o los cuales el docente considere que serán adecuados para la consecución de aprendizajes significativos.

Por tanto, según Bustamante, Salgado, Iturio y Ferrer (2014) hace alusión que cuando se tiene conocimiento del medio ambiente, este conlleva a una educación ambiental que surge como una necesidad para resolver y prevenir una serie de problemas del mismo, así como lograr un cambio en la concepción del medio natural.

Conclusiones

Después de tres meses la experiencia fue fructífera porque a la vista de los docentes que laboran en dicho centro de trabajo y de los visitantes externos, quienes pudieron constatar a través de la observación, acerca 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., & Ferrer, G. A. (2014). *Educación para la sustentabilidad*. México: Ediciones Eon.
- Calixto, R. (2001). *Escuela y ambiente por una educación ambiental*. México: Editorial Limusa.
- Calixto, R. (2011). *Horizontes por descubrir en educación ambiental*. México: UPN.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Fanlo, E. (2006). Educación para el desarrollo sostenible. En F. López-Rodríguez (Coord.), *Educación ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela* (pp. 25-30). España: Graó.
- González, E. (1997). *Educación Ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistemas Técnicos de Edición.
- González, J. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, Rasgos y Escenarios*. México: Plaza Valdés.
- Lárez, R. J. (2014). *Pedagogía en el siglo XXI y el reto de educar la sensibilidad*. Venezuela: Ediciones CIEGDEH
- Ramírez, R. T. (2000). *Educación ambiental. Aproximaciones y reintegros*. México: Ediciones Taller Abierto.



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

CPI As Revoltas. Cabana, A Coruña (España)

ARMAS CASTRO, JOSÉ

Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

Se presenta una experiencia de innovación desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en el ámbito de la formación de profesorado de educación infantil y en el contexto de la pandemia de la covid-19. En la experiencia participaron un grupo reducido de maestras y maestros de educación infantil en formación, el formador universitario, una maestra en ejercicio y una profesional de la arquitectura y el diseño gráfico. Siguiendo el enfoque de “espacios híbridos” en la formación de profesores (Zeichner, 2010), se llevó a cabo un proyecto de educación infantil titulado *De mayor quiero ser esencial*. El objetivo de la experiencia era familiarizar a los maestros y maestras en formación con el aprendizaje basado en proyectos, al mismo tiempo que mejoraban las destrezas profesionales de diseño de materiales de enseñanza y se ejercitaban en la práctica reflexiva.

Palabras clave: formación de profesorado; educación infantil; aprendizaje basado en proyectos; espacios híbridos.

Project-based learning in early childhood education teacher training. The project “When I grow up, I want to be essential”

Abstract

An experience developed at the Faculty of Education Sciences of the University of Santiago de Compostela in the field of early childhood education teacher training and in the context of the covid-19 pandemic is presented. The experience was attended by a small group of pre-school teachers in training, the university trainer, a practicing pre-school teacher and a professional in architecture and graphic design. Following the approach of “hybrid spaces” in teacher education (Zeichner, 2010), a child education project entitled *When I grow up I want to be essential* was carried out. The objective of the innovative experience was to familiarize preservice teachers with project-based learning while enhancing professional skills on designing teaching materials and experiencing reflective practice.

Keywords: teacher education; early childhood education; project-based learning; hybrid spaces.

Introducción

Algunos déficits señalados en las revisiones sobre la formación inicial del profesorado hacen referencia a la fragmentación de los diferentes componentes de los programas formativos, la desconexión entre los contenidos académicos y lo que sucede en las aulas o las dificultades para establecer relaciones productivas entre las universidades y las escuelas (Darling, 2010; Loughran y Hamilton, 2016). Entre los enfoques que tratan de abordar estas debilidades resulta especialmente relevante para este trabajo la teoría de los "espacios híbridos" o "terceros espacios" según la cual el trabajo cooperativo entre los formadores de profesores, los profesores en formación y el profesorado en ejercicio resultan necesarios para establecer relaciones significativas entre el conocimiento académico y la práctica de enseñanza, entre las instituciones de formación y las escuelas (Beck, 2018; Zeichner, 2010).

El aprendizaje basado en proyectos –también llamado método de proyectos– desde su aparición en el panorama educativo en la primera década del siglo XX (Knoll, 2014) se ha convertido en una de las estrategias de trabajo más valoradas en los ámbitos de la innovación educativa (Helm, 2014; Helm y Katz, 2016; Katz et al., 2014). Diversos trabajos han puesto de manifiesto los beneficios que el trabajo por proyectos produce sobre la motivación y los aprendizajes del alumnado o sobre el desarrollo profesional de los docentes (Holm, 2011; Sánchez, 2013). Para el objetivo de este trabajo resultan especialmente interesantes los estudios que se centran en los efectos que producen en el profesorado en formación la exposición duradera al aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de destrezas profesionales relacionadas con la investigación sobre contenidos de diferentes áreas, el diseño de materiales de enseñanza, la percepción de las capacidades de los estudiantes y el desarrollo de la práctica reflexiva (Dag y Durdu, 2017; Roessingh y Chambers, 2011; Tsybulsky et al., 2020).

Esta comunicación ofrece una experiencia de innovación en la formación de maestros de educación infantil, llevada a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, en la que participaron un grupo reducido de maestras en formación, el formador universitario, una maestra en ejercicio y una experta en diseño gráfico, con la pretensión de crear un "espacio híbrido" en el que poner a prueba los conocimientos académicos y las destrezas pedagógicas para diseñar un proyecto de ciencias sociales para estudiantes de educación infantil. Los objetivos de la experiencia eran: a) establecer un "espacio híbrido" de aprendizaje en el que formador universitario, maestros en formación y en ejercicio intercambiasen conocimiento disciplinar y pedagógico a través del diseño de un proyecto; b) formar a los futuros maestros en el diseño y desarrollo de proyectos en educación infantil; c) desarrollar las destrezas de la práctica reflexiva de los maestros en formación a través de la herramienta del portfolio.

Contextualización

En marzo de 2020, el confinamiento a que dio lugar la primera ola de la covid-19 interrumpió la docencia presencial de la materia *Aprendizaje de las Ciencias Sociales* en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela. La docencia no presencial añadió obstáculos a la formación de los estudiantes, pero también creó oportunidades educativas: los procesos de innovación surgen frecuentemente de contextos educativos adversos (Stenhouse, 2003).

Para hacer frente a la inesperada situación y promover la cohesión del reducido grupo de estudiantes, el formador universitario propuso implicarse en el diseño de un proyecto que ayudase al alumnado de educación infantil a entender y gestionar los cambios drásticos que la pandemia estaba introduciendo en sus vidas. Como las restricciones de acceso a los centros educativos impedía a los estudiantes de maestro prácticas presenciales en las escuelas, se solicitó la colaboración de una maestra de educación infantil en ejercicio que nos facilitase el acceso a la mirada del alumnado de educación infantil y permitiese contrastar nuestras propuestas con la vida de las aulas.

Participaron en la experiencia 5 estudiantes de maestro, el formador de la universidad, la maestra en ejercicio y una arquitecta experta en diseño gráfico que aportó el punto de vista de la comunidad y nos facilitó diseños originales para ilustrar los materiales educativos. De este modo se conformó un "espacio híbrido" (Zeichner, 2010) en el

que todos los participantes nos implicamos en el diseño y discusión de un proyecto de enseñanza: una investigación en profundidad sobre un problema real para encontrar respuesta a preguntas del alumnado de educación infantil sobre sus vidas.

Para desarrollar las sesiones de docencia telemática, utilizamos la herramienta MS Teams y un grupo de whatsapp para agilizar las comunicaciones, formular dudas y preguntas y compartir materiales que considerábamos interesantes; en definitiva, creamos una “comunidad de aprendizaje” para avanzar de forma democrática en el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros en formación, especialmente en dos ámbitos: el aprendizaje basado en proyectos (Helm y Katz, 2016; Katz et al., 2014) y el desarrollo de la práctica reflexiva (Perrenoud, 2007; Zeichner, 1993).

Para llevar a cabo nuestro proyecto seguimos el trayecto propuesto por Helm (2004) para el desarrollo de proyectos en la etapa de educación infantil: a) puesta en marcha (identificar un tópico inspirador, ponerse en el lugar de los estudiantes, formular las preguntas relevantes); b) Investigación (buscar recursos, formular preguntas, compartir respuestas, acordar las soluciones); c) culminación (consolidar lo aprendido, reflexionar sobre el proceso, difundir los resultados). Este trayecto lo recorrimos a lo largo de 5 meses: una duración semejante a algunos proyectos más amplios que se desarrollan en las aulas de educación infantil. El producto final fue el relato ilustrado “De mayor quiero ser esencial” que se describe de forma más detallada en el siguiente apartado. Para promover la práctica reflexiva de los maestros en formación, se propuso la elaboración por todos los participantes de un portfolio de enseñanza (Adadan y Oner, 2018; Zeichner y Wray, 2001) cuyos resultados también se comentan en el siguiente apartado.

Descripción de la experiencia: *De mayor quiero ser esencial*

El proyecto se desarrolló en tres momentos sucesivos, tal como sucedería en un aula de educación infantil, cada uno de ellos con finalidades específicas. En un primer momento se produjo la selección de un tópico inspirador, capaz de despertar el interés de los estudiantes de educación infantil sobre problemas de la vida real. Se decidió titularlo “De mayor quiero ser esencial” y sobre él se plantearon una serie de preguntas que guiaron la investigación. Tras los primeros pasos nos centramos en la fase elaboración del relato ilustrado en el que el protagonista de la historia, un niño de cinco años va dando respuestas a las preguntas que le suscitan los cambios que la pandemia está produciendo en su vida y en la comunidad. El último momento del proyecto fue la reflexión y consolidación de lo aprendido mediante los portfolios individuales que luego serían compartidos por los participantes.

El tópico inspirador y las preguntas relevantes

Un proyecto de investigación se inicia con la selección de un tópico inspirador capaz de motivar e implicar a los participantes. El grupo de trabajo tenía claro que el tópico estaría relacionado con la difícil situación que estábamos viviendo como consecuencia de la pandemia. Compartimos distintas informaciones y recursos (disciplinares, educativos, didácticos) hasta definir la temática objeto de estudio: las profesiones “esenciales” en tiempos de confinamiento. Esta elección ha de entenderse en el contexto del debate social y mediático surgido en aquel momento en torno a las actividades que realizaban una contribución esencial a la comunidad. La temática de las profesiones es recurrente en las aulas de infantil; en este proyecto, se trataba de propiciar la reflexión de los más pequeños en torno a cuáles resultan esenciales.

A partir del tópico seleccionado formulamos las preguntas relevantes para guiar nuestro trabajo: ¿Quiénes somos y dónde vivimos? ¿Cómo llegó el coronavirus hasta nosotros? ¿Cómo cambió nuestras vidas? ¿Qué podemos hacer para protegernos? ¿Quiénes nos ayudan a cuidarnos y a ser felices? ¿Cómo queremos que sea nuestra vida a partir de ahora? Este tipo de preguntas reveladoras surgen en niños igual que en adultos. Es un error pensar que las niñas y niños más jóvenes no están interesados en temáticas que van más allá del aquí y ahora. Para desarrollar el proyecto necesitábamos materiales motivadores y adaptados a las características evolutivas del alumnado. Basándonos en estas premisas, llegamos a la conclusión de que un relato ilustrado sería una buena herramienta para dar respuesta a nuestras preguntas.

El relato ilustrado

Al narrar un cuento se puede percibir la curiosidad en las miradas de las niñas y niños. El cuento les permite viajar a otros escenarios, identificarse con las vivencias de los personajes y establecer relaciones entre la fantasía y el mundo real. Convencidos de que el cuento sería una buena herramienta para desarrollar el tópico seleccionado, era necesario elegir el protagonista. Llegamos al acuerdo de que un niño de 5 años sería la opción idónea para favorecer la identificación de las niñas y niños con el personaje. Así encontramos a Mateo, un gran aficionado a los superhéroes que vive con sus padres y su hermana en la ciudad y que mantiene una relación especial con sus abuelos residentes en el campo.

Los distintos personajes del cuento representan actividades o profesiones esenciales en la sociedad. La madre es médica y se ve obligada a sacrificar su tiempo en familia para salvar la vida de los demás. El padre es un músico que deja de dar conciertos presenciales para hacerlo virtualmente o en el balcón, alegrando así a sus vecinos. Los abuelos cultivan un huerto ecológico para abastecer el mercado próximo. La hermana compagina su faceta de estudiante con su afición a la pintura, plasmando en sus obras lo que ve a través de la ventana. Mateo sufre en su piel lo que cualquier otro niño o niña podría estar viviendo en ese momento. Así lo explica en un fragmento del relato:

Con la llegada del coronavirus, nuestra vida cambió mucho. No podemos ir a la escuela, jugar en el parque ni abrazar a las personas que queremos. Yo, sobre todo, echo de menos a mis abuelos.

A través de la figura de la madre plasmamos la gran labor del personal sanitario durante la pandemia. Ella y sus compañeros de profesión se enfrentan a la situación con la fortaleza de los superhéroes fantásticos y con medios insuficientes. La madre de Mateo le ayuda a entender qué es un virus: su origen, ecosistema habitual, medidas de protección individual y la importancia de las vacunas. El relato concede gran importancia a la educación para la salud, situando a la OMS como una entidad esencial para la protección de la salud y bienestar. El protagonista comprende la necesidad adquirir ciertos hábitos de higiene, mantener la distancia social y usar la mascarilla para cuidarnos y cuidar a los demás.

El relato resalta valores como el consumo responsable, el cuidado del medio ambiente o la solidaridad con los menos favorecidos. El padre del protagonista da conciertos de violín en el balcón mientras Mateo y su hermana hacen dibujos para su familia y la comunidad de vecinos:

Como nosotros también queremos ayudar, mi padre toca el violín desde el balcón por las tardes, mi hermana hace dibujos para decorar las zonas comunes del edificio... Yo decidí hacer otro dibujo para enseñárselo a mis abuelos cuando hablemos por videoconferencia.

En las distintas páginas del cuento se proponen actividades que permitirán a las niñas y niños la comprensión de los contenidos en los que se vierten preocupaciones sociales, estéticas y éticas. En la Figura 1 se presentan las diferentes temáticas abordadas en el relato.

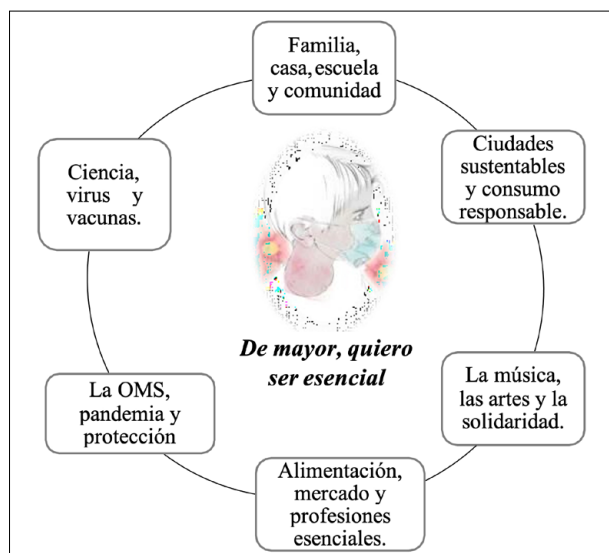


Figura 1. Tópicos del proyecto *De mayor, quiero ser esencial*. Fuente. Elaboración propia

El cuento cobró vida con las ilustraciones de la experta en diseño gráfico y se convirtió en el producto final del proyecto. La experiencia deja ver, una vez más, el gran valor del cuento infantil. Como sugiere José Saramago: "¿Y si las historias para niños pasasen a ser de lectura obligada para los adultos? ¿Serían ellos capaces de aprender realmente lo que hace tanto tiempo que pretenden enseñar?" (Saramago, 2001).

Los portfolios y la práctica reflexiva

Con el fin de promover la práctica reflexiva de los maestros en formación (Zeichner, 1993), se propuso elaborar un portfolio de enseñanza en el que cada participante debía reflejar lo aprendido en el proyecto. Los portfolios desvelan las dudas e inquietudes iniciales ante el carácter novedoso de la propuesta, pero también la ilusión y motivación por participar en una experiencia de estas características:

¿Hacer un proyecto entre todos? Me pasaron muchas cosas por la cabeza: somos muchos/as, va a ser complicado entendernos y más sin vernos (...) Pero, por otra parte, tenía claro que me iba a gustar e iba a aprender mucho (...). Tras asistir a la conferencia de Tonucci, muchas dudas desaparecieron (...) y las ideas que proponíamos para el proyecto cobraban fuerza.

Teníamos la motivación, los medios y los recursos humanos para llevar adelante el proyecto, pero nos faltaba una pieza fundamental: Irene, una maestra joven de educación infantil, que se identificaba con las maestras en formación y que aportó con generosidad el punto de vista de las niñas y niños de las aulas de infantil. La incorporación de esta pieza clave del proyecto supuso un gran estímulo para los participantes e incrementó de forma decisiva la capacidad de reflexión del grupo. Así lo reconocía una de las estudiantes:

Si pienso en las dificultades con las que nos encontramos, destaco el tener que moldear nuestras ideas para que encajasen en un cuento adaptado al público infantil. En este punto, una vez más, fue fundamental la intervención de Irene, que nos ponía en situación gracias a su experiencia en el trabajo con niños y niñas de cuatro y cinco años.

Tras la puesta en marcha del proyecto se llevó a cabo un proceso de trabajo característico de la investigación-acción en el que los participantes proponían materiales y actividades para el relato y se sometían a la discusión colectiva para pulirlos, reformularlos y darles la forma final. En las sesiones semanales de videoconferencia, además de revisar los materiales, valorábamos otras cuestiones referidas a las tareas más adecuadas para cada temática, las ilustraciones y a la difusión del proyecto. Por su parte, el profesor de la Universidad dejaba constancia de la implicación de los participantes:

Las primeras páginas comenzaron a verse al cabo de algo más de un mes de trabajo, a un ritmo que no dejaba de sorprenderme. Una reunión semanal de una hora y media de duración, y casi diariamente, comunicaciones a través de whatsapp para compartir un artículo interesante, formular una pregunta o solicitar una opinión.

El compromiso con el proyecto y el proceso de investigación-acción ganó fuerza gracias a la estructura democrática del grupo. Existía un permanente intercambio de roles en el que todos aportaban lo mejor que tenían sin temor a equivocarse o a ser corregidos:

Las personas del grupo nos sentimos libres de hacer críticas constructivas, e incluso contradecir al profesor, cosa que no es habitual (...) La concurrencia de los diferentes puntos de vista constituye la mayor ventaja de esta forma de trabajar, siempre desde la horizontalidad, sin miedo al error que tanto preocupa en las metodologías tradicionales.

Finalizado el proceso de elaboración del relato ilustrado, el producto final del proyecto produjo un elevado nivel de satisfacción, pero no terminaban aquí las dudas. Surgieron nuevas reflexiones sobre la llegada de los materiales en las

aulas y su divulgación por otros medios. Pero la vivencia más intensa era la de haber participado en una experiencia innovadora singular.

Conclusiones

La experiencia llevada a cabo entre los meses de marzo y julio de 2020 con un pequeño grupo de maestros y maestras de educación infantil en la Universidad de Santiago de Compostela tenía como objetivo fundamental crear un "espacio híbrido" de aprendizaje que permitiese superar algunas de las limitaciones de los programas de formación de maestros, especialmente lo que se refiere a la desconexión entre el conocimiento académico y la vida cotidiana de los maestros en las aulas. La creación de un grupo de estructura horizontal en el que los maestros en formación, el formador de la universidad y la maestra en ejercicio se pusieron de acuerdo sobre el tópico que iba a servir para articular el proyecto, compartieron las preguntas y dudas, pusieron en común las informaciones que consideraban más relevantes, y adoptaron por consenso las soluciones para los diferentes aspectos del proyecto, permitió experimentar a los maestros en formación el valor de los espacios híbridos para su formación. Uno de los estudiantes de maestro lo ponía de manifiesto en su portfolio:

(...) Era una alternativa muy innovadora, sobre todo por la participación del profesor universitario y la maestra en ejercicio, ya que los profesores no suelen colaborar en nuestros trabajos. Creo que esta es una gran oportunidad en la que todos y todas vamos a aprender juntos.

Al mismo tiempo, la experiencia pretendía familiarizar a los estudiantes de maestro con las decisiones y los pasos que implica el aprendizaje basado en proyectos: selección de un tópico potente, formulación de las preguntas relevantes, investigación y selección de las informaciones más valiosas, elaboración de materiales y actividades de enseñanza, adopción de la mirada de los niños y niñas de educación infantil. Las ciencias sociales y las ciencias de la educación nos proporcionaron los marcos de referencia para llevar a cabo el proyecto *De mayor quiero ser esencial*. Una de las estudiantes de maestro lo resumía así en su portfolio.

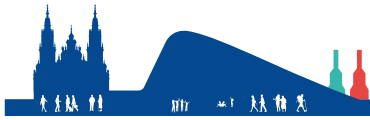
Aprendimos los pasos necesarios para desarrollar un buen proyecto, lo importante que es mantener una mirada crítica hacia el mundo social y hacer al alumnado de Educación Infantil participe de lo que sucede a su alrededor. Aspectos todos ellos que nos mostraron el papel de las ciencias sociales en esta etapa educativa.

Los portfolios elaborados por los participantes se mostraron como una herramienta valiosa para que los estudiantes de maestro construyesen su identidad como miembros de una comunidad de aprendizaje y como protagonistas de una experiencia de innovación singular que iba a dejar una marca duradera en su vida de estudiantes. Al mismo tiempo sirvieron para que desarrollasen su capacidad de reflexión sobre el propio proceso de enseñanza que habían estado desarrollando: pensar sobre lo que hacemos en la enseñanza durante el tiempo en que lo estamos haciendo, abandonar la practica rutinaria por una práctica reflexiva. Este era el último de los objetivos de la experiencia. Los fragmentos de los portfolios que hemos recogido en este texto ponen de manifiesto que los resultados han sido muy satisfactorios.

Referencias bibliográficas

- Adadan, E., y Oner, D. (2018). Examining Preservice Teachers' Reflective Thinking Skills in the context of Web-Based Portfolios: The Role of Metacognitive Awareness. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 26-50. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss11/2>
- Beck, J. S. (2018). Investigating the Third Space: A New Agenda for Teacher Education Research. *Journal of Teacher Education*, 74(4), 379-391. <https://doi.org/10.1177/0022487118787497>

- Dag, F., y Durdu, L. (2017). Pre-Service Teachers' Experiences and Views on Project-Based Learning Processes. *International Education Studies*, 10(7), 18-39. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p18>
- Darling, L. (2010). Constructing 21st-century teacher education. En V. Hill y C. W. Lewis (Eds.), *Transforming Teacher Education. What Went Wrong With Teacher Training, and How We Can Fix It* (pp. 223-247). Stylus Publishing.
- Helm, J. H. (2004). Projects that Power Young Minds. *Educational Leadership*, 62, 58-62.
- Helm, J. H. (2014). *Becoming Young Thinkers: Deep Project Work in the Classroom*. Teachers College Press/NAEYC.
- Helm, J. H., y Katz, L. G. (2016). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers College Press.
- Holm, M. (2011). Project-Based Instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms. *InSight: Rivier Academic Journal*, 7(2), 1-13.
- Katz, L. G., Chard, S. C., y Kogan, Y. (2014). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Praeger.
- Knoll, M. (2014). Project Method. En C. D. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 665-669). Sage.
- Loughran, J., y Hamilton, M. L. (Eds.). (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Springer.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Roessingh, H., y Chambers, W. (2011). Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 60-71.
- Sánchez, J. (2013). Que dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*. http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Saramago, J. (2001). *La flor más grande del mundo*. Alfaguara.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata
- Tsybulsky, D., Gatenio, M., Abu, M., y Grobgeld, E. (2020). Experiences of preservice teachers exposed to project-based learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 368-383. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1711052>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- 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.
- Zeichner, K., y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)



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)

Resumen

Hablar de colaboración familia-escuela supone adentrarse en un debate de gran trascendencia para el sistema educativo, debido a la relevancia del tema a la hora de alcanzar la calidad educativa. Se pretende elaborar una revisión bibliográfica de las publicaciones en el período 2010-2020 sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela. Se seleccionaron 16 estudios empíricos sobre los que se realizó un análisis, destacando la convergencia en los beneficios de dicha colaboración y en las diversas barreras que se deben afrontar para alcanzarla siendo estas: cuestiones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, de tipo formativo, emocionales, organizativas y un quinto bloque referido a aquellas vinculadas a factores socioeconómicos y culturales del contexto escolar. En la discusión y las conclusiones se aporta un análisis pormenorizado de las barreras y se alude a las limitaciones del estudio.

Palabras clave: colaboración; familia; escuela; profesorado; barreras.

Bibliographic review on teachers' perceptions regarding the family-school relationship in the last decade

Abstract

Talking about parent involvement means opening a debate of great importance for the educational system due to the relevance of the topic when it comes to achieving educational quality. The main aim of this study is to carry out a bibliographic review of the publications in the 2010-2020 period on the teachers' perceptions regarding the parent involvement. In this research 16 empirical studies have been analyzed. Among the main results, it is worth highlighting the convergence of studies on the benefits of such collaboration and the various barriers that must be faced to achieve it, these being: barriers related to the teaching-learning process, formative, emotional organizational and a fifth block referred to those linked to socioeconomic and cultural factors of the school context. The discussion and conclusions show, among other aspects, a detailed analysis of the barriers and the limitations of the study.

Keywords: involvement; family; school; professorate; barriers.

Introducción

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 toda 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 del 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 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 en los últimos diez años, lo que resulta de enorme interés, por el papel clave del profesorado en la promoción de la relación familia-escuela.

Marco teórico

La familia y la escuela son los dos agentes de socialización más importantes para el desarrollo infantil y adolescente y, por ello, su influencia condicionará su adaptación al mundo. No obstante, las funciones de la familia y de la escuela han experimentado una gran evolución como resultado de las nuevas demandas y cambios sociales. Tradicionalmente, la familia era la encargada de asegurar la supervivencia de sus miembros, transmitir ideales y educar, mientras que la escuela era un mero instrumento de enseñanza de contenidos para culturalizar a los niños y niñas. Sin embargo, como señala Bolívar (2006), la escuela y la familia de forma aislada no pueden hacer frente al desarrollo óptimo del alumnado. Por lo tanto, aunque se pueda considerar que la escuela y la familia tienen algunas funciones diferentes, deben entenderse como complementarias, siendo imprescindible que ambos agentes sigan una misma línea evitando mensajes contradictorios.

Según Epstein (2011), el *partnership* (partenariado) es el mejor medio para conseguir una implicación eficaz de las familias. Este concepto se basa en la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y desarrollo. Las niñas y los niños se encuentran en el centro, siendo parte activa en los tres contextos (familia, escuela y comunidad). Partiendo de esta base y, aun contando con el amparo de la legislación europea y nacional, todavía no se puede hablar de unos altos índices de participación de las familias en los centros educativos de nuestro país. Por esta razón, resulta necesario indagar en las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela para determinar si estas pueden suponer una traba a la hora de una óptima promoción de dicha colaboración. En esta misma línea, autores como Garreta (2014) y Llevot y Bernad (2016), apuntan a los factores que mediatizan los procesos de participación familiar y a las barreras que suponen un impedimento en la creación de dinámicas positivas.

Muy a menudo se suelen encontrar discrepancias en cuanto a la participación de las familias que suelen depender de cuestiones de diversa tipología que abarcan desde aquellas de tipo emocional hasta las socioeconómicas. Por ello, conocer las percepciones del profesorado puede ayudar a reconducir ciertos planteamientos y allanar el terreno para lograr una comunicación fluida que otorgue mayor calidad a nuestro sistema educativo y potencie el desarrollo integral del alumnado.

Metodología

Se ha realizado una revisión bibliográfica, siguiendo las fases que se detallan a continuación. *Preparación:* Se confeccionó una tabla para llevar a cabo una clasificación de los artículos en función del título del estudio, objetivo u objetivos de este, tipo de estudio, muestra, diseño, metodología empleada, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas. *Búsqueda:* Se realizó una exploración inicial utilizando la herramienta 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 arrojó inicialmente 2908 registros sumando los hallados a través de ambas herramientas. *Criterios de inclusión y exclusión*: Se aplicaron 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 empíricos publicados en revistas periódicas indexadas que atañeran concretamente a las percepciones del profesorado de las etapas de Educación Infantil, Primaria y 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 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Referencias bibliográficas de los artículos seleccionados para la revisión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. <i>Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal</i> , 10, 89-112.
Vázquez-Huertas, C., y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. <i>Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación</i> , 1(2), 111-121.
Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. <i>Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE</i> , 8(1), 71- 85.
Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. <i>IPSE-ds</i> , 5, 9-23.
Bernad, O. (2015). Escuela y familias: imágenes de los futuros maestros. <i>Opción</i> , 31(6), 145-158.
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. <i>Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 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. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 23, 1-19.
Mir, M. L., Fernández, V., Llompart, S., Oliver, M. M., Soler, M. I., y Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 15(3), 173-185.
Bernad, O., y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. <i>Opción</i> , 7, 959-976.
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. <i>Perfiles Educativos</i> , 38(154), 97-117.
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. <i>Revista Electrónica de Investigación y Docencia</i> , 11(1), 7-28.
Andrés, S., y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 19(1), 61-71.
Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , 22, 11, 1-14.
López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S. A., y Gómez, L. G. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. <i>Aula abierta</i> , 48(1), 59-66.
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. <i>Bordón. Revista de Pedagogía</i> , 69(2), 41-57.
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. <i>Pedagogía Social. Revista interuniversitaria</i> , 36, 111-122.

Fuente. Elaboración propia

Resultados

En el periodo comprendido entre 2010 y 2015 se sitúan 7 estudios y entre 2016 y 2020 se cuenta con 9 estudios. Hay 10 estudios cuantitativos y 6 cualitativos. En los cualitativos la técnica más empleada es la etnografía y en los cuantitativos el cuestionario. 15 artículos presentan diseño transversal y uno cuasiexperimental. Los objetivos de los estudios se vinculan mayoritariamente a creencias y percepciones del profesorado sobre la relación familia-escuela, a los canales de comunicación y a la formación inicial, empleando como informante básicamente al profesorado; solo dos casos tienen en cuenta a las familias. Dentro del tipo de profesorado existe equiparación entre futuros docentes y en activo. Por lo que respecta a la tipología de centros analizados en los estudios, predominan aquellos de carácter público, encontrándose una mayor participación familiar en los concertados que en aquellos de carácter público, siendo uno de los motivos principales que este tipo de centros fomenta más la participación de las familias según Armas (2012).

Los estudios convergen en concluir la necesidad de establecer una eficaz colaboración entre ambos agentes debido a sus innumerables beneficios; señalando como barreras la inapropiada utilización de canales de comunicación y espacios, el denominado profesionalismo, la insuficiente apuesta por la conciliación horaria, las características familiares y sus expectativas, la necesidad de mejorar la formación inicial docente o la influencia de los equipos directivos en la promoción de la colaboración.

En lo que respecta a los canales de comunicación se entiende, como señala Macía (2018), que la escuela ha de erigirse como un agente generador de comunicación poniendo a disposición de las familias todos los cauces necesarios para que la colaboración sea posible; para ello resulta necesario que el canal o canales elegidos se adecúen al contenido del mensaje y al nivel educativo del alumnado. Garreta-Bochaca (2015) converge en la idea de tener en consideración los canales y realizar un mayor aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías para mejorar el flujo de la información entre ambos agentes.

Siguiendo en esta dirección, estudios como por ejemplo el de Bernad (2015) también se hace eco del escaso aprovechamiento que la escuela hace de las Nuevas Tecnologías a la hora de comunicarse e implicar a las familias; señalando que esta barrera se sitúa más en torno a los centros de Educación Infantil y Primaria.

Cuando se habla de comunicación es muy importante tener en cuenta que esta debe ser proactiva y tener muy presentes todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de comunicación; siendo una de las máximas que se genere un clima de confianza y cercanía ya que, como recogen Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra (2017), el protagonismo de las familias se ve incrementado cuando aumenta el nivel de confianza en ellas.

Dentro de las barreras también se encuentra, según estudios como los de Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014) y Armas (2012), el denominado profesionalismo, ya que el profesorado en ocasiones se suele sentir intimidado percibiendo una pérdida de control sobre el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según lo recogido en los estudios de Garreta-Bochaca (2015), Armas (2012) o Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014) las actitudes que dificultan y/o impiden una estrecha colaboración entre ambos agentes, son tanto el profesionalismo, anteriormente explicado, como la falta de interés y compromiso por parte de las familias. Además, dentro de este análisis se encuentran como factores que pueden provocar esa falta de implicación por parte de las familias el nivel sociocultural, económico, el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo, las dificultades de conciliación o la incomprensión por parte de los y las docentes de las necesidades de las familias.

No se debe obviar que cuando se resaltan los obstáculos a dicha colaboración resulta muy recurrente aludir a las características familiares puesto que estas tienen un peso muy importante dentro de las investigaciones, como por ejemplo en las de Bernad (2015) o Andrés y Giró (2016), donde se resaltan la baja implicación de las familias en situación de riesgo psicosocial; las barreras lingüísticas y culturales; aquellas que presentan unas bajas expectativas educativas sobre sus hijos e hijas o las que tienden a la sobreprotección.

Atendiendo a la formación inicial y permanente del profesorado la mayor parte de las investigaciones analizadas, entre las que destacan las de Vázquez-Huertas y López-Larrosa (2014), Castro-Zubizarreta, García-Ruiz, y Maraver-López, (2018) o Fernández-Freire, Martínez-González, y Rodríguez-Ruiz (2020), revelan que es necesario replantearse dicha formación, impulsando desde el comienzo de esta un plan de estudios que dote al profesorado de las competencias y herramientas necesarias para poder lograr altos niveles de colaboración con las familias y por ende de calidad educativa.

En la misma directriz, Bernad (2015) destaca en su estudio cómo el profesorado en formación con el paso de los meses hace alusión a la complejidad de la profesión y a las múltiples funciones que debe acometer, haciendo hincapié en la cuestión de la colaboración entre la familia y la escuela. En esta línea, Castro-Zubizarreta, García-Ruiz y Maraver-López (2018) abogan por la necesidad de forjar una actitud crítica y reflexiva en el profesorado en formación como vía para lograr una mejora en la relación entre ambos agentes educativos. Esta idea de que el profesorado en formación tome conciencia de la relevancia que posee la colaboración familia-escuela como indicador de calidad educativa está secundada también por Bernad y Llevot (2016).

Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra (2017) recalcan la necesidad de incluir las relaciones interpersonales entre la familia y la escuela como una de las temáticas a abordar en la formación inicial y permanente de los maestros y maestras para facilitar la colaboración con las familias.

Finalmente, conviene mencionar que las actuaciones de los equipos directivos tienen un peso importante en la promoción de la colaboración familia-escuela como aseguran Armas (2012) o Andrés y Giró (2016).

Discusión y conclusiones

Tomando las palabras de Egido (2020) es importante destacar que las investigaciones que tienen como temática la colaboración entre la familia y la escuela tienen un carácter diverso y heterogéneo, por lo que cualquier generalización en torno a ellas debe formularse con mucha cautela.

Los resultados extraídos evidencian que, aunque existe una conciencia en el profesorado y en las familias sobre la importancia de que exista colaboración entre ambos agentes, esta todavía no es una realidad, ya que existe un elevado número de barreras que impiden su óptimo desarrollo.

Una de las barreras más presentes en los estudios analizados alude a la formación del profesorado tanto la inicial como la permanente. Por esta razón conviene reflejar la necesidad de implementar programas de formación en esta temática tanto en el ámbito de la formación universitaria como a lo largo del desarrollo profesional.

Las actitudes de ambos agentes también condicionan enormemente la fluidez y eficacia de la comunicación puesto que si bien es cierto que en mayor o menor medida la relación familia-escuela existe esta se encuentra muy condicionada al grado de implicación y eficiencia en el proceso comunicativo de los sujetos participantes. En el caso del profesorado Armas (2012) señala que los maestros y maestras son bastante reacios a compartir la gestión educativa haciendo, así, alusión al denominado profesionalismo.

Otra de las variables que más se reitera en los resultados es la influencia que la gestión directiva de cada centro ejerce sobre la colaboración.

Tomando como base el análisis de los resultados se puede establecer una categorización en cinco grandes bloques sobre las cuestiones que influyen en la colaboración familia-escuela, siendo estos: cuestiones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, de tipo formativo, emocionales, organizativas y un quinto bloque referido a aquellas vinculadas a factores socioeconómicos y culturales del contexto escolar.

Las cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje radican en aquellas tensiones y discrepancias que surgen a la hora de mantener una colaboración entre ambos agentes educativos respecto a aspectos metodológicos, de evaluación, ausencia de cultura escolar, etcétera.

Las cuestiones formativas aluden a la falta de una adecuada formación en el profesorado, como se ha resaltado con anterioridad, y también de las familias.

Aquellas cuestiones emocionales hacen referencia a factores que impactan en el desarrollo emocional del profesorado como por ejemplo el clima del centro, la insatisfacción profesional, la falta de reconocimiento social de la figura del profesorado, etcétera.

Desde el punto de vista organizativo es preciso mencionar los aspectos burocráticos, la asfixia de tiempos, la incompatibilidad de horarios o la ausencia de un proyecto de participación que sea común a todos los centros educativos.

Las cuestiones relacionadas con factores socioeconómicos y culturales engloban una gran parte de las barreras existentes en la colaboración familia-escuela como es el caso de la falta de recursos, la dicotomía entre rural y urbano o el grado de desarrollo cultural que existe en el contexto en el que se enmarca el centro educativo.

Haciendo hincapié en la metodología empleada es preciso reseñar que la existencia de investigaciones tanto de corte cualitativo como cuantitativo han permitido dotar este estudio de una mayor significatividad aportando diversas visiones sobre la temática de estudio complementándose, así, unos a otros.

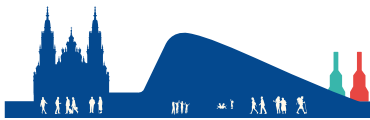
A colación de lo que ha supuesto la búsqueda de los diferentes artículos resulta importante destacar la importancia relativa que se le concede a esta tipología de estudios y a esta temática en la literatura ya que en ocasiones ha sido complejo encontrar una mayor variedad.

Para concluir este apartado, conviene mencionar el hecho de que la muestra empleada en este estudio es limitada puesto que se han seleccionado, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, un número reducido de artículos. No obstante, supone una aportación a la cuestión familia-escuela que pretende que exista una continuación en la investigación con el objetivo de lograr una mejora en este ámbito tan relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el sistema educativo, en general.

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, O. (2015). Escuela y familias: imágenes de los futuros maestros. *Opción*, 31(6), 145-158.
- Bernad, O., y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, 959-976.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- 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.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón*, 72(3), 65-84.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- 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, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 171, 101-124.
- 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.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 99-110.

- López-Larrosa, S., Richards, A. Morao, S. A., y Gómez, 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, M. L., Fernández, V., Llompert, S., Oliver, M. M., Soler, M. I., y Riquelme, 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
G AIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

La comunicación presenta los resultados del estudio donde se analiza el desarrollo de la Ética Organizacional (EO, en adelante) en las escuelas de Catalunya y valida diferentes propuestas de intervención al respecto. Concretamente, analiza barreras y facilitadores de la dirección escolar para la promoción de la EO en la escuela. La metodología empleada 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. Los resultados remarcan que una gestión adecuada de la EO exige que el centro reflexione sobre sus prácticas, reestructure nuevas formas de actuación y exista compromiso explícito de la dirección escolar.

Palabras clave: condicionantes; ética organizacional; desarrollo organizacional; dirección escolar.

Conditioning factors for the development of organizational ethics in the schools of Catalonia

Abstract

The communication presents the results of the study that analyzes the development of Organizational Ethics (EO, hereinafter) in the schools of Catalonia and validates different intervention proposals in this regard. Specifically, it analyzes barriers and facilitators of school management for the promotion of OS at school. The methodology used includes 18 exploratory interviews (9 directors, 2 inspectors and 7 experts) to delimit theoretically-practically the object of study, the key professional competencies of school management and the specification of organizational proposals for the development of EO in schools. educational; two discussion groups; and the result of 442 questionnaires on facilitators and barriers for the promotion of OS applied to school leaderships. The results highlight that an adequate management of the EO requires that the center reflect on its practices, restructure new forms of action and there is an explicit commitment from the school management.

Keywords: conditioning factors; organizational ethics; organizational development; school address.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas se ha experimentado un creciente interés por atender a la dimensión ética en las instituciones educativas, justificada por los cambios sociales actuales. Nos encontramos en un contexto económico y social donde los valores, las formas de relacionarse y los modelos de vida están cambiando, haciendo necesario que las instituciones educativas los comprendan y les den respuesta. En definitiva, obliga a la escuela y a sus directivos a adoptar nuevos estilos que permitan gestionar la institución educativa de manera segura, sostenible, saludable y ética.

La 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, Román, 2021).

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?, ¿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.

Marco teórico

1.1 La ética organizacional en la escuela

Hablar de ética es, para alguno de los autores, considerar el carácter de la organización que se forja en la práctica y que responde a los valores que guían el comportamiento y la propia conducta institucional (Cortina, 2016; García-Marzá, 2017). De ahí que la EO sea una herramienta de reflexión y cuestionamiento de la moralidad institucional, que se sitúa en el plano del saber práctico generando aprendizaje organizacional y proyectando a la organización como una institución responsable, transparente y sostenible. La EO impregna, así, la cultura y el clima organizacional y llega a su máximo desarrollo cuando se aplica y se presenta como un comportamiento habitual en el centro o institución educativa.

La ética en las organizaciones facilita el análisis de los mecanismos, estructuras, relaciones y lógicas que se crean en el seno de la institución facilitando la comprensión global y reflexiva de la misma como organización. Se ocupa de las acciones de las personas de la organización en el contexto organizativo, pero también de las decisiones de la organización como institución. Ocupa así un lugar central y visible, al ofrecer mecanismos y herramientas para que las organizaciones educativas puedan trabajar y pensar en los pros y los contras de sus decisiones y puedan justificar las elecciones que toman desde una esfera ética.

Compartimos con Cortina (2016) que la ética organizacional en la escuela “es una cuestión del día a día, que ayuda a tomar decisiones correctas para evitar tomar decisiones no meditadas propias.” La EO supone ‘tener ganas’, como centro educativo, de anticiparse al futuro, de proyectarse hacia el futuro y de asumir los retos que le pueda plantear. Por tanto, entendemos la EO como el saber hacer de la escuela fruto del consenso, diálogo, la reflexión, la autorreflexión entre la organización y sus miembros, la organización y sus finalidades, la organización y su misión, los valores mínimos y máximos de la comunidad educativa o del entorno y la propia institución educativa, que guían a la institución educativa hacia un comportamiento correcto y virtuoso (Colorado, 2020).

La EO, como ética aplicada, busca llevar a la práctica las expectativas y presupuestos morales. En este caso, debemos huir de reducir la ética a la generación y aplicación de documentos normativos como códigos de preceptos a los que acudir para solucionar problemas prácticos. Tiene que ser vista como un proceso, es decir, “una elaboración reflexiva y teórica que ayuda a desarrollar proyectos profesionales (individuales o colectivos), organizacionales, institucionales o sociales y se hace presente en ellos, se realiza en ellos sin identificarse ni reducirse a ellos” (Lozano, 2007, p. 12).

Las instituciones educativas tienen una responsabilidad social innegable, no solo porque sus opciones repercuten en la sociedad; también, porque los fines que persiguen son sociales. Por tanto, compartimos la afirmación que “no solo los individuos son moralmente responsables, sino también las organizaciones” (Cortina, 2018), porque, no solo las personas o los grupos de personas se ven afectados por los objetivos y finalidad de la organización, sino que el sistema social y ecológico con el que interacciona y del que forman parte también se ve afectado. De ahí, que la organización sea responsable de las acciones y actuaciones explícitas o implícitas que hace.

1.2 La dirección escolar y la ética organizacional

La dirección escolar tiene, en este contexto, que guiar a la escuela hacia su transformación, porque la institución educativa es un agente educativo y un sujeto único que aprende a través de su actuación, cuando rompe con rutinas y objetivos institucionales establecidos e incorpora nuevos objetivos que le permitan mejorar (Gairín, 2004).

La dirección escolar tiene un papel fundamental en el éxito de los resultados escolares y en la calidad de la mejora de los centros educativos (Bolívar, 2019; Villa, 2019). La autonomía de la dirección escolar es fundamental para promover una mayor libertad en su capacidad de decisión y asunción de responsabilidades en EO, aunque su gestión precisa una dirección escolar en equipo y trabajo colegiado (López-Yáñez, 2010; Villa, 2019).

Iniciar procesos de cambio en la escuela implica que sean sentidos, necesitados, precisados, y se alcanzan mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la mejora de su práctica, mediante un aprendizaje colegiado en sus contextos de trabajo. Aquí, es donde el liderazgo tiene su papel principal. En palabras de Veiga y López-Azcarate (2015, p. 220), “la dirección en equipo y el trabajo colegiado favorecerán las mejoras propuestas de un liderazgo compartido y, en esta línea, la necesidad de una formación dirigida a los equipos más que a las personas individuales”

Promover la EO en la escuela implica que las competencias de la dirección escolar dejan de focalizarse en los contenidos para centrarse en los problemas y situaciones relevantes que debe afrontar a diario, porque el éxito en el abordaje de una situación cotidiana dentro de la escuela no depende únicamente de los conocimientos que posea la dirección, sino también de sus habilidades, de sus rasgos de personalidad, del autodominio que tenga y de los principios éticos que aplique. Supone integrar adecuadamente conocimientos y actos guiados éticamente (FEDADI, 2019).

Dentro de los retos del ejercicio directivo está el plantearse la calidad ética del poder que ejerce en la institución educativa, para valorar si su comportamiento y actuación profesional se dirige hacia la promoción de buenas prácticas, hacia la mejora de la escuela, hacia el aprendizaje organizacional, hacia el aprendizaje del alumnado, entre otras. La dirección escolar no es, sin embargo, la única responsable del desarrollo ético de la organización, que afecta a toda la comunidad educativa a través de su implicación y compromiso. La escuela debe, en este sentido, convertirse en la herramienta que permita democratizar oportunidades de éxito y guíe hacia los principios de justicia social con políticas educativas equitativas, transparentes, sostenibles e inclusivas.

1.3 La gestión de la ética organizacional en la escuela y sus herramientas

Promover la EO en las escuelas requiere una dirección comprometida con la ética; también, herramientas que permitan analizar ese compromiso desde el comportamiento institucional y desde el saber hacer ético, y no sólo desde los valores (moral) entendidos como horizontes de significado.

Se precisa de *reflexión ética*, que permite indicar cuáles son las razones por las que se debe actuar de una determinada forma y no de otra. Son varios autores (García-Marzá, 2017; Cortina, 2018) que plantean la ética discursiva como mecanismo que facilita dicha reflexión. La ética discursiva permite una infraestructura ética que sustenta la confianza en la información ofrecida, al deliberar y considerar los motivos y las consecuencias de una decisión a partir de la argumentación. Busca desarrollar un proceso consciente, de hacer explícitos los juicios de valor y los

supuestos que actúan en las decisiones. Se trata de evaluarlos con criterios éticos apropiados y dialogados a partir de un sistema bien diseñado y justo que respete a las personas.

Las instituciones educativas precisan para su desarrollo ético de marcos de autonomía importantes para trabajar con el entorno y con la comunidad educativa. Al respecto, deberían promover compromisos explícitos, aumentar procesos de evaluación y de rendición de cuentas y, “se deberían permitir modelos organizativos y de gestión diferenciados, decididos por los centros educativos y enmarcados en proyectos institucionales explicitados, debatidos y aprobados por la administración educativa correspondiente” (Gairín y Castro, 2010, p. 14).

El desarrollo ético en la escuela requiere el desarrollo de comunidades fuertes, de equipos directivos que favorezcan mejores relaciones, trabajo colegiado, la satisfacción profesional, la reflexión-acción conjunta, arbitrar mecanismos que permitan la autonomía real de las organizaciones, ofrecer espacios y recursos que permitan establecer objetivos extensos y sin presión excesiva, establecer expectativas claras, distintas, motivadoras, entre otras (Bolívar, 2019; FEDADI, 2019).

La ausencia de reflexión ética en la escuela no es porque no exista nada sobre lo que reflexionar, sino porque es posible que las personas de la comunidad educativa no tengan aptitudes, herramientas conceptuales, tiempo, espacios o capacitación para llevarla a cabo. O, tal vez, la institución educativa no es capaz de conducir las discusiones para promover y facilitar las condiciones que permitan emprender procesos de reflexión ética.

Metodología

El enfoque metodológico es de corte mixto secuencial CUAL→ cuan con una fase exploratoria inicial, que permite la complementación de la fase cuantitativa posterior y algunas aportaciones cualitativas para validar las propuestas y herramientas de intervención. La orientación es descriptiva e interpretativa y ha permitido acercarse a la realidad para describir y documentar como son los fenómenos que tienen lugar en ella. Se ha garantizado la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformidad del estudio con la triangulación de instrumentos e informantes, que se han validado en todas las fases de la investigación, y con la identificación de los informantes y del contexto donde se ha llevado a cabo.

El estudio incluye 18 entrevistas exploratorias, para la delimitación teórico-práctica del objeto de estudio, la concreción de las competencias profesionales claves de la dirección escolar y la especificación de propuestas organizativas para la promoción de la EO; dos grupos de discusión y 442 cuestionarios para direcciones escolares de Catalunya donde se indaga sobre los condicionantes que facilitan e inhiben el desarrollo ético en la escuela (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra empleada en el estudio

Fases del estudio		Exploratoria	Definición y concreción	Contrastación
Instrumentalización		Entrevista exploratoria	Cuestionario	Grupos de discusión
Informantes	Directores	9	442	6
	Expertos EO	7		2
	Inspección educativa	2		
	Expertos en DIOE			3

Fuente. Elaboración propia

La muestra de las *entrevistas* es no probabilística, intencional y causal. Con la intención de que pudieran aportar reflexiones, ideas y propuestas elaboradas, además de rigor y credibilidad a la información recabada, se buscó triangular el tipo de informantes (ver tabla 1). Los dos *grupos de discusión* se configuraron: a) 6 directores pertenecientes a escuelas de diferente tamaño, titularidad y contexto; y b) 5 expertos que han participado en líneas de investigación sobre la organización y gestión de centros educativos, sobre la ética aplicada y sobre EO.

El *cuestionario* cuenta con una muestra probabilística por conglomerados a partir de los datos identificativos del curso 2018/2019 (Generalitat de Catalunya, 2018) proporcionados por la Administración educativa. Los centros participantes integraban el segundo ciclo de educación infantil y la etapa de primaria, además de considerar su tamaño y titularidad. La población de estudio fue de 2302 escuelas en Catalunya y, con un margen de error muestral del 5 % y una confianza del 95,5%, y se obtuvieron 442 respuestas, que se consideran representativas de la población y significativas a nivel estadístico.

El tratamiento y el análisis de la información, en el caso de las *entrevistas exploratorias*, ha empleado el software MAXQDA con la codificación del contenido derivada de una matriz de codificación. Se han obtenido 138 códigos y 1934 unidades semánticas. Los datos del *cuestionario* han sido analizados con el software SPSS mediante análisis descriptivo y factorial. En el caso de los *grupos de discusión* se han utilizado matrices de información que han posibilitado fijar la atención en las coincidencias y las divergencias entre informantes y, también, valoraciones y propuestas de mejora para cada uno de los interrogantes y resultados.

Resultados

La *EO en las instituciones educativas* se entiende, en las entrevistas exploratorias, como un medio, un proceso y conjunto de acciones que permiten pensar y dialogar coordinadamente para tomar decisiones compartidas con relación a cómo actuar institucionalmente. Por tanto, se percibe como un planteamiento particular y único en cada realidad educativa. Para muchos informantes, debe inferirse de la actuación y a partir de la observación del funcionamiento institucional, de las relaciones interpersonales, del comportamiento de la escuela y de la comunidad educativa.

La ética es la cristalización de los valores en la vida cotidiana de la escuela y en la manera de funcionar de la escuela. Es decir, de qué manera los valores se hacen conductas, políticas, modos de trabajar. Y, por tanto, la traducción de estas ideas en prácticas institucionales, en formas institucionales o formas de relación también (E2, p. 7).

Para la gran mayoría de los entrevistados, la EO habla del carácter de la escuela. Se reconoce que la escuela es un sujeto moral que va forjando su carácter en la práctica. Enlaza este planteamiento con la idea del proceso de delimitación colectiva de la ética organizacional, que debe ser compartida, reflexionada conjuntamente, construida a partir de la participación de la comunidad educativa y fundamentarse en la comunicación, la veracidad y la búsqueda del bien común y del desarrollo pleno.

En el análisis factorial (ver tabla 2) sobre los *condicionantes para la promoción de la EO en las escuelas*, se identifica una diferencia significativa en los facilitadores organizativos, donde la media de los centros privados (4,14) es menor que la media de centros públicos (4,29). Una posible explicación es que, en las escuelas públicas, al depender directa y exclusivamente del Departament d'Educació, los cambios, imposiciones, asesoramiento y apoyo es algo más lejano, distante e impuesto que en el caso de las escuelas privadas donde se dan mecanismos de control, seguimiento y rendición de cuentas más cercanos y constantes.

En las barreras relacionadas con la gestión y práctica del equipo directivo, también los centros privados tienen un valor medio de 3,84 estadísticamente menor que el valor de 4,13 de los centros públicos. La diferencia puede explicarse, considerando la revisión teórica y los resultados de las entrevistas exploratorias, porque las escuelas públicas presentan mayor dificultad para dar continuidad y desplegar el proyecto educativo de centro y la misión y visión de la organización, si consideramos que el cargo de dirección escolar se renueva cada cuatro años a diferencia de las escuelas privadas donde el cargo puede tener mayor continuidad.

Considerando el tamaño del centro educativo, existen diferencias significativas entre los centros educativos de tres o más líneas respecto a los centros de dos líneas, en el caso de los facilitadores sociopolíticos y situacionales. Los centros educativos de tres líneas o más (ver tabla 2) dan un valor medio menor (4,08) que los centros educativos de dos líneas (4,37), seguramente porque en esta dimensión se plantean cuestiones como la autonomía organizativa y pedagógica, la estructura organizativa, la vinculación con el entorno inmediato del centro

educativo, la formación y cohesión del equipo educativo, entre otras variables que pueden verse modificadas según el tamaño de la escuela.

Tabla 2. Comparación de medias entre los condicionantes, la titularidad y tamaño del centro educativo y años en la dirección escolar

	Tipo de centro		Tamaño centro educativo			Años en la dirección escolar		
	Público	Privado	1 línea	2 líneas	3 o más líneas	De 1 a 4 años	De 5 a 8 años	9 años o más
Facilitadores organizativos	4,29	4,14	4,22	4,31	4,09	4,29	4,21	4,24
Facilitadores sociopolíticos y situacionales	4,33	4,27	4,29	4,37	4,08	4,36	4,19	4,33
Barreras relativas al equipo directivo	4,13	3,84	4,06	4,13	3,70	4,12	4,04	4,00

Fuente. Elaboración propia

Para la *gestión de la ética organizacional* se considera fundamental comunicar de manera clara el valor que ofrece el promover procesos de gestión ética en la escuela; concretar y delimitar teórica y prácticamente los valores institucionales en los planteamientos institucionales; considerar que el desarrollo ético también implica plantearse políticas de desarrollo profesional y personal de los miembros de la organización y tomar conciencia de la responsabilidad social individual, colectiva e institucional. Algunas, propuestas prácticas son la promoción de políticas de formación sobre el objeto de estudio; el establecimiento de espacios de diálogo y reflexión ética como las comisiones éticas escolares o las comisiones de convivencia en los centros escolares.

Discusión y conclusiones

Se asume el concepto de EO como saber práctico que implica a toda la comunidad educativa y que tiene como base fundamental los planteamientos propios de la ética discursiva (Cortina, 2018; García-Marzá, 2017). Y se considera como punto de partida lo que señalan diferentes autores (Bilbeny, 2019; Bolívar, 2019; FEDADI, 2019) sobre el rol clave de la dirección. También, los factores como el compromiso explícito de la dirección escolar, el comportamiento ético de la organización y de sus miembros tanto a nivel individual como colectivo, la promoción de un enfoque múltiple de liderazgo, el establecimiento de estrategias eficaces de coordinación, la planificación estratégica de procesos de evaluación sistemáticos bajo criterios éticos, la gestión positiva de las relaciones interpersonales, la tipología de la estructura organizativa y la formación (FEDADI, 2019), que identifican a una dirección comprometida con la EO.

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 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 (García-Marzá, 2017; entre otros).

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.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- 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* (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Corbella, L., y Úcar, X. (2018). Estudio de la dimensión ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations/Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones*, 1, 276-287.
- Cortina, A. (2016). Gestionar con ética. En *XXVII Encuentro Empresarial El mundo que nos viene*. Elkargi SGR. [Tipo de soporte: vídeo-usb].Lugar: Bilbao.
- 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.
- Federación de Asociaciones de Directivos Escolares (2019). *Un Marco Español para la Buena Dirección Escolar*. Madrid: FEDADI
- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.
- 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.
- García-Marzá, D. (2017). From ethical codes to ethical auditing: An ethical infrastructure for social responsibility communication. *El profesional de la información*, 26(2), 268-276.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2018). *Dades d'Ensenyament. Sistema Educatiu. Curs 2018-2019*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-ctuacio/centresserveis-educatius/centres/directoris-centres/>
- López-Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 85-106.
- Lozano, J. F. (2007). Ética en las organizaciones educativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 8-22.
- Román, B. (2021). Infraestructura ética a les administracions públiques. En N. Marín, *Cicles de conferències*. Dirección de Servicios de Formación, Diputación de Barcelona, Barcelona.
- 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.
- Veiga, E., y López-Acárate, F. (2015). Una nueva escuela. Un nuevo modelo de dirección. *Revista de Estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 219-223. doi: 0.17979/reipe.2015.0.06.589
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. doi: 10.6018/rie.37.2.365461



La Competencia Digital Docente en los grados de educación. La perspectiva del profesorado universitario

MERCADER, CRISTINA
BOSCO PANIAGUA, ALEJANDRA

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

La Competencia Digital Docente se ha convertido en una competencia clave para el buen desempeño profesional docente en los centros educativos. Para poder adaptar los planes de estudio y preparar al profesorado formador de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, es necesario explorar en cada contexto en qué nivel de desarrollo competencial se encuentran las Facultades. Este estudio analiza los resultados del cuestionario SELFIE adaptado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los resultados muestran que, pese a que el profesorado se siente bastante seguro con su nivel de competencia digital docente, las prácticas evaluativas todavía no aprovechan las potencialidades de la tecnología educativa y los componentes organizativos como el liderazgo y las infraestructuras requieren de un mayor desarrollo para conseguir la adecuada adquisición de la competencia digital docente de los estudiantes de magisterio.

Palabras clave: Competencia Digital Docente; Educación Superior; Profesorado; Desarrollo Profesional; Cambio Organizativo.

Teachers' Digital Competence in Education Programs. The perspective of university teachers

Abstract

Teachers' Digital Competence has become a key competence for a successful performance as educators in educational centers. In order to adapt educational programs and to prepare teachers teaching in Preschool Education and Primary Education Bachelor's Degrees, assessing the context is needed to be able to determine in which level of development are the Faculties. This study analyses the results of the SELFIE survey adapted to the Educational Sciences Faculty in Universitat Autònoma de Barcelona. The results show that, even though teachers feel confident with their level of teachers' digital competence, evaluation practices are not benefiting from the potential of educational technology yet, and organizational components such as leadership and infrastructures are still underdeveloped and need to improve to achieve the correct acquisition of teachers' digital competence of preservice teachers.

Keywords: Teachers Digital Competence; Higher Education; Teachers; Professional Development; Organizational Change.

Introducción

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, López, y Pozo, 2019; Krumsvik, Jones, Ofstegaard, y Eikeland, 2016; Mercader y Gairín, 2017; Moreno-Guerrero, Fernández-Mora, y Alonso, 2019). En el caso del profesorado en Educación Superior, los estudios, además, apuntan a una necesidad de planificación estratégica institucional (Chukwunonso y Oguike, 2013; Llorens et al., 2016; Mercader y Gairín, 2020).

En este contexto aparece el estudio realizado, enmarcado en un proyecto financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). 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 a la Competencia Digital Docente del profesorado que imparte clase en los mismos. Así pues, el objetivo principal 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 UAB.

Las preguntas de investigación planteadas fueron:

- ¿Qué dimensiones de la CDD 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 poder responder a estas preguntas, se revisaron los marcos de referencia de la Competencia Digital Docente propuestos por diferentes organismos y que abordan diferentes perspectivas de la CDD: el COMDID-A, (Usart, Lázaro, y Gisbert, 2021), el Marco Común del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INTEF, 2017), el marco autonómico catalán del Departament d'Educació (2018) y los marcos europeos DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) y DigCompOrg (Kampylis, Punie, y Devine, 2015).

Marco teórico

Actualmente, la afirmación de que vivimos en una sociedad digital es indiscutible, especialmente tras la crisis del COVID19, en la cual se ha puesto en valor las habilidades y conocimientos con tecnologías digitales. Desde el principio del milenio se vienen desarrollando las competencias digitales que la ciudadanía debe poseer para poder estar preparada para desarrollarse plenamente en el siglo XXI (Cabero, 2005; Fundación Telefónica, 2013; Isin y Ruppert, 2020) incorporándolas al currículum educativo de la educación obligatoria (Departament d'Ensenyament, 2013, 2015; Orden ECD/65/2015). Por su parte, las competencias que el profesorado debe tener para poder educar a esta ciudadanía y la adaptación de las organizaciones educativas a esta sociedad digital han tenido un mayor impulso más recientemente y de manera desigual en los centros educativos, confiando en la predisposición de los agentes formadores a modificar sus prácticas docentes para desarrollar la competencia digital de la ciudadanía.

Consideramos la CDD como el conjunto de habilidades, conocimientos, estrategias, aptitudes, actitudes, destrezas, recursos didácticos que el profesorado dispone para realizar su docencia con tecnologías digitales. Es decir, la capacidad del profesorado de movilizar y transferir su conocimiento, habilidades y actitudes en TIC para propósitos educativos (Departament d'Ensenyament, 2018), la concreción pedagógica de la Competencia Digital (INTEF, 2017).

Como cualquier definición de competencia, se requiere de una especificación de las subcompetencias, dimensiones, descriptores y niveles que la componen y concretan su adquisición. En este sentido, se encuentran diferentes marcos de referencia que parten de diferentes perspectivas y focalizan en diferentes aspectos de esta.

Los más relevantes en el contexto de la investigación que se presenta son los siguientes. (1) El marco autonómico catalán del Departament d'Ensenyament (2018) para el profesorado no universitario comprende la CDD como la suma de dos ámbitos: Competencia Digital Instrumental (CDI) y la Competencia Digital Metodológica. (2) El marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INTEF, 2017) focaliza en el profesorado, considerando las mismas áreas competenciales que la CD de la ciudadanía, pero abordadas desde la perspectiva pedagógica. A nivel europeo se encuentran dos concreciones: (3) el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), centrado en las competencias específicas de los educadores y (4) el DigCompOrg (Kampylis, Punie, y Devine, 2015), focalizando en las organizaciones educativas competentes digitalmente. A continuación, se describen cada uno de ellos:

La propuesta del Departament d'Ensenyament de la "Competencia Digital Docente del Profesorado de Cataluña" está pensada para el profesorado no-universitario, dado que nace de la necesidad de formar al profesorado responsable de desarrollar la competencia digital de la ciudadanía. La concreción de la CDD parte de la concepción de que esta competencia tiene dos ámbitos: el ámbito instrumental (CDI) y el metodológico-didáctico (CDM). La CDI corresponde a la propia competencia digital de la ciudadanía, certificada en Cataluña a través del ACTIC (Decret 89/2009). Así, el documento marco profundiza principalmente en la CDM, por ser el ámbito específico de los docentes. La CDM se define por 26 descriptores organizados en 5 dimensiones: Diseño, planificación e implementación didáctica, Organización y gestión de espacios y recursos educativos, Comunicación y colaboración, Ética y civismo digital y Desarrollo Profesional. La propuesta tiene 3 niveles de cumplimiento: Básico, Intermedio y Avanzado.

El marco Común de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) parte del modelo de competencia digital de la ciudadanía definido por la comisión europea (Vuorikary, Punie, Carretero, y Van Den Brande, 2016) y el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017). La propuesta define 21 competencias que los docentes de los diferentes niveles educativos deben desarrollar y están organizadas en 5 áreas: Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas. El nivel de competencia digital del profesorado puede ser: Básico A1, Básico A2, Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2.

DigCompEdu de la Comisión Europea (Redecker y Punie, 2017), a diferencia de los anteriores marcos, propone un marco de competencia digital para educadores, por lo que no lo centra únicamente en el profesorado, ampliando así el marco de actuación. El DigCompEdu considera que el marco DigComp (Vuorikary et al., 2016) es un punto de partida para los educadores porque deben ser competentes digitales como modelos para los educandos; pero que necesitan una especificación de sus competencias específicas para que puedan ser empleadas con propósitos educativos. Las 22 subcompetencias resultantes se refieren a las competencias profesionales de los educadores, las competencias pedagógicas de los educadores y las competencias de los educandos. Las áreas que aglutinan las 22 competencias son: Compromiso profesional, Recursos digitales, Enseñanza-aprendizaje, Evaluación, Empoderamiento del alumnado y la Facilitación de la Competencia Digital de los educandos.

Como complemento a los marcos de referencia mencionados, en los que el punto central son las competencias de los docentes y por la naturaleza del estudio, la consideración del marco DigCompOrg (Kampylis et al., 2015) se hace necesaria. Este marco define cómo deben ser las organizaciones educativas digitalmente competentes. En su definición, se incluyen 74 descriptores organizados en 7 elementos temáticos: Prácticas de gestión y liderazgo, Prácticas de enseñanza-aprendizaje, Desarrollo profesional, Prácticas de evaluación, Contenido y currículum, Colaboración y trabajo en red e Infraestructuras. Además, el modelo tiene en cuenta que cada sector puede tener otros elementos con sus propios descriptores que definen su práctica educativa, por lo que dejan abierta la posibilidad de incluir un nuevo elemento al modelo según necesidades.

La Comisión Europea (2018) conjugó las visiones del DigCompOrg (Kampylis et al., 2015) y del DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) en la herramienta *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies* [Autoreflexión del aprendizaje efectivo a través de la promoción del uso de las tecnologías educativas innovadoras], más conocido como SELFIE, diseñada para la autoevaluación del nivel de integración digital de los centros educativos de educación primaria, secundaria y formación profesional. Las áreas que lo componen son 8: Liderazgo, Colaboración y trabajo en red, Infraestructura y Equipamiento, Desarrollo profesional continuo, Pedagogía: Recursos y apoyo, Pedagogía: Implementación en clase, Prácticas de Evaluación y Competencia Digital del alumnado. Los ítems de estas áreas consideran los agentes que lo pueden responder: líderes educativos

(dirección pedagógica, dirección de departamento, jefatura de estudios, dirección del centro...), el profesorado y el alumnado. Así, cada una de sus preguntas está adaptada según estos perfiles. Además, existen 3 versiones contextualizadas por tipología de centro: educación primaria, educación secundaria obligatoria y de formación profesional.

Metodología

La metodología es cuantitativa aplicando el método de la encuesta para un estudio de caso, concretamente, el del profesorado de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). El instrumento empleado es una adaptación del cuestionario SELFIE (Comisión Europea, 2018), que plantea 8 áreas temáticas con ítems en escala de Likert de 1 a 5 (siendo 1 Completamente en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo; o 1 ninguna utilidad – 5 mucha utilidad). La adaptación del cuestionario es debido a que el instrumento no cuenta con una versión para la universidad por lo que se modificó el vocabulario de algunas preguntas y se eliminaron algunos ítems que no proceden en dicho contexto. Debido a estas modificaciones, se reagruparon las 8 áreas en 7: Liderazgo (L), Infraestructura y Equipamiento (IE), Desarrollo profesional (DP), Competencias Digitales del profesorado (CDP), Prácticas aplicadas (PA), Prácticas de evaluación (PE); y Competencias digitales del alumnado (CDA). Además, el cuestionario se tradujo al catalán, lengua vehicular empleada en la UAB. Pese a las modificaciones mencionadas, el nivel de fiabilidad es alto con un Alfa de Cronbach de .903 de media y por dimensión de .893 (L), .887 (IE), .792 (DP), .836 (CDP), .879 (PA), .911 (PE) y .935 (CDA).

El cuestionario fue administrado online a través de la plataforma LimeySurvey y enviado a través de los distintos departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación. La muestra recogida fueron 71 profesores y profesoras, manteniendo así un 95.5% de fiabilidad y un margen de error máximo del 10%.

Los datos recogidos se analizaron con el programa SPSS (v.25), realizando pruebas descriptivas (medias, desviaciones y porcentajes) y correlacionales (Pearson).

Resultados

El profesorado tiene 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, especialmente en la comunicación con el alumnado (89.8% bastante-muy seguros/as) y en facilitar la retroalimentación al alumnado (76.2% bastante-muy seguros/as). Antes del confinamiento, el profesorado utilizaba un 40.47% del tiempo las tecnologías digitales para la enseñanza en el aula (DT = 25.43), aunque la mediana se sitúa en el 40% del tiempo. En cuanto a su predisposición a emplear el uso de tecnologías digitales en la docencia, la mayoría empiezan a utilizar las tecnologías a la vez que la mayoría de sus colegas (37.3%) o incluso antes que la mayoría de sus colegas (37.3%). Solo un 15.3% se considera de los primeros en explorarlas y un 10.2% a posteriori de la mayoría de sus colegas.

A continuación, se presentan los resultados por dimensiones, para dar respuesta las dos preguntas planteadas: 1) Cuáles son las dimensiones más y menos desarrolladas y 2) Qué modalidad de formación le parece al profesorado más útil. De manera sintética, se presenta la Figura 1 que muestra las medias de todos los ítems de las 6 dimensiones que comparten escala de Likert. En general, los resultados muestran medias que solo en dos ocasiones superan los 4 puntos y en la mitad de los ítems no llegan a los 3 puntos de media.

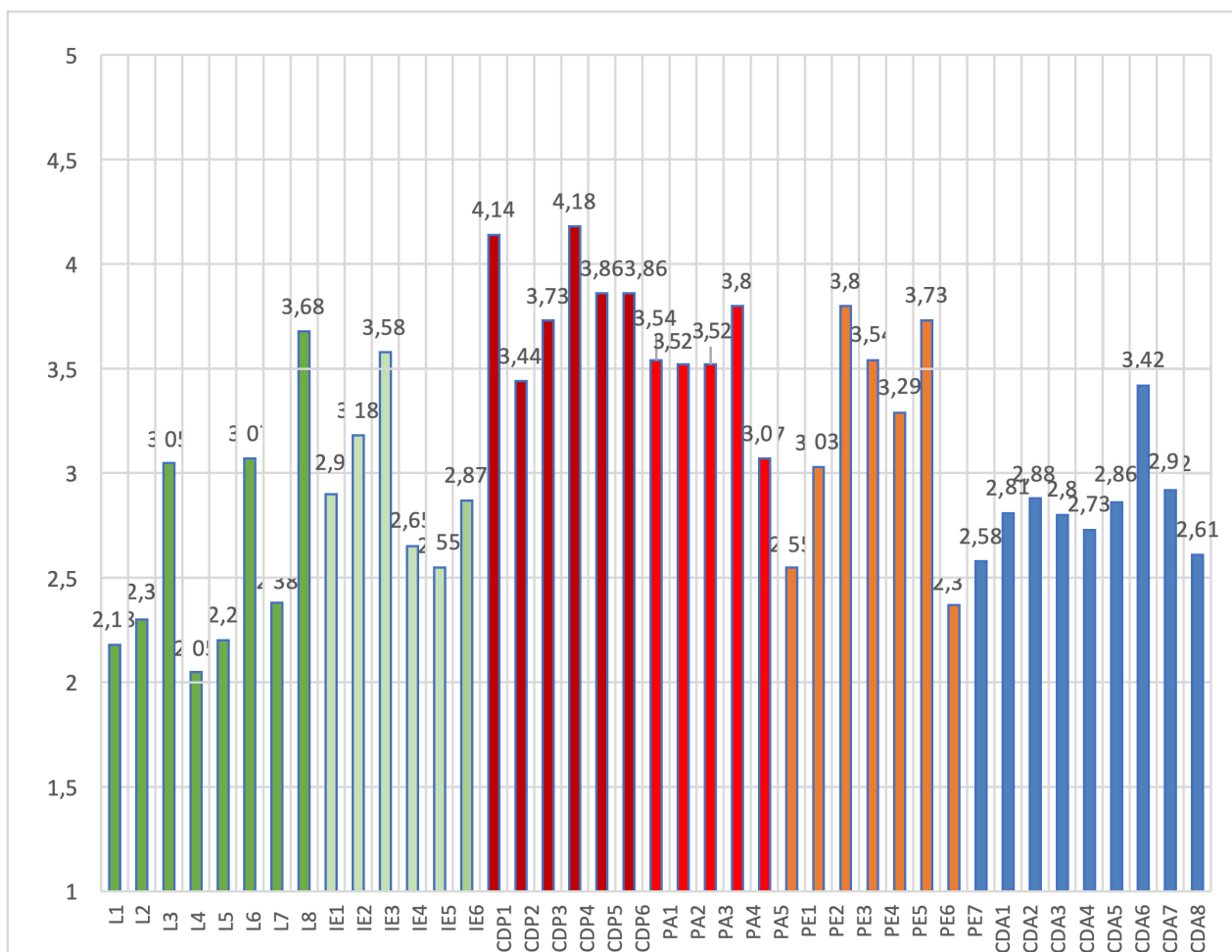


Figura 1. Medias de los ítems de las dimensiones: Liderazgo, Infraestructura y equipamiento, Competencias digitales del profesorado, prácticas aplicadas, prácticas de evaluación y competencias digitales del alumnado. **Fuente.** Elaboración propia

En relación con los elementos organizativos, se encuentran las dimensiones de Liderazgo (L) y de Infraestructuras y Equipamiento (IE). La dimensión del Liderazgo es la dimensión con las medias más bajas. En ella se identifican los ítems L4 “En nuestra facultad evaluamos nuestros progresos en materia de enseñanza-aprendizaje con tecnologías digitales” (M= 2.05, DT = 1.03) y L1 “En nuestra Facultad tenemos una estrategia digital clara” (M = 2.18, DT = 1.07) como los ítems con las medias más bajas. En cuanto a la dimensión IE, aunque las medias son más elevadas que en la dimensión de Liderazgo, se identifican diversos ítems por debajo de los 3 puntos de media, especialmente en los ítems IE5 “En nuestra Facultad, los espacios físicos facilitan la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías digitales” (M = 2.55, DT = 1.08) e IE4 “En nuestra Facultad, hay suficientes dispositivos digitales que son propiedad del centro o están gestionados por el centro y que el alumnado puede utilizar cuando los necesita” (M = 2.65, DT = 0.97).

En cuando al Desarrollo profesional (DP), un 53.5% del profesorado ha participado en los últimos 2 años previos a la pandemia en alguna actividad de desarrollo profesional sobre la utilización pedagógica de las tecnologías digitales. La modalidad de formación más habitual son los cursos en línea/webinars (95%), seguido de aprender de otros profesores de la facultad en actividades colaborativas (92%). El tipo de formación menos recurrente es el de las visitas a otros centros (39%) y los programas acreditados (42%). Entre las modalidades con más satisfacción destaca el aprendizaje entre iguales, pues un 83% valora entre bastante y muy útil el aprendizaje colaborativo con el profesorado de la facultad y un 76% el aprender de otros profesores y profesoras a través de las redes y las Comunidades de Práctica en línea. Las actividades con menos satisfacción son las relacionadas con los servicios de orientación o asesoramiento interno, ya que solo el 50% de quienes las realizan la consideran bastante o muy útil.

Dentro de la categoría enseñanza-aprendizaje, se incluyen las dimensiones: Competencias Digitales del profesorado (CDP), Prácticas aplicadas (PA), Prácticas de evaluación (PE), las dimensiones más desarrolladas en la facultad según sus medias por ítem y su media de dimensión. En relación con la CDP destacan los ítems CDP1 “Busco recursos educativos digitales en Internet” ($M = 4.14$, $DT = 0.93$) y CDP4 “Utilizo tecnologías digitales para la comunicación con el alumnado” ($M = 4.18$, $DT = 0.95$). En cuanto a las PA, el ítem con una puntuación media más alta es PA4 “Utilizo tecnologías digitales para que el alumnado reflexione sobre su aprendizaje” ($M = 3.80$, $DT = 1.05$), mientras que el resto de los ítems tiene una puntuación similar. Finalmente, los ítems de la PE tienen un poco más de dispersión, dado que el más desarrollado es el PE3 “Utilizo tecnologías digitales para facilitar la retroalimentación adecuada al alumnado” con una media de 3.8 ($DT = 1.05$) y el menos desarrollado es el PE7 “Utilizo datos digitales del alumnado para mejorar su experiencia de aprendizaje (*learning analytics*)”, que obtiene una puntuación media de 2.37 ($DT = 1.39$).

En la misma línea que la dimensión PA, los ítems de la dimensión de la Promoción de la CDD del alumnado (CDA) no tienen grandes diferencias de puntuación media. Solamente destacan el ítem CDA7 “En nuestra Facultad, el alumnado aprende a comunicarse utilizando tecnologías digitales”, que siendo el más alto pasa de los 3 puntos de media ($M = 3.42$, $DT = 1.05$) y CDA1 “El equipo directivo de nuestra Facultad se asegura que el alumnado desarrolle las competencias digitales docentes adecuadas a las diferentes materias” que alcanza los 2.58 puntos de media ($DT = 1.12$), convirtiéndose en el ítem menos valorado.

En coherencia con los resultados de los ítems, las puntuaciones más altas por dimensiones 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. Así, se correlacionan las tres primeras dimensiones con una gran fuerza de asociación (entre .603 y .778) y las tres últimas (valores entre .640 y .746). Sin embargo, aunque los resultados muestran diferencias entre las dimensiones del cuestionario y se correlacionan entre ellas, estas diferencias de medias no son estadísticamente significativas.

Discusión y conclusiones

El profesorado que imparte docencia en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, en general, se sienten seguros en el uso de las tecnologías digitales para la docencia, sin embargo, en la práctica real, detectan ciertos obstáculos. La principal problemática se encuentra en los aspectos organizativos, a cargo de los responsables de la Facultad y/o la universidad, como son el liderazgo y las infraestructuras y equipamiento. En consonancia con los estudios mencionados (Chukwunonso y Oguike, 2013; Llorens et al., 2016; Mercader y Gairín, 2020), se evidencia la necesidad de realizar una estrategia digital institucional para la integración de la Competencia Digital Docente en la Facultad. Este proceso deberá ser participativo, transparente y que parta de la evaluación de lo que ya se está haciendo en los grados. Consideramos que los resultados y conclusiones derivadas del estudio son un punto de partida para ello.

Asimismo, se hace necesario mejorar el desarrollo de la CDD del alumnado, incidiendo en los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, partiendo de la base que este dominio competencial es una reacción en cadena. El profesorado de la universidad debe dominar las tecnologías a nivel pedagógico para ayudar al estudiante de grados de educación a desarrollar su propia competencia digital docente, para ser capaces de ser maestros que respondan a las necesidades de la sociedad actual (Isin y Ruppert, 2020).

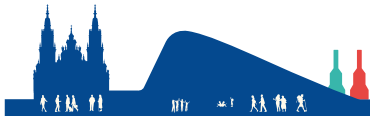
Para conseguir ese propósito, consideramos prioritario focalizar los cambios en la mejora de los planes de estudio y en la formación del profesorado universitario. El docente muestra una buena percepción de autoconcepto de dominio de la competencia y, aunque en menor medida, en su inclusión en la práctica aplicada al aula. Sin embargo, las prácticas evaluativas parecen aún separadas del resto, especialmente cuando se trata de aprovechar los datos recopilados para mejorar la personalización del aprendizaje y de incorporar la tecnología digital en las actividades de evaluación. Así, la formación del profesorado universitario debería considerar estos aspectos en un plan de formación desarrollado explícitamente para el profesorado, incluido en la estrategia digital institucional. Este plan

de formación en CDD para el profesorado universitario debe ser adecuado a las necesidades detectadas, y entre sus prácticas de formación debería incluir momentos planificados de aprendizaje entre iguales (docente-docente) dentro de la Facultad y la promoción de las redes profesionales, pues son actividades consideradas muy útiles para el desarrollo de la propia CDD entre el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (2005). Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(3), 77-100.
- Chukwunonso, F., y Oguike, M. C. (2013). An evaluation framework for new ICTs adoption in architectural education. *International Journal of Informatics and Communication Technology (IJ-ICT)*, 2(3), 183-189. doi: 10.11591/ij-ict.v2i3.5285
- 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
- Decret 89/2009, de 9 de juny, pel qual es regula l'acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació i ordres d'actualització posteriors. Recuperado de <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=476644>
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'Educació Secundària*. Barcelona: Servei de Comunicacions i Publicacions. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-digital.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2018) *Competència digital docent del professorat de Catalunya. Generalitat de Catalunya*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/competencia-digital-docent/>
- 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. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.
- Fundación Telefónica. (2013). *20 claves educativas para el 2020 ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/257/#openModal>
- 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
- Inin, E. F., y Ruppert, E. S. (2020) *Being digital citizens*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kampylis, P., Punie, Y., y Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. doi: 10.2791/54070
- Krumsvik, R., Jones, L. O., Ofstegaard, M., y Eikeland, O. J. (2016). Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic. *Personal and Professional Characteristics. Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143-164.
- Llorens, F., Fernández, A., Canay, J. R., Fernández, S., Rodeiro, D., Ruzo, E., y Sampalo, F. J. (2016). Gestión de las TI. En J. Gómez (Ed.), *UNIVERSITIC 2016. Análisis de las TIC en las Universidades Españolas* (pp. 21-56). Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Mercader, C., y Gairín, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 15(2), 257-274. doi: 10.4995/redu.2017.7635
- 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, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40, 30-45.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, sec. I*, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>
- 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-Cantabrana, J. L., y Gisbert, M. (2021). Validación de una herramienta para autoevaluar la competencia digital docente. *Educación XXI*, 24(1), 353-373.
- Vuorikary, I., Punie, Y., Carretero, S., y Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 20.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



¿Incluye el currículo español la educación para la conciencia de muerte?

RODRÍGUEZ HERRERO, PABLO
Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)

SÁNCHEZ-HUETE, JUAN CARLOS
Departamento de Pedagogía
CES Don Bosco (España)

Resumen

En esta comunicación se difunden los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer si el currículo español a nivel estatal incluye o no la conciencia de muerte. Se realiza a través de una metodología de tipo documental. Las unidades de análisis, desde las que se analiza la presencia de la conciencia de muerte en el currículo, son 25 términos y raíces léxicas, seleccionados por 17 expertos. El examen de los términos en la normativa se realiza a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados permiten detectar la presencia de elementos curriculares asimilables a la Pedagogía de la muerte en todas las etapas educativas y en áreas de conocimiento como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, si bien no de manera planificada. Asimismo, se observa su ausencia en los fines y principios de la educación o en las competencias clave.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte; Currículo; España; Educación.

Does the Spanish curriculum include education for awareness of death?

Abstract

This communication disseminates the results of an investigation whose objective is to find out if the Spanish curriculum at the state level includes awareness of death or not. It is done through a documentary-type methodology. The units of analysis, from which the presence of the consciousness of death in the curriculum is analyzed, are 25 terms and lexical roots, selected by 17 experts. The examination of the terms in the regulations is carried out through quantitative and qualitative techniques. The results allow detecting the presence of curricular elements assimilable to the Pedagogy of Death in all educational stages and in areas of knowledge such as Natural Sciences, Social Sciences, Humanities and Arts, although not in a planned way. Likewise, its absence is observed in the aims and principles of education or in key competences.

Keywords: Pedagogy on death; Curriculum; Spain; Education.

Introducción

El Proyecto I+D+I “Innovación e inclusión de la muerte en la educación”¹, 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 presentada en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía (2020).

La educación debe formar al ser humano en múltiples facetas; una de ellas es vivir conscientemente de lo que fenoménicamente más le importa. El tema de la muerte es uno de ellos, que además tiene un carácter transcultural y diacrónico. 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 su currículo 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.

Marco teórico

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.

La investigación en el ámbito de la Pedagogía de la muerte se remonta a la década de los 20 del siglo pasado (Rodríguez, Herrán, y Cortina, 2019), cuando investigadores de países anglosajones (Pine, 1977) comenzaron a estudiar líneas de formación en entornos sociosanitarios a través del área que denominarían *Death Education*. Su irrupción en la educación la encontramos en los años 80, tanto en España (Fullat, 1982; Mèlich, 1989) como en otros países (i.e. Berg, 1982; Fertziger, 1983; Sahler, 1983).

La investigación sobre la educación que tiene en cuenta la muerte ha avanzado notablemente en los últimos años, con estudios relacionados con las siguientes temáticas: (a) Los fines de la educación (Mèlich, 1989); (b) Se han planteado distintos enfoques y dimensiones de la educatividad de la muerte, relacionándola con la educación emocional y la enseñanza del ciclo vital (Aspinall, 1996), la educación para la vida (Corr, Corr, y Doka, 2019; Petifils, 2016), la competencia sociocrítica (Mantegazza, 2004), el currículo, la Didáctica y la educación para la conciencia (Herrán y Cortina, 2006; Herrán et al., 2000), o la educación de temas como el genocidio y el holocausto (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Zembylas, Loukaides y Antoniou, 2020); (c) Resultados de la inclusión de la muerte en la educación, sea a nivel individual respecto a la reducción de la ansiedad y el miedo ante la muerte (Berg, 1982) o a nivel colectivo respecto a la mejora de la convivencia escolar y la erradicación de la violencia (Shackelford, 2003); (d) La investigación sobre recursos didácticos para educar en la muerte (Herrán & Cortina, 2006; Herrán et al., 2000), como el cine (Cortina y Herrán, 2011), la música (Colomo y Oña, 2014), la literatura infantil (Colomo, 2016) o el aprendizaje servicio (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015); (e) Las ‘muertes parciales’ o ‘pequeñas muertes’ (Dennis, 2009; Herrán et al., 2000); (f) El acompañamiento en situaciones de duelo en el entorno escolar, desde la acción del tutor (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Dyregrov, Dyregrov y Idsoe, 2013; Holland, 2008; Willis, 2002); o (g) El análisis de las percepciones de la comunidad educativa sobre la educación que tiene en cuenta la muerte (Herran, Rodríguez, y Serrano, 2020; Rodríguez, Herran, Pérez-Bonet, y Sánchez-Huete, 2020).

El análisis de la presencia de la muerte en el currículo se ha limitado a investigaciones preliminares en algunas etapas educativas como infantil (Herrán et al., 2000), o al tema del duelo y la pérdida en otros países como Chipre (Stylianou y Zembylas, 2016). Parece pertinente, por tanto, profundizar en el análisis de la presencia de la muerte en el currículo español.

¹ Financiado por la Convocatoria Proyectos I+D+i Retos de la Sociedad 2017, referencia. EDU2017-85296-R (AEI/FEDER, UE).

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):

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

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.

A partir del diseño de la investigación, se realiza un análisis mixto que complementa la recogida e interpretación de datos, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

El estudio cuenta con el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación (C.E.I.) de la universidad coordinadora de la investigación.

Resultados

Análisis cuantitativo

En las Tablas 1 y 2 se presentan los resultados recogidos en la normativa general y en la correspondiente a las etapas educativas. Cuando se señala “% relación” se refiere al porcentaje de ocasiones donde la presencia del término correspondiente el currículo tiene relación semántica con la conciencia de muerte.

Tabla 1. Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por normativa educativa general

	LOE			LOMCE			ORDEN COMPETENCIAS CLAVE		
	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación
Acompañamiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Biodiversidad	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Conciencia	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Despedida	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Duelo	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%

¿Incluye el currículo español la educación para la conciencia de muerte?
Rodríguez Herrero, y Sánchez-Huete

Emociones	2	0	0%	1	0	0%	3	0	0%
Existencial	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Extinción	2	0	0%	2	0	0%	0	0	0%
Fallecimiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Genocidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Guerra	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Holocausto	1	1	100%	1	1	100%	0	0	0%
Mortalidad	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Muerte	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Pérdida	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Recuerdo	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Ritual	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Salud	8	1	12.5%	2	1	50%	4	0	0%
Suicidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tradicón	1	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Valores	44	1	2.27%	23	2	8.69	25	0	0%
Vida	40	0	0%	17	0	0%	25	0	0%

Fuente. Herrán, Rodríguez, y Miguel (2019)

Tabla 2. Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por etapa educativa

	Educación infantil			Educación primaria			Educación secundaria obligatoria y bachillerato		
	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación
Acompañamiento	0	0	0%	0	0	0%	2	0	0%
Biodiversidad	0	0	0%	0	0	0%	32	7	21.87%
Conciencia	24	0	0%	12	0	0%	68	1	1.47%
Despedida	0	0	0%	6	0	0%	1	0	0%
Duelo	2	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Emociones	48	1	2.08%	14	0	0%	64	0	0%
Existencial	0	0	0%	0	0	0%	4	0	0%
Extinción	0	0	0%	1	1	100%	5	5	100%
Fallecimiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud	0	0	0%	0	0	0%	19	1	5.26%
Genocidio	0	0	0%	0	0	0%	1	1	100%
Guerra	0	0	0%	0	0	0%	117	117	100%
Holocausto	0	0	0%	2	2	100%	7	7	100%

¿Incluye el currículo español la educación para la conciencia de muerte?

Rodríguez Herrero, y Sánchez-Huete

Mortalidad	0	0	0%	0	0	0%	5	5	100%
Muerte	2	2	100%	0	0	0%	12	12	100%
Pérdida	0	0	0%	0	0	0%	21	19	90.47%
Recuerdo	2	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia	0	0	0%	1	1	100%	0	0	0%
Ritual	0	0	0%	0	0	0%	9	0	0%
Salud	21	2	9.52%	31	15	48.38%	115	33	28.69%
Suicidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú	0	0	0%	0	0	0%	7	3	47.85%
Tradición	6	0	0%	7	0	0%	53	0	0%
Valores	11	0	0%	81	1	1.23%	305	2	0.65%
Vida	69	2	2.89%	92	7	7.60%	378	28	10.05%

Fuente. Herrán, Rodríguez y Miguel (2019)

Análisis cualitativo

Se procede a analizar la presencia en el contexto de los términos afines a la conciencia de muerte y, por tanto, asimilables a la Pedagogía de la muerte.

El término “Biodiversidad” aparece relacionado con la pérdida y la amenaza de extinción de especies en bachillerato, en materias como “Biología y Geología” o “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”. Un ejemplo lo tenemos en el estándar de aprendizaje, “Indica las principales medidas que reducen la pérdida de *biodiversidad*” (Real Decreto 1105/2014, p. 214).

Es llamativa la relativa ausencia del término “Conciencia”, que solo se relaciona con la muerte en una ocasión, en el marco de la asignatura “Cultura Clásica”, en ESO: “Tomar *conciencia* de la pervivencia, influencia y presencia de muchos de estos aspectos (acercamiento general al estudio de las civilizaciones grieta y latina) en la cultura occidental” (Real Decreto 1105/2014, p. 468).

Otro término con una frecuencia alta pero escasamente vinculada a una educación para la conciencia de muerte, es “Emociones”. Tan solo se encuentra una referencia de interés para el objeto de estudio -por su relación indirecta con las emociones que pueden suscitar la muerte y la pérdida- en educación infantil (Orden ECI 3960/2007): “Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de *emociones* básicas, como amor, alegría, miedo, tristeza o rabia” (p. 1021).

El término “Extinción” aparece en el currículo de educación primaria y de educación secundaria en asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales, y en todos los casos en relación con la extinción de especies.

Tan solo en una ocasión el término “Finitud” se puede relacionar con la conciencia de muerte. Concretamente, en la asignatura “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente” de 2º de bachillerato (Real Decreto 1105/2014), cuando se describe que dicha materia “tiene como eje principal el uso que hacemos los humanos de los recursos que nos ofrece nuestro planeta, un planeta *finito* que ‘utilizamos’ como si fuera ilimitado” (p. 461).

También aparece una vez “Genocidio”, en la materia “Valores Éticos” de ESO: “Los derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, *genocidio*, refugiados políticos, etc.” (Real Decreto 1105/2014, p. 540).

Mantienen una línea semántica coherente con el término “Genocidio” los términos “Guerra” y “Holocausto”. El primero tiene una presencia importante en educación secundaria, siendo su contenido, relacionado con el estudio histórico de los factores incidentes, las consecuencias y el desarrollo de las guerras, directamente relacionable con la Pedagogía de la muerte. El término “Holocausto” tiene una presencia clara en el currículo, destacando su inclusión en educación primaria y secundaria, no solo en asignaturas como “Valores Sociales y Cívicos” o “Geografía e Historia”, sino como elemento transversal en ambas etapas.

El término “Mortalidad” aparece en el estudio de las religiones, los mitos y rituales, en educación secundaria. Por ejemplo, en la materia “Fundamentos del Arte” de 1º de bachillerato, se introduce como contenido el “Culto a los muertos, *inmortalidad* y resurrección” en el antiguo Egipto (Real Decreto 1105/2014, p. 281). También se aborda desde la Historia en el estudio demográfico de determinadas épocas marcadas por una “alta *mortalidad*” (Real Decreto 1105/2014, p. 325).

Aparece el término “Muerte” en las etapas de educación infantil y secundaria. En infantil su presencia se contextualiza en el “Conocimiento del Entorno” (Real Decreto 1630/2006): “Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la *muerte*” (p. 10). Destaca su ausencia en la etapa de educación primaria, y vuelve a reaparecer en educación secundaria. Lo hace desde las asignaturas de “Filosofía”, “Fundamentos del Arte I y II”, “Geografía e Historia”, “Historia de España” o “Historia del Arte”.

El término “Pérdida” se caracteriza por vincularse con la conciencia de muerte tan solo en el currículo de educación secundaria. Pérdida se relaciona con biodiversidad y los recursos naturales, desde “Biología y Geología”, y también con la pérdida y muerte, entendidas desde una perspectiva histórica. Por ejemplo, respecto a la “*pérdida* de la hegemonía en Europa” (Real Decreto 1105/2014, p. 323), indica el fin de una etapa histórica y, por consiguiente, la educación de la conciencia de finitud.

La “Resiliencia” solo aparece una vez en el currículo. Concretamente, en el marco normativo de educación primaria (Real Decreto 126/2014), en la asignatura “Valores Sociales y Cívicos”: “Describe el valor de la reestructuración cognitiva y la *resiliencia*” (p. 52).

El término “Salud” se ha incluido en el estudio cuando se refiere a la prevención de accidentes o factores desencadenantes de enfermedad y, en su caso, muerte. Aparece con este significado en los currícula de todas las etapas.

La muerte, tanto desde su significado como desde la propia acción comunicativa, constituye un concepto y término tabú en numerosos contextos sociales, culturales y educativos.

Es de destacar la presencia y relación de valores relacionados con la pérdida y la muerte, entre los fines de la educación. El término “Valores” se expresa como un factor transversal en educación primaria y secundaria en este sentido.

Entre los fines educativos señalados en la LOE y la LOMCE también hay referencias a valores que previenen la muerte violenta y fomentan el respeto por los derechos humanos. La LOMCE indica que el sistema educativo debe promover “Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que deben incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del holocausto judío como hecho histórico” (p. 295).

Por último, respecto al término “Vida”, encontramos su relación con la inclusión curricular de la muerte en las tres etapas educativas. En educación infantil, al tratar la vida desde un ecosistema interdependiente en el que el ciclo vital, la relación entre los seres vivos y la materia inerte configuran el espacio vital de los vivientes. En primaria, se comienza a introducir el concepto de esperanza de vida en la asignatura “Ciencias Sociales”. En educación secundaria se actualizan contenidos de los niveles de enseñanza anteriores y se introduce la conciencia de muerte en asignaturas como “Economía”.

Discusión y conclusiones

De los resultados se deduce que la muerte está presente el currículo, porque es imposible diseñar un currículo sin la muerte, pero también que no se educa para la conciencia de muerte y de finitud de manera planificada, ni desde un enfoque previo de normalización curricular ni desde el planteamiento de la atención a la diversidad en situaciones de duelo. Consecuentemente, se obtienen las siguientes conclusiones:

- Que la muerte y por ende la Pedagogía de la muerte no parece un asunto prioritario en los textos analizados.
- Que la presencia de la muerte responde hoy a su carácter transversal, pese a no reunir las características de los temas o elementos transversales, por lo que se la ha calificado como un “tema radical” (Herrán et al., 2000).
- 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 el enfoque habitual de la educación parece adolecer de miopía epistémica, al polarizarse en lo cercano, lo contextual, lo inmediato, lo demandado y excluir, *de facto*, no sólo un tema tan trascendental como la muerte, sino otros retos formativos cuyo factor común es la educación de la conciencia.
- 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

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Berg, C. D. (1982). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Bos, P. R. (2014). Empathy, sympathy, simulation? Resisting a holocaust pedagogy of identification. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(5), 403-421.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Colomo, E., y Oña, J. M. (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 109-121.
- Cortina, M., y Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Humanitas.
- Corr, C., Corr, D., y Doka, K. (2019). *Death and Dying, Life and Living*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Dennis, D. (2009). *Living, dying, grieving*. Sudbury, MA: Jones and Barlett Publishers.
- 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.
- Fertziger, A. P. (1983). Right- and left-brain approaches to death education. *Death Education*, 7(1), 33-38.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica*. Madrid: Humanitas.
- Herrán, A., 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., Rodríguez, P., y Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226.
- Herrán, A., Rodríguez, P., y Serrano, B. (2020). Do parents want death to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*. doi: 10.1080/13229400.2020.1819379
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.
- Lindquist, D. H. (2007). Avoiding inappropriate pedagogy in middle school teaching of the holocaust. *Middle School Journal*, 39, 24-31.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte*. Milano: Città Aperta.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Petitfils, B. (2016). Encountering mortality: A decade later, the pedagogical necessity of *Six Feet Under*. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(3), 249-260.
- Pine, V. R. (1977). A sociohistorical portrait of death education. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Rodríguez, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogy of death by service learning. *Educación XX1*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.

- Rodríguez, P., de la Herrán, A., Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*. doi: 10.1080/07481187.2020.1817176
- Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.
- Stylianou, P., y Zembylas, M. (2016). Dealing with Concepts of ‘Grief’ and ‘Grieving’ in the Classroom: Children’s Perceptions, Emotions and Behaviour. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 77(3), 240-266.
- Shackelford, T. K. (2003). Assessing individual differences in death threat: A brief theoretical and psychometric review of the Threat Index. *Omega: Journal of Death and Dying*, 46, 323-333.
- Willis, C. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children’s perceptions of death. *Early Childhood Education Journal*, 2(4), 221-226.
- Zembylas, M., Loukaides, L., y Antoniou, P. (2020). Teachers’ understandings of empathy in teaching about the holocaust in Cyprus: The emotional risks of identification and the disruptive potential of empathic unsettlement. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2019.103007



Presencia del concepto muerte en constituciones, leyes educativas y diseños curriculares de España (1812-2013)

SÁNCHEZ-HUETE, JUAN CARLOS

CES Don Bosco (España)

RODRÍGUEZ HERRERO, PABLO

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

Esta comunicación es una primera fase del proyecto “Innovación e inclusión de la muerte en la educación” (convocatoria “Retos de la Sociedad 2017”), para determinar la presencia de la muerte en constituciones, legislación educativa y diseños curriculares (periodo 1812-2013). El objetivo general del proyecto es un modelo de educación que considere la conciencia de la muerte, para normalizarla en la enseñanza. El estudio complementa técnicas cuantitativas y cualitativas a través de un procedimiento de selección por expertos. Se identificaron 25 términos relacionados semánticamente con la muerte, para analizar su presencia en los documentos referidos. Los resultados recogen la ausencia generalizada de la muerte como fenómeno educativo directamente abordable, salvo en algunas normativas aisladas.

Palabras clave: muerte; pedagogía; constitución; legislación educativa.

Presence of the concept of death in Spanish constitutions, educational laws and curricular designs (1812-2013)

Abstract

This communication is a first phase of the project “Innovation and inclusion of death in education” (call “Challenges of Society 2017”), to determine the presence of death in constitutions, educational legislation, and curricular designs (period 1812-2013). The general objective of the project is an education model that considers the awareness of death, to normalize it in teaching. The study complements quantitative and qualitative techniques through an expert selection procedure. 25 terms semantically related to death were identified to analyze their presence in the referred documents. The results show the generalized absence of death as a directly accessible educational phenomenon, except in some isolated regulations.

Keywords: death; pedagogy; constitution; educational legislation.

Introducción

La investigación se enfoca desde el constructo de Pedagogía de la muerte, cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que considera la muerte (Cortina & Herrán, 2008). 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.

Metodología

Diseño 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 (juicio de expertos), donde 11 investigadores plantearon 413 términos relacionados con la muerte.

Contextos de análisis

El estudio selecciona constituciones, leyes educativas reguladoras del sistema educativo y normativas que desarrollan estas últimas (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Constituciones Españolas

Denominación	Año
Constitución Española	1812
Estatuto Real	1834
Constitución Española	1837
Constitución Española	1845
Constitución Española	1869
Proyecto de Constitución Federal	1873
Constitución Española	1876
Constitución Española	1931
Constitución Española	1978

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Legislación educativa y normativa curricular.

Legislación Educativa	Año	Normativa Curricular
Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras.	1825	
Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano).	1857	

Ley de Educación Primaria	1945	
Ley sobre Reforma de la Enseñanza Primaria	1965	
Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).	1970	- Orientaciones Pedagógicas para la EGB de 1970. - Programas Renovados de 1980.
Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).	1985	
Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).	1990	Diseño Curricular Base (“Cajas Rojas”): - RD 1333/1991: currículo Educación Infantil. - RD 1006/1991: enseñanzas mínimas Educación Primaria. - RD 1007/1991: enseñanzas mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).	1995	
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).	2002	- RD 829/2003: enseñanzas comunes Educación Infantil. - RD 830/2003: enseñanzas comunes Educación Primaria. - RD 831/2003: enseñanzas comunes Educación Secundaria Obligatoria.
Ley Orgánica de Educación (LOE).	2006	- RD 1630/2006: enseñanzas mínimas 2º ciclo de Educación infantil. - RD 1513/2006: enseñanzas mínimas Educación primaria. - RD 1631/2006: enseñanzas mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOMCE).	2013	- RD 1630/2006: enseñanzas mínimas 2º ciclo de Educación infantil (vigente de ley anterior). - RD 126/2014: currículo básico Educación primaria. - RD 1105/2014: currículo básico Educación Secundaria Obligatoria.

Fuente. Elaboración propia

Unidades de análisis

La investigación se realiza sobre términos relacionados semánticamente con la Pedagogía de la muerte. Para identificarlos, se seleccionó a 17 expertos.

El proceso generó un listado de 25 términos objeto de análisis para buscar su concreción en los documentos (Tabla 3):

Tabla 3. Unidades de análisis.

Término	Raíz Léxica - Código
Muerte	Muer.
Duelo	Dol.
Pérdida	Perd.
Suicidio	Suicid.
Emociones	Emo.

Vida	Vi.
Fallecimiento	Fallec.
Despedida	Despedi.
Recuerdo	Rec.
Tabú	Tabú.
Acompañamiento	Compañ.
Mortalidad	Mort.
Resiliencia	Resilien.
Conciencia	Concien.
Finitud	Fin.
Biodiversidad	Divers.
Salud	Salud.
Valores	Valor.
Tradicición	Tradicición.
Holocausto	Holocausto.
Existencial	Exist.
Ritual	Rit.
Extinción	Extin.
Guerra	Guerr.
Genocidio	Genocidio.

Fuente. Elaboración propia

Procedimiento

Se realizó una búsqueda de los términos (unidades de análisis) y de las raíces léxicas (códigos) en los documentos (contextos de análisis), para obtener la frecuencia total de cada código. Se procedió a descartar la aparición en aquellos casos donde no había vinculación semántica.

Respecto al cualitativo, se utilizó el programa NVivo 12 Pro para analizar los términos e interpretar su presencia.

Resultados

Análisis cuantitativo

La Tabla 4 refleja la presencia de los códigos asociados cuando sí tienen relación semántica con la conciencia de muerte.

Tabla 4. Aparición de los términos en constituciones, leyes educativas y diseños curriculares.

Término	Frecuencia	Tipo de normativa	Normativa
Guerra (total: 41)	21	Constituciones	— Constitución Española de 1812. — Constitución Española de 1837. — Constitución Española de 1845. — Constitución Española de 1869. — Proyecto de Constitución Federal de 1873. — Constitución Española de 1876. — Constitución Española de 1831. — Constitución Española de 1978.
	0	Leyes educativas	
	20	Diseños curriculares	— Orientaciones Pedagógicas para la EGB de 1970. — RD 831/2003: Enseñanzas Comunes Educación Secundaria Obligatoria. — RD 1631/2006: Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Muerte (total: 17)	4	Constituciones	— Constitución Española de 1812. — Estatuto Real de 1834. — Proyecto de Constitución Federal de 1873. — Constitución Española de 1978.
	0	Leyes educativas	
	13	Diseños curriculares	— Orientaciones Pedagógicas para la EGB de 1970. — RD 830/2003: Enseñanzas Comunes Educación Primaria. — RD 831/2003: Enseñanzas Comunes Educación Secundaria Obligatoria. — RD 1630/2006: Enseñanzas Mínimas 2º ciclo de Educación infantil. — RD 1631/2006: Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Pérdida (total: 5)	0	Constituciones	
	0	Leyes educativas	
	5	Diseños curriculares	— RD 1631/2006: Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Fallecimiento (total: 4)	2	Constituciones	— Constitución Española de 1812. — Constitución Española de 1978.
	2	Leyes educativas	— Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras de 1825. — Ley de Educación Primaria de 1945.
	0	Diseños curriculares	
Biodiversidad (total: 4)	0	Constituciones	
	0	Leyes educativas	
	4	Diseños curriculares	— RD 1631/2006: Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria.

Extinción (total: 3)	0	Constituciones	
	0	Leyes educativas	
	3	Diseños curriculares	— RD 1631/2006: Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Genocidio (total: 2)	0	Constituciones	
	0	Leyes educativas	
	2	Diseños curriculares	— RD 1631/2006: Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria.
Holocausto (total: 2)	0	Constituciones	
	1	Leyes educativas	— Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).
	1	Diseños curriculares	— RD 831/2003: Enseñanzas Comunes Educación Secundaria Obligatoria.

Fuente. Elaboración propia

Análisis cualitativo

El término “guerra” aparece en todas las constituciones españolas y no se relaciona con la conciencia de muerte aplicada a la educación, sino a las facultades del estado para la declaración de una guerra, o al funcionamiento de las administraciones de Justicia o de Hacienda Pública en casos de guerra. Su inclusión se encuentra en las Orientaciones Pedagógicas (1970), en alusión a la Guerra de la Independencia o la Guerra del 36, o reforzando la vinculación de la escuela con la enseñanza eclesiástica, al incluir contenidos como el “Descubrimiento de las relaciones que la Iglesia sostiene sobre los grandes problemas del mundo: la paz, el hambre, la guerra, etc.” (p. 40). También aparece en la LOE (2006) en educación secundaria, asociándose a conflictos bélicos (Guerras Mundiales en RD 1631/2006, p. 59; guerras religiosas, ibídem, p. 173).

En algunas constituciones aparece el término “muerte”, aunque su relación sea lábil con la educación. El Proyecto de Constitución Federal de la República Española (1873), en su artículo 46 señala: “(...) asegurará a todo trabajador las condiciones necesarias de una existencia digna. Su legislación social regulará: los casos de seguro de enfermedad, accidente, paro forzoso, vejez, invalidez y muerte (...)”. La Constitución Española de 1978 declara la abolición de la pena de muerte, excepto en situaciones de guerra (artículo 15).

En legislaciones educativas aparece en Orientaciones Pedagógicas (1970) en numerosas ocasiones; por ejemplo, “Descubrimiento de lo que es la muerte cristiana” (p. 37). Es de interés pedagógico la interpretación respecto a la metodología educativa del preadolescente, con una perspectiva antropológica y psicopedagógica de orientación cristiana que incluye la muerte:

Es un aprendizaje costoso, lento, el que tiene que realizar el preadolescente para poder alcanzar sus propios deseos y en este aprendizaje se encuentra con el contraste de la otra parte de la realidad: la familia, la ley, la autoridad, la enfermedad, el fracaso, la muerte, la injusticia... (...) ¿Deberá aprenderlo por propia experiencia o tendremos una tarea que realizar los educadores cristianos? y ¿cómo realizarlo?” (p. 44).

En LOCE (2002) aparece el término “muerte” en educación primaria (RD 830/2003), en uno objetivo de la asignatura “Sociedad, cultura y religión”:

Conocer y evaluar las respuestas más elementales (mitos, leyendas, modelos) con las que las religiones han respondido a las preguntas que, en todos los tiempos, la Humanidad se ha planteado sobre el origen del mundo, el origen de la vida, la existencia del mal, la muerte (...) (p. 25465).

También aparece en educación secundaria (RD 831/2003) asociada a la “Historia de las religiones”.

En educación infantil el término “muerte” aparece por primera vez en la LOE de 2006 (RD 1630/2006): “Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte” (p. 479).

En educación secundaria de LOE (RD 1631/2006), se aborda la interpretación religiosa de la muerte en las asignaturas de “Historia y cultura de las religiones” y “Lengua castellana y literatura”. También asociada a la conciencia de pérdida de biodiversidad, o de recursos del planeta, en “Ciencias de la naturaleza”, en el contenido “Valoración de la importancia de mantener la diversidad de los seres vivos. Análisis de los problemas asociados a su pérdida” (p. 32).

El término “fallecimiento” aparece en las constituciones españolas de 1812 y 1978, en referencia a las implicaciones de la muerte de cargos políticos o a la sucesión de la Corona, pero no es un enfoque asimilable a la educación sobre la muerte.

Hay una referencia de interés educativo en el Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras (1825), artículo 195: “Cuando falleciere algún niño de la Escuela, asistirán a su entierro todos los demás con el Maestro, quien con este motivo les hará las reflexiones de moral cristiana a este propósito”. Hay otra referencia en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 con el término “fallecimiento”, relacionado con el funcionamiento administrativo a la protección social de los Maestros, profesores de Escuelas de Magisterio e Inspectores profesionales, para que sus familiares obtengan subsidios de fallecimiento.

La “biodiversidad” aparece por primera vez en el RD 1631/2006 de LOE (2006) como contenido educativo en la asignatura “Física y Química”: “Los problemas y desafíos globales a los que se enfrenta hoy la humanidad: contaminación sin fronteras, cambio climático, agotamiento de recursos, pérdida de biodiversidad, etc.” (p. 42). Con parecida interpretación se encuentra el término “extinción”, asociado a la desaparición de especies. También aparece “genocidio” como objeto de estudio asociado a dos materias: “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, donde se incluye como la “Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia, discriminación, dominio o genocidio” (p. 57). Y en “Historia y cultura de las religiones”, como “el estudio de una situación de tensión religiosa, guerras religiosas, conflicto entre comunidades diferentes, situaciones de expulsión, genocidio o intolerancia por motivos religiosos, etc., (...)” (p. 164).

El “Holocausto” aparece en LOCE (RD 831/2003) como contenido de la asignatura “Historia de las religiones”. Después, LOE (2006) y LOMCE (2013), ambas en su Disposición Adicional Cuadragésima Primera, establecen:

(...) se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (p. 99).

Discusión científica

El análisis de las constituciones indica que la conciencia de muerte no está incluida entre las finalidades de la educación. Se destacan dos resultados de interés pedagógico: el Proyecto de Constitución Federal de la República Española (1873), en su artículo 46, alude a varias circunstancias, entre ellas la muerte, para referirse a las condiciones necesarias de una existencia digna que habrá de asegurar la República. El segundo es la abolición de la pena de muerte en la Constitución de 1978.

En cuanto al currículo, su inclusión es más clara en leyes o normativas donde no hubo una separación fáctica de poderes entre Iglesia y Estado, impregnándose de un fuerte componente religioso potencialmente excluyente y adoctrinador (Herrán, 2018).

Reseñable es el Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras (1825), comentado anteriormente, cuando al morir un niño en la escuela, el Maestro asistirá con los demás niños al entierro (artículo 195). Esta referencia al acompañamiento educativo en situaciones de duelo no se encuentra en posteriores normativas. Desde un enfoque de acompañamiento en la pérdida de la Pedagogía de la muerte (Cortina & Herrán, 2008; Dyregrov,

Dyregrov, & Idsoe, 2013; Holland, 2008; Willis, 2002), se asume la importancia del docente en una formación más completa e integral del alumno, que incluya situaciones de duelo como motivo de formación pedagógica. Esta cita significa un avance pedagógico importante, pues referencia los apoyos educativos que puede requerir un alumno ante la pérdida de una persona significativa (Herrán, Rodríguez, & Miguel, 2019).

Las Orientaciones Pedagógicas (1970) es otra referencia histórica a destacar, pues reconoce que la muerte y el sufrimiento forman parte de la vida y del desarrollo y la educación del adolescente (Corr, Nabe, & Corr, 2000).

Al analizar la presencia de la muerte en el currículo, la primera referencia es en LOE (2006), en educación infantil, con el conocimiento y la experimentación del niño en torno al ciclo vital en los seres vivos, planteamiento coincidente con Aspinall (1996), que proyecta una Pedagogía de la muerte a través de la enseñanza del ciclo vital. En educación primaria no hay presencia y en secundaria lo encontramos en temas adyacentes, como el estudio de las guerras, biodiversidad o el Holocausto. Los resultados indican una escasa presencia de la conciencia de muerte como elemento formativo en el currículo, no solo en contenidos educativos, también en el diseño y orientación pedagógica de principios y fines de la educación, o en competencias básicas a desarrollar por el alumnado (Herrán, Rodríguez y Miguel, 2019).

Sobre la incorporación del Holocausto al currículo, tema investigado por distintos autores (Bos, 2014; Herrán, 2016; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011), su presencia es tardía (en 2003 y como parte integradora de una educación para la paz y el respeto a los derechos humanos) y exclusiva (se ignoran otros genocidios).

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

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.
- Está incluida con interés pedagógico en algunas normativas.
- Ha estado más presente cuando la educación estuvo condicionada por la religión.
- Ha evolucionado en temas potencialmente educativos relacionados con la Pedagogía de la muerte (sostenibilidad, derechos humanos...).

La investigación presenta como limitación que hay otros documentos con un rango menor (libros de texto o normativas), no incluidos en la investigación, que hubieran permitido definir con más rigurosidad la presencia de la conciencia de muerte. Esto invita a otras investigaciones a completar este estudio.

La investigación realizada 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

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Bos, P. R. (2014). Empathy, sympathy, simulation? Resisting a holocaust pedagogy of identification. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(5), 403-421.
- Comisión Constitucional. (1873). *Proyecto de Constitución Federal de la República Española*. Madrid: Archivo del Congreso de los Diputados. Sección General. Legajo 177 N° 239.
- Constitución Política de la Monarquía Española, promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812. Cádiz: Imprenta Real.
- Constitución de la Monarquía Española promulgada en Madrid a 18 de junio de 1837. Madrid: Imprenta Nacional.
- Constitución de la Monarquía Española de 1845. Madrid: Imprenta Nacional.
- Constitución de la Nación Española de 1869. Madrid: Manuel Galiano.
- Constitución de la Monarquía Española promulgada el 3 de julio de 1876. Madrid: Imprenta, Est. y Galv. de Aribau.

- Constitución de la República Española de 1931. Madrid: Sucesores de Rivadeneira.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Corr, C., Nabe, C., & Corr, D. (2000). *Death and dying, life and living*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cortina, M., & Herrán, A. (2008). La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- 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 (2016). Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 95-113.
- Herrán, A. (2018). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 23, 2-58.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Miguel, V. (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.
- Imprenta Real (Madrid) Impresor (1825). *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras. Aprobado por S.M. en 16 de febrero de 1825*. Madrid: Imprenta Real.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid*, núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385-412.
- Ley 169/1965, sobre Reforma de la Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 306, de 23 de diciembre de 1965, pp. 17240-17246.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 30 de diciembre de 2013, pp. 1-64.
- Lindquist, D. H. (2007). Avoiding inappropriate pedagogy in middle school teaching of the holocaust. *Middle School Journal*, 39, 24-31.
- Mariana, M. L. (2016). *El holocausto en la escuela desde la Orientación Educativa: Fundamentos para una Pedagogía de la Shoá* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Orden de 2 de diciembre de 1970 por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293, de 8 de diciembre de 1970, pp. 19966-29726.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 152, de 26 de junio de 1991, pp. 21191-21193.
- Real Decreto 1076/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 152, de 26 de junio de 1991, p. 21193.

- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 216, de 9 de septiembre de 1991, pp. 29716-29726.
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 156, de 1 de julio de 2003, pp. 25288-25292.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 157, de 2 de julio de 2003, pp. 25443-25466.
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 158, de 3 de julio de 2003, pp. 25683-25743.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, de 5 de enero de 2007, pp. 18-182.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 21 de marzo de 2014, pp. 1-58.
- 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*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.
- Willis, C. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226.
- Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: In search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 767-784.



La inclusión del tema de la muerte en los currícula de las distintas comunidades autónomas

RANSANZ REYES, ELISABET

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad Internacional de la Rioja (España)*

DE MIGUEL YUBERO, VICTORIA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

Este artículo se presenta como transferencia de conocimiento del I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en educación”. Tiene como objetivo dar a conocer los resultados del análisis comparativo de las leyes que regulan los planes de estudio escolares de España y sus comunidades autónomas respecto al grado de inclusión y la forma en que la muerte está contemplada. A tal fin, se realizó una revisión documental cuantitativa y cualitativa de la legislación vigente a nivel estatal y autonómica, incluyendo la normativa curricular de las etapas que van desde Infantil a Bachillerato, así como la normativa educativa en materia de diversidad. Se analizaron 19 términos seleccionados por expertos relacionados con la Pedagogía de la muerte. Las principales conclusiones del estudio fueron: a) el tema de la muerte se encuentra en todas las etapas educativas, pero no existe una planificación ni organización deliberada; b) se aprecian diferencias significativas en la comparación de los resultados de las comunidades autónomas. El estudio aborda un tema de interés nacional.

Palabras clave: pedagogía de la muerte; currículum; sistema educativo; legislación educativa.

The inclusion of the theme of death in the curricula of the autonomous communities

Abstract

This article aims to present the results of the comparative analysis of the laws that regulate the school curricula of Spain and its autonomous communities regarding the degree of inclusion and the way in which death is contemplated. To this end, a quantitative and qualitative documentary review of the legislation in force at the state and regional level was carried out, including the curricular regulations of the stages ranging from children to high school, as well as the educational regulations on diversity. We analysed 19 terms selected by experts related to The Pedagogy

of death. The main conclusions of the study were: a) the theme of death is found in all educational stages, but there is no deliberate planning or organization; b) significant differences are seen in the comparison of the results of the autonomous communities. The study addresses a topic of national interest.

Keywords: pedagogy of death; curriculum; education system; educational legislation.

Introducción

Esta comunicación es una transferencia de conocimiento científico desarrollada desde el proyecto I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en la educación” (Ref.: EDU2017-85296-R), enmarcado dentro de un primer estudio documental.

El currículum prescriptivo explicita, en sus disposiciones, los objetivos educativos de obligado cumplimiento en contextos y medios particulares. 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). Este debate generador de las variaciones del concepto de educación se relaciona con multitud de variables entre las que se consideran los desafíos a incluir, independientes del tiempo y del contexto.

Uno de estos desafíos es cómo tratar la muerte y conciencia de finitud en las aulas. Debido a su carácter universal y perenne, la muerte es uno de los principales retos educativos en la actualidad, manifestado en violencia de género, suicidios, terrorismo, guerra, pérdida de biodiversidad, curiosidad de los niños y adolescentes hacia sus propias y ajenas muertes o pandemias como la recientemente provocada por el CODVID-19, que ha suscitado la recomendación de acelerar su de inclusión en el ámbito educativo (McAfee et al., 2020).

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. A pesar de ello, la muerte no se encuentra intencionalmente programada en los planes de estudio, no se reconoce como elemento constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Corr, Corr, y Doka, 2019; De la Herrán y Cortina, 2006).

Hablar de la muerte con los niños y adolescentes es una cuestión generalmente 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.

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 entre comunidades autónomas.

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).

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.

Se examinó la inclusión del tema de la muerte en la normativa estatal y de las comunidades autónomas abordando la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y las regulaciones que atienden a la atención a la diversidad.

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 validados por un inspector escolar.

Los componentes curriculares analizados son: a) introducción a las asignaturas; b) propósitos y objetivos; c) objetivos de los niveles educativos; d) competencias clave; e) contenido; f) criterios de evaluación; g) estándares de aprendizaje; h) acción tutorial; i) oferta educativa para la atención a la diversidad.

El procedimiento de la investigación se dividió en tres fases:

1. Determinar la frecuencia de los términos vinculados a la educación para la muerte en las comunidades autónomas (con referencia al currículum nacional) respecto a los componentes curriculares y áreas de conocimiento. Fase cuantitativa que se desprende del análisis comparativo de los resultados en términos de frecuencias.
2. Fase cualitativa resultante del análisis de contenido y del discurso realizado en los siguientes pasos: a) análisis e interpretación semántica de la relación de los términos con los contenidos; b) análisis e interpretación de las ausencias de los términos en los documentos seleccionados; c) análisis e interpretación comparativa de las diferencias y similitudes entre la normativa de las comunidades autónomas en referencia al currículum nacional.
3. Integración de los análisis cuantitativos y cualitativos en la discusión, interpretación de los hallazgos desde una perspectiva comparada en relación con la bibliografía existente y desarrollo de las conclusiones.

El análisis se realizó con el software NVivo 12PRO por sus prestaciones para integrar los documentos y determinar las frecuencias y sus raíces léxicas.

Resultados

Análisis cuantitativo

Se analiza la frecuencia de los términos seleccionados. El análisis arrojó: a) resultados por comunidades, destacando los datos más relevantes para cada término (tabla 1); y b) resultados para los componentes del currículum analizados.

Tal y como se observa en la Tabla 1, los términos “guerra”, “biodiversidad”, “pérdida” y “muerte” son los más citados con variaciones regionales. Asturias y Navarra poseen las frecuencias más altas en 6 de los términos. Las Comunidades con mayor número de términos incluidos fueron Asturias, Canarias y Navarra. Por el contrario, existe una escasa presencia de los términos en Comunidades como Madrid y Valencia.

Los resultados de la Tabla 2 muestran datos que permiten la comprensión de la presencia de la muerte en el currículum. Así, se observa que la mayor frecuencia de los términos aparece en los componentes referidos al contenido y la evaluación docente (introducción de las asignaturas, contenidos, criterio de evaluación y estándares mínimos). Frente a este dato, se observa una menor frecuencia en los objetivos de nivel, finalidades y competencias; los componentes asociados a la acción tutorial y la atención a la diversidad también es muy escasa.

A pesar de la presencia de la muerte en los currículos autonómicos, la conciencia de finitud y la intencionalidad en los objetivos y fines no se adopta, además, apenas aparece relación con las competencias clave.

Tabla 1. Frecuencia de los términos por CCAA

	Muerte	Duelo	Pérdida	Suicidio	Fallecimiento	Despedida	Memoria	Tabú	Acompañamiento	Mortalidad	Resiliencia	Finitud	Biodiversidad	Holocausto	Existencial	Ritual	Extinción	Guerra	Genocidio	Total
<i>Estatal</i>	14	0	19	0	0	0	0	3	0	5	1	1	7	9	0	0	6	117	1	183
<i>Andalucía</i>	7	0	<u>12</u>	0	0	0	2	0	0	7	0	1	23	1	1	0	5	<u>60</u>	0	<u>120</u>
<i>Aragón</i>	14	0	28	0	0	0	1	6	0	14	4	1	48	10	2	0	11	123	0	264
<i>Asturias</i>	19	1	<u>11</u>	0	0	1	2	11	0	9	0	2	54	7	3	0	18	158	4	310
<i>Islas Canarias</i>	14	4	27	0	0	0	4	7	0	2	25	2	41	13	5	0	10	164	4	322
<i>Cantabria</i>	<u>13</u>	0	5	0	0	0	0	3	0	6	2	0	14	8	0	0	5	157	3	216
<i>Castilla la Mancha</i>	6	0	4	0	0	0	1	0	0	4	1	0	5	4	1	0	2	159	1	188
<i>Castilla y León</i>	<u>10</u>	0	<u>11</u>	0	0	0	0	0	0	4	0	0	40	8	7	1	11	143	1	236
<i>Cataluña</i>	4	0	4	0	0	0	5	4	3	2	2	0	22	2	0	1	1	<u>37</u>	2	<u>90</u>
<i>Ceuta y Melilla</i>	1	2	0	0	0	0	3	0	0	2	2	0	4	1	0	0	4	9	0	<u>28</u>
<i>Extremadura</i>	<u>10</u>	0	22	0	0	0	0	12	0	3	3	2	39	11	3	0	11	132	2	250
<i>Galicia</i>	4	0	21	0	0	0	0	6	0	3	5	2	42	14	6	7	7	<u>76</u>	1	194
<i>Islas Baleares</i>	4	0	4	0	0	0	1	6	0	0	2	0	7	6	0	2	3	<u>37</u>	1	<u>73</u>
<i>La Rioja</i>	<u>10</u>	0	7	0	0	0	0	3	0	4	2	1	38	10	4	0	7	131	1	217
<i>Madrid</i>	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	5	0	6	3	<u>43</u>	1	<u>73</u>
<i>Murcia</i>	4	0	8	0	0	0	0	4	0	0	1	1	6	6	0	1	2	<u>47</u>	1	<u>81</u>
<i>Navarra</i>	19	2	22	0	0	0	2	10	0	5	2	1	36	7	3	7	12	151	1	280
<i>País Vasco</i>	1	0	1	0	0	0	4	0	3	0	4	0	11	0	0	1	2	7	0	<u>34</u>
<i>Valencia</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	36	0	0	0	0	0	10	3	0	<u>55</u>

Fuente. Rodríguez, de la Herrán y de Miguel (2020). Nota: (a) Fondo negro: regiones en las que el término es más frecuente; (b) número en negrita: frecuencia del término en la región es superior a la reglamentación estatal; (c) número subrayado: frecuencia del término dentro de la Región es menor que la estatal

Tabla 2. Frecuencia de los términos en los componentes curriculares

	Fines y finalidades	Objetivos de nivel	Competencias clave	Introducción a la asignatura	Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Acción tutorial	Oferta ed. en atención a la diversidad	Total
<i>Muerte</i>	0	0	0	7	51	49	51	0	0	158
<i>Duelo</i>	0	0	0	0	5	3	1	0	0	9
<i>Pérdida</i>	0	0	1	13	62	60	75	0	0	211

<i>Suicidio</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Fallecimiento</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Despedida</i>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<i>Memoria</i>	0	0	0	2	10	6	7	0	0	25
<i>Tabú</i>	0	0	0	0	21	37	17	0	0	75
<i>Apoyo</i>	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6
<i>Mortalidad</i>	0	0	0	2	37	17	20	0	0	76
<i>Resiliencia</i>	0	0	6	1	58	12	16	0	0	93
<i>Conciencia</i>	0	0	0	2	4	3	5	0	0	14
<i>Biodiversidad</i>	0	0	6	27	156	134	119	0	0	442
<i>Holocausto</i>	0	0	0	3	36	48	35	0	0	122
<i>Existencialismo</i>	0	0	0	2	15	5	13	0	0	35
<i>Ritual</i>	0	0	0	0	2	1	2	0	0	5
<i>Extinción</i>	0	0	0	18	44	38	30	0	0	130
<i>Guerra</i>	0	0	0	30	656	599	469	0	0	1754
<i>Genocidio</i>	0	0	0	0	6	11	7	0	0	24
<i>Total</i>	0	0	13	107	1163	1023	867	7	0	

Fuente. Rodríguez, de la Herrán y De Miguel (2020)

Análisis cualitativo

Analizadas la forma y el contexto en el que los términos aparecen en la normativa autonómica se observa que el término “muerte” se incluye en los planes de estudio de todas las comunidades a excepción de la Comunidad Valenciana. Canarias es la única en reconocer la necesidad de introducir una noción significativa de la muerte en la escuela, aunque sólo se menciona en Infantil. Las comunidades que incluyeron el término en esta etapa lo vinculan con el ciclo de la vida. En Educación Primaria el término prácticamente desaparece a excepción de Asturias, que sitúa el término en relación con los ritos y celebraciones asturianas. En Educación Secundaria la referencia al tema se hace a través de campos del conocimiento como filosofía, historia, arte o biología.

Del término “duelo” no hay evidencia en el plan de estudios nacional, aunque sí que aparece en algunas comunidades en relación con el dolor físico y la enfermedad. Sin embargo, no se aborda el apoyo educativo tras la pérdida de una persona cercana.

El término “pérdida” aparece en la mayoría de las comunidades autónomas referido a los recursos energéticos, la biodiversidad, y eventos geopolíticos o históricos. En similares circunstancias se alude en el plan nacional.

“Despedida” es un término sólo considerado en el currículum de Asturias en las directrices de la acción tutorial en la Educación Infantil. Esta referencia denota la importancia de la acción tutorial en lo referente al potencial didáctico de la conciencia de finitud.

El término “memoria” posee diferencias de consideración en el contexto y contenido que se le otorga. En escasas comunidades se relaciona con una conciencia diacrónica, a la luz de la importancia de la memoria histórica. No se encuentran evidencias del término en el currículum nacional.

El currículum nacional y autonómicos recogen el término “tabú” en los usos del lenguaje sin relación alguna con la muerte.

Cataluña y País Vasco son las únicas que recogen el término “acompañamiento” como ayuda brindada en las escuelas en pro del desarrollo integral del alumnado. En concreto, en País Vasco se vincula especialmente con la

figura del tutor y, aunque no hay corroboración de que el principio de apoyo se aplique al duelo, podríamos relacionarlo desde un prisma general.

La mayoría de los planes educativos aluden al término “mortalidad” dentro de las asignaturas ligadas a las ciencias sociales al referirse a los estudios demográficos. Existe una ausencia de perspectiva crítica para abordar los efectos de las condiciones sociales y económicas en los riesgos de mortalidad de las poblaciones.

Existen diferencias respecto al término “resiliencia”, en la Comunidad Valenciana aparece en prácticamente todas las áreas y materias de la Educación Primaria. En La Rioja no existe dicha transversalidad, aparece en el contenido de la asignatura de Valores Sociales y Cívicos coincidiendo con el currículo nacional. En Islas Canarias es destacable su consideración, llegando a aparecer entre las competencias clave. Ninguna de las referencias encontradas alude directamente a la muerte, aunque se podría inferir desde una perspectiva amplia.

Algunos planes de estudio como el de Galicia recogen el término “finitud” en asignaturas como Filosofía y Biología de la Educación Secundaria, sin existir notables diferencias en el currículo nacional, aplicado a contenidos como el universo o los recursos naturales.

Otro de los términos de mayor frecuencia es “biodiversidad” que, en materias relacionadas con las Ciencias Naturales, se significa en Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato relacionado con la sostenibilidad y cambio climático. Tampoco existen diferencias apreciables con el currículo nacional.

Prácticamente en todos los planes de estudio autonómicos el estudio del “Holocausto” se estudia como hecho histórico. Sin diferencias significativas entre las comunidades y el currículum nacional, el término se encuentra en Educación Primaria y Secundaria de manera transversal y explícita en contenidos de asignaturas como Historia y Valores Sociales y Cívicos.

Al contrario que con el término “Holocausto” el término “genocidio” apareció en raras ocasiones en planes educativos como el de Asturias, que lo utilizó en mayor frecuencia incorporándolo a la asignatura de Valores Éticos.

Mientras que en el plan de estudios nacional no existe referencia al término “existencial”, sí aparece en la etapa de Secundaria de algunas comunidades como elemento de discusión y reflexión en el contexto de las asignaturas de Filosofía y Literatura.

“Extinción” aparece en los planes de todas las regiones, tanto en Educación Primaria como Secundaria, en los apartados referidos al estudio de las especies y la biodiversidad.

Frecuente también es el término “guerra” que, tanto a nivel nacional como autonómico, se incluye en las asignaturas de Ciencias Sociales o Historia en Primaria y Secundaria. Su tratamiento se limita al estudio de los hechos sin tener en cuenta competencias que pudieran fomentar la conciencia de la muerte y la finitud.

Discusión

La aparición de los términos se asocia con los contenidos a impartir, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, mientras que en los componentes que se relacionan con los objetivos, fines o competencias clave su aparición es prácticamente nula. Estos datos nos dan muestra de la falta de planificación que existe respecto a la inclusión del tema de la muerte en materia educativa. Los objetivos que se refieren a la educación para la vida no tienen vinculación con la consideración de la muerte (Corr et al., 2019), pese al importante valor pedagógico que la educación para la muerte y la conciencia de finitud poseen en el afrontamiento de desafíos contemporáneos de la humanidad y el aumento de la demanda de la inclusión del tema de la muerte en los programas educativos por parte de la comunidad escolar (Bowie 2000; Jackson y Colwell 2002; Rodríguez, De la Herrán, Pérez-Bonet, y Sánchez-Huete, 2020).

En la comparación de los resultados obtenidos con la literatura científica se destacan varios aspectos. Un primer punto, coincidente con la exploración del currículo nacional (De la Herrán, Rodríguez, y de Miguel, 2019), es la falta de aprovechamiento del potencial de la muerte. Un segundo punto es la posibilidad manifiesta de abordar la muerte en todas las etapas educativas en la manifestación de la vida, biodiversidad, conservación de las especies, cambio climático, etc. (Aspinall, 1996; De la Herrán, González, Navarro, Bravo, y Freire, 2000). Otro aspecto destacable es la existencia de una variedad considerable de recursos didácticos y aplicaciones metodológicas para abordar la muerte en el aula: literatura (Colomo, 2016), textos filosóficos, cine (Cortina y De la Herrán, 2011), etc. Por último, encontramos un claro ejemplo en el currículo asturiano de cómo la conciencia de la muerte se puede

extender a todas a las “muertes parciales” y da lugar a oportunidades de aprendizaje y maduración (De la Herrán et al., 2000) en la atención que se presta a la primera infancia a la despedida que se produce entre los niños y sus progenitores.

Del análisis comparativo que se lleva a cabo entre los planes educativos estatutarios y autonómicos también se observan diferencias de aplicación práctica en la inclusión de la normativa de la muerte pese a que las líneas de actuación que se siguen sean las mismas, de ahí que Asturias, Canarias y Navarra se destaquen como las que más ampliamente abordan la conciencia de la muerte, aunque lejos de considerarse parte integral del desarrollo curricular. Los hallazgos indican que es posible educar en la conciencia de la muerte a lo largo de las etapas educativas (De la Herrán y Cortina, 2006; De la Herrán et al., 2000; Jackson y Clowell, 2002).

Conclusiones

Las conclusiones tras los resultados y la discusión son las siguientes:

- La mayor concurrencia de la muerte aparece tanto en el contenido como en su evaluación. La muerte está presente en el currículum porque es difícil excluir la noción de un evento que satura la vida.
- No obstante, la muerte no está prácticamente tratada en los fines, propósitos, objetivos o competencias de las etapas educativas. La educación para la muerte no está presente como materia de educación en los planes de estudio, está ausente en la práctica educativa formal de las aulas, dejando fuera un “radical” (De la Herrán, 2014; De la Herrán et al., 2000), un tema transversal y transcultural.
- La educación sobre la muerte se puede abordar en cualquier etapa educativa, tanto en materias específicas como transversales, pero para ello deben incluirse metas, objetivos educativos y competencias específicas en la educación para la vida. Debe ir acompañada de una formación dirigida a los docentes de todos los niveles.
- Los casos de las comunidades que han profundizado en el ámbito potencial educativo de algunos términos relacionados con la muerte pueden servir como punto de referencia para el debate académico y profesional y para diseñar currículos que tengan en cuenta el potencial de aprendizaje de la muerte en todos los niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating Children to Cope with Death: A Preventive Model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4%3C341::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-P
- Bowie, L. (2000). Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum? *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22-26.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60.
- Corr, C., Corr, D., y Doka, K. (2019). *Death and Dying, Life and Living*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Cortina, M., y De la Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la Muerte a Través del Cine*. Madrid: Universitas.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Glasgow: Sage Publications.
- De la Herrán, A., Rodríguez, P., y De Miguel, V. (2019). ¿Está la Muerte en el Currículo Español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422.
- De la Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La Muerte y su Didáctica*. Madrid: Humanitas.
- De la Herrán, A., 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.
- Deng, Z. (2018). Contemporary Curriculum Theorizing: Crisis and Resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710.

- Jackson, M., y Colwell, J. (2002). *A Teacher's Handbook of Death*. London: Jessica Kingsley.
- McAfee, C. A., Jordan, T. R., Cegelka, D., Polavarapu, M., Wotring, A., Wagner-Greene, V. R., y Hamdan, Z. (2020). COVID-19 brings a new urgency for advance care planning: Implications of death education. *Death Studies*. doi: 10.1080/07481187.2020.1821262
- Rodríguez, P., De la Herrán, A., Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*. doi: 10.1080/07481187.2020.1817176
- Rodríguez, P., De la Herrán, A., y De Miguel, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2020.1732192



¿Quieren los profesores una educación que incluya la muerte?

HERRÁN GASCÓN, AGUSTÍN DE LA
SERRANO MANZANO, BIANCA FIORELLA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

No existen estudios que analicen las actitudes del profesorado ante la educación que incluye la muerte, con instrumentos validados y muestras amplias. El objetivo es conocer sus actitudes y opiniones sobre la educación que incluye la muerte. Se diseñaron dos instrumentos complementarios: la 'Death Education Attitudes Scale-Teachers' (DEAS-T), con valores psicométricos idóneos, y el 'Death Education Questionnaire-Teachers' (DEQ-T). La muestra fue de 683 docentes de centros educativos públicos. Los resultados indican actitudes moderadamente positivas de los profesores hacia la educación que incluye la muerte. Variables como el género, edad, perfil del docente o creencias religiosas afectan a los resultados. La mayoría de no recibió formación pedagógica específica en este campo, pese a que la muerte afecta a centros y a alumnos. El estudio respalda la inclusión de la muerte en la educación y la formación pedagógica del profesorado *ad hoc*, por razones actitudinales y por necesidad profesional.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte; educación que incluye la muerte; profesores; actitudes.

Do teachers want death education?

Abstract

There are no studies that analyse teachers' attitudes towards death-inclusive education, with validated instruments and large samples. The aim is to find out their attitudes and opinions about death-inclusive education. Two complementary instruments were designed: the Death Education Attitudes Scale-Teachers (DEAS-T), with adequate psychometric values, and the Death Education Questionnaire-Teachers (DEQ-T). The sample consisted of 683 teachers from public schools. The results indicate moderately positive attitudes of teachers towards death education. Variables such as gender, age, teacher profile or religious beliefs affect the results. Most did not receive specific pedagogical training in this field, despite the fact that death affects schools and pupils. The study supports the inclusion of death in education and ad hoc teacher training for attitudinal reasons and professional necessity.

Keywords: Death education; Pedagogy on Death; Death Education; Teachers; Attitudes.

Introducción

El Proyecto I+D+I “Innovación e inclusión de la muerte en la educación” (Reto de la Sociedad, 2017) (Ref.: EDU2017-85296-R) incluye, en su segunda fase, un estudio sobre las actitudes y opiniones de los profesores. Los resultados, publicados en el artículo: “What do teachers think of death education?” (Rodríguez, Herrán, Pérez-Bonet & Sánchez-Huete, 2020), se difunden a través de esta comunicación, presentada en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía (2020).

Hay temas que forman parte de la vida, afectan a las escuelas y, sin embargo, no están presentes en la educación formal. Uno es la muerte, que, aunque incluida en disciplinas y temas transversales, no se incluye en el currículo de manera planificada y con un sentido educativo (Herrán, González, Navarro, Freire, & Bravo, 2000; Herrán, Rodríguez, & Miguel, 2019; James, 2015; Rodríguez, Herrán, & Miguel, 2020; Stylianou & Zembylas, 2016).

La muerte interpela a los educadores y a la comunidad educativa cuando un alumno pregunta, en la enseñanza de contenidos que incluyen la muerte, en situaciones de enfermedad grave, accidentes, desastres naturales (O’Toole & Friesen, 2016), terrorismo, pandemias, etc. Parece oportuno escuchar las voces del profesorado sobre la posible inclusión de la muerte en la educación.

Esta investigación responde a un vacío: el estudio de las actitudes y opiniones docentes sobre la educación que incluye la muerte, con instrumentos validados y una muestra amplia. Lo objetivos son: (1) Conocer las actitudes de docentes de infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, educación de adultos y educación especial, hacia una educación que incluya la muerte; (2) Identificar la relación de variables como género, edad, perfil, experiencia, creencias religiosas, experiencias de pérdidas significativas, y tipo, entorno y confesionalidad del centro; (3) Conocer la opinión del profesorado sobre cómo se trata el tema de la muerte en el entorno escolar y en la sociedad.

Marco teórico

La investigación sobre educación que incluye la muerte se remonta a la década 20 del siglo XX (Rodríguez, Herrán, & Cortina, 2019), en el ámbito sociosanitario. La transferencia al ámbito escolar se remonta a la década de los 80 del siglo XX (Rodríguez, Herrán, & Cortina, 2019). Inicialmente, se asocia a la preparación para el duelo (i. e. Aspinall, 1996; Berg, 1982). Posteriormente, aparecen propuestas relacionadas con la Filosofía de la educación (Mèlich, 1989), la Pedagogía y la Didáctica, el currículo y una educación basada en la conciencia (Herrán et al., 2000) o la educación para la vida (Corr, Corr, & Doka, 2019; Petifils, 2016). Según las últimas tendencias, se entiende que la educación que incluye la muerte es el ámbito estudiado por la Pedagogía de la muerte. Incluye dos enfoques didácticos básicos (Herrán et al., 2000): el curricular o normalizador, y el posterior o acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo.

La investigación sobre educación que incluye la muerte ha avanzado notablemente en los últimos años, con estudios relativos gran variedad de temáticas pedagógicas. Las investigaciones centradas en las actitudes (Herrán et al., 2000; McGovern & Barry, 2000; Dyregov, Dyregov, & Idsoe, 2013; Engarhos et al., 2013; Hinton & Kirk, 2015) se han basado en cuestionarios de opinión, muestras reducidas y no se han realizado con instrumentos de calidad. Esto ha dificultado la generalización y la transferencia. Además, se ha centrado en el duelo desde la escuela y, en menor medida, en el enfoque normalizador o curricular.

Metodología

El estudio se lleva a cabo a través de un diseño transversal (Summers & Abd-El-Khalick, 2017). Se recogen los datos de los participantes en contextos geográficos diferentes, en el mismo período de tiempo. Se utilizaron dos instrumentos diseñados y validados *ad hoc*: la ‘Death Education Attitudes Scale-Teachers’ (DEAS-T) mide actitudes del profesorado hacia la educación que incluye la muerte. El ‘Death Education Questionnaire-Teachers’ (DEQ-T) analiza opiniones docentes sobre cómo se trata el tema de la muerte en el entorno escolar y en la sociedad.

En cuanto a la escala, se pasó de una versión de 23 a 9 ítems. Se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. En cuanto al cuestionario, se elaboró una batería de 22 ítems con la base de la teoría existente. Tras la validación de contenido, la segunda versión redujo el cuestionario a 13 ítems, con distintas opciones de respuesta de carácter nominal.

El muestro es por conveniencia, invitando a participar en la investigación a docentes de centros públicos y privados, laicos y confesionales y rurales y urbanos, de infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, educación de adultos y educación especial, de 12 regiones españolas. La muestra final fue de 683 docentes (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra ($n = 683$)

Variable	Porcentaje
Género	Femenino. 71.3% Masculino. 28.7%
Edad	20-25 años. 1.6% 26-30 años. 8.5% 31-35 años. 8.6% 36-40 años. 14.8% 41-45 años. 17.3% 46-50 años. 15.7% 51-55 años. 18.2% 56-60 años. 12.2% 61 años o más. 3.2%
Perfil del docente	Maestro generalista de infantil. 11.7% Maestro generalista de primaria. 17.6% Profesor de secundaria. 37.9% Maestro especialista. 17.6% Profesor de formación profesional. 4.5% Orientador o áreas afines. 4.2% Otros*. 6.5%
Experiencia docente	5 años o menos. 15.2% 6-10 años. 13.9% 11-15 años. 19.8% 16-20 años. 15.2% 21-25 años. 13% 26-30 años. 11.7% 31 años o más. 11.1%
Creencias religiosas del profesor	Católico. 56,4% Ateo. 19.2% Agnóstico. 18.6% Otros*. 5.8%
Haber tenido pérdidas por fallecimiento de seres queridos consideradas importantes	Sí. 94.1% No. 5.9%
Tipo de centro	Público. 79.6% Privado. 20.4%
Entorno del centro	Urbano. 67,6% Rural. 32,4%
Confesionalidad del centro	Laico. 83.3% De carácter confesional o religioso. 16.7%

Nota. *Se han agrupado en “Otros” aquellas Respuestas minoritarias con un resultado menor a 1.5%.

Fuente. Elaboración propia

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los resultados estadísticos de media, desviación típica, asimetría y curtosis para los ítems de la escala en su versión final.

Tabla 2. Datos descriptivos de los resultados de la DEAS-T ($n = 683$)

Ítem	Mean	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
1. Los profesores deberíamos tener formación para tratar el tema de la muerte con nuestros alumnos.	4.39	.99	-1.79	2.75
2. Creo que una formación en educación que incluye la muerte me preparará para saber intervenir en situaciones de pérdida desde la tutoría.	4.43	.89	-1.84	3.38
3. Creo que una formación en educación que incluye la muerte me aportará recursos didácticos útiles para trabajar la muerte en el aula.	4.23	1.00	-1.52	1.93
4. Es adecuado tratar el tema de la muerte en educación primaria.	4.00	1.10	-.97	.13
5. Es adecuado tratar el tema de la muerte en educación infantil (0-3 años).	2.97	1.38	.02	-1.19
6. Es adecuado tratar el tema de la muerte en educación infantil (3-6 años).	3.24	1.36	-.20	-1.19
7. Saber que algún día me voy a morir me influye en la valoración de lo cotidiano.	4.16	1.10	-1.31	1.03
8. Saber que algún día me voy a morir puede ayudarme a orientar mejor mi proyecto de vida.	4.02	1.13	-1.10	.47
9. Saber que algún día voy a morir puede ayudarme a educar mejor.	3.65	1.24	-.63	.19

Fuente. Elaboración propia

Se realiza un análisis factorial exploratorio (EFA) (Tabla 3), tras encontrar unos valores adecuados de la muestra, tanto en el Índice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .852$) como en el Test de Esfericidad de Bartlett ($p = .00$). A través del análisis de componentes se obtienen 3 factores, con 3 ítems cada uno de ellos, que explican casi un 84% de la varianza. El proceso de reducción de la escala de 23 a 9 ítems se realiza eliminando aquellos con poca saturación en el EFA.

El primer factor (ítems 1, 2 y 3) explica por sí solo el 56.06% de la varianza total. El segundo factor (ítems 4, 5 y 6), explica el 11.17% de la varianza, mientras que el tercer factor (ítems 7, 8 y 9) explica el 16.50% de la varianza. Las communalidades de los 9 ítems están por encima de .75. La media del primer factor es 4.35, la del segundo es 3.40, y la del tercero es 3.94.

Tabla 3. Análisis de componentes del EFA

Ítem	Factor 1: Necesidad de formación en educación que incluye la muerte	Factor 2: Inclusión de lamuerte en la educación	Factor 3: Conciencia formativa de lamuerte
1	.90		
2	.94		
3	.88		
4		.69	
5		.98	
6		.91	
7			.93
8			.91
9			.86

Fuente. Elaboración propia

Con el propósito de contrastar el modelo trifactorial obtenido en el EFA, se procede a realizar un análisis factorial confirmatorio (CFA). Se utiliza un método de distribución libre asintónica, debido a que la distribución multivariante no se ajusta a la normalidad. Se estudian los principales indicadores de ajuste considerando el tamaño alto de la muestra (Henson, 2006). Todos ellos tienen valores adecuados con referencia a aquellos generalmente recomendados (Hair et al., 2006): CMIN/DF = 2.06 (≤ 5.0); GFI = .97 (≥ 0.9); CFI = .97 (≥ 0.9); error RMSEA = .04 ($\leq .05$). Por tanto, los valores se ajustan adecuadamente en el modelo de escala trifactorial que se obtiene en el EFA.

La consistencia interna se estudia a través del coeficiente alpha de Cronbach, siendo éste de .89 para la escala total, .91 para el Factor 1, .88 en el Factor 2, y de .89 en el Factor 3. Los resultados obtenidos en este índice se consideran excelentes (Taber, 2018).

El alto tamaño muestral ($n = 683$), que implica un comportamiento correcto, inclusive cuando las poblaciones se desvían sensiblemente de la normalidad (Moore, 2007; Pardo & San Martín, 2010), justifica el uso de pruebas paramétricas robustas como *T* de Student y ANOVA. En los contrastes de hipótesis, donde se han encontrado diferencias significativas, se realizaron los pertinentes análisis de cálculo de la potencia estadística, obteniendo, en todos los casos, valores superiores a .9.

En la Tabla 4 se muestran los resultados descriptivos del cuestionario, DEQ-T:

Tabla 4. Resultados del DEQ-T ($n = 683$)

Ítem	Resultados
1. ¿Sabe si algún alumno de su curso ha tenido alguna experiencia de muerte cercana en los últimos 5 años?	Sí. 70.4%
	No. 12.2%
	No lo sé. 17.4%

¿Quieren los profesores una educación que incluya la muerte?
Herrán Gascón, y Serrano Manzano

2. Cuando en el centro ha ocurrido alguna muerte significativa para algún alumno o grupo de alumnos, ¿qué se hizo?*	No sé qué se hizo. 18.7%
	Nunca ha ocurrido una eventualidad trágica para algún alumno o grupo de alumnos. 14.6%
	No sé hizo nada o se actuó como si no hubiera pasado nada. 7.2%
	Se recurrió al profesor tutor. 7%
	Se recurrió al orientador y al profesor tutor. 6.3%
	Se recurrió al orientador. 6%
	Se procedió de acuerdo a un protocolo planificado que dispone el centro. 3.1%
	Se hizo un rito o ceremonia no religiosa. 2.2%
	Se enviaron flores a la familia. 1.9%
	Se reservó un espacio del centro o del aula para recordarle. 1.6%
	Se rezó y/o se siguió un rito religioso. 1.6%
	Otros*
3. Los profesores debemos tratar el tema de la muerte, cuando nuestros alumnos pierden a un ser querido:	Desde una formación laica (sin carácter confesional o religioso). 58.1%
	Desde las creencias religiosas del alumno, si las tuviera. 21.7%
	Desde las creencias religiosas de la familia del alumno, si las tuviera. 11.3%
	No deberíamos tratar el tema. 3.7%
	Desde las creencias religiosas del centro, si las tuviera. 2.8%
	Desde mis propias creencias religiosas (las del profesor), si las tuviera. 2.5%
4. ¿Se siente capaz de acompañar educativamente a un alumno o grupo de alumnos que ha tenido una muerte significativa?	Sí. 61.5%
	No. 38.5%
5. ¿Sabría identificar cuándo el acompañamiento del tutor en casos de duelo es insuficiente y, por tanto, debe acudir a un especialista? (en duelos difíciles o mal elaborados)	Sí. 48.9%
	No. 51.1%
6. ¿Se siente capaz de responder educativamente a sus alumnos cuando hacen alguna observación, reflexión o pregunta sobre la muerte?	Sí. 73.1%
	No. 26.9%
7. ¿Se siente capaz de incluir la muerte en lo que se enseña, como cualquier otro tema del currículo?	Sí. 56.2%
	No. 43.8%
8. ¿Se siente capaz de reflexionar sobre su propia muerte?	Sí. 80.7%
	No. 19.3%
9. ¿Ha compartido inquietudes pedagógicas sobre la muerte con sus compañeros docentes?	Sí. 34.6%
	No. 65.4%

¿Quieren los profesores una educación que incluya la muerte?

Herrán Gascón, y Serrano Manzano

10. ¿Ha recibido formación en educación que incluye la muerte?	Sí. 14.8%
	No. 85.2%
11. ¿La muerte es un tema incluido expresamente en el proyecto educativo de su centro?	Sí. 2.2%
	No. 81.1%
	No sé. 16.7%
12. ¿Cuenta su centro educativo con algún protocolo de actuación ante un fallecimiento que afecte a algún alumno?	Sí. 7.8%
	No. 52.3%
	Se encuentra en elaboración. 2.5%
	No sé. 37.5%
13. ¿Cree que la muerte es un tema tabú en la sociedad?	Sí. 80.1%
	No. 19.9%

Notas. *Se han agrupado en “Otros” aquellas respuestas minoritarias con un resultado menor a 1.5%; **Opción con respuesta múltiple.

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Con relación al primer objetivo, el estudio aporta un instrumento útil y validado con una muestra amplia para analizar las actitudes del profesorado hacia la educación que tiene en cuenta la muerte, incluyendo necesidades de formación. Los instrumentos que se han utilizado hasta la actualidad son cuestionarios de opinión (Dyregov, Dyregov, & Idsoe, 2013; McGovern & Barry, 2000).

Sus resultados en el EFA y CFA reflejan valores adecuados, así como una fiabilidad excelente, estimada con el coeficiente alpha de Cronbach de .89. Se presenta la DEAS-T como una escala trifactorial con un total de 9 ítems. Los resultados muestran una actitud moderadamente positiva del profesorado hacia la educación que incluye la muerte, con valores por encima de 3 puntos en todos los casos y una media en la escala de 3.90 (sobre 5), exceptuando el ítem 5. Son coincidentes con los de Dyregov, Dyregov, y Idsoe (2013); Engarhos et al. (2013); McGovern y Barry (2000); Herrán et al. (2000). Destacan los resultados del primer factor, con una media de 4.35.

De DEQ-T, se deduce que la gran mayoría no ha recibido ningún tipo de formación relacionada con educación que incluye la muerte (ítem 10). Estos resultados respaldan la necesidad de que se implementen planes de formación en Pedagogía de la muerte.

Respecto a la influencia de las variables sociodemográficas que influyen en los resultados (objetivo 2): respecto al género, los resultados coinciden con otros anteriores (Dyregov, Dyregov, & Idsoe, 2013; McGovern & Barry, 2000), en que las docentes mujeres tienen unas actitudes más abiertas y favorables a la educación que incluye la muerte que los varones. Haber tenido una pérdida significativa en las actitudes manifestadas influye favorablemente, coincidiendo con Dyregov, Dyregov, & Idsoe (2013) y McGovern & Barry (2000). Los docentes con más edad tienen unas actitudes más positivas hacia la educatividad de la muerte y su importancia para la vida, compatiblemente con los estudios de Chopik (2016) o Russac et al. (2007) sobre ansiedad ante la muerte decreciente con la edad. En cuanto al perfil del docente, los orientadores tienen unas actitudes más favorables a la educación que incluye la muerte. En cuanto a las creencias religiosas, los docentes que se consideran ateos tienen actitudes más positivas hacia la inclusión educativa de la muerte en la educación (factor 2). En cuanto a la confesionalidad del centro, los docentes que imparten enseñanzas en centros religiosos tienen actitudes más favorables en los factores 1 y 2 que los de centros laicos.

Otros resultados del DEQ-T, que estudia la opinión de los docentes sobre la inclusión de la muerte en el entorno escolar y en la sociedad (objetivo 3), algunos resultados de interés para la discusión son: La mayoría opina que la muerte es un tema tabú en la sociedad (ítem 13), transferido al entorno escolar (ítem 11) (Herrán et al., 2000). En general, los centros no tienen protocolos de actuación ante casos de fallecimientos cercanos a los alumnos (ítem 12) (Cortina y Herrán, 2011). La exclusión de la muerte en los currículos nacionales (Herrán, Rodríguez & Miguel, 2019) y regionales (Rodríguez, Herrán, & Miguel, 2020), es coherente con este resultado.

Los resultados nos señalan que, a pesar de ser un tema prácticamente ausente en la formación de profesorado, los docentes tienen una disposición positiva y una necesidad profesional compatibles con su inclusión educativa, tanto curricular, como cuando se pierde a un ser querido o significativo. 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 a no mirar a una educación para la vida, sin la muerte. Tiene sentido pedagógico incluir la conciencia de muerte en los currículos y en una formación del profesorado que aspire a una educación más completa del ser humano.

Referencias bibliográficas

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Berg, C. D. (1982). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Chopik, W. J. (2016). Death across the lifespan: Age differences in death-related thoughts and anxiety. *Death Studies*, 41(2), 69-77.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Colomo, E., & Oña, J. M. (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 109-121.
- Corr, C., Corr, D., y Doka, K. (2019). *Death and Dying, Life and Living*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cortina, M., & Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Humanitas.
- Engarhos, P., Talwar, V., Scheifer, M., & Renaud, S. (2013). Teachers' attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126-128.
- Hair, J. F., Black, C. W., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Henson, R. K. (2006). Effect-size measures and meta-analytic thinking in counseling psychology research. *The Counseling Psychologist*, 34, 601-629.
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica*. Madrid: Humanitas.
- 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*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226.
- Hinton, D., & Kirk, S. (2015). Teachers' perspectives of supporting pupils with long-term health conditions in mainstream schools: a narrative review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 33(2), 107-120.
- James, S. (2015). *The Nature of Informed Bereavement Support and Death Education in Selected English Primary Schools* (Tesis doctoral inédita). University of Hull.
- Jones, C., Hodges, M., & Slate, J. (1995). Parental support for death education programs in the schools. *School Counselor*, 42, 370-376
- Kim, Y., Ahna, S. Y., Leea, C. H., Leeb M. S., Kimc, M. J., Armac, P., Hwangd, H. J., Songe, H. D., Shimf, M. S., & Kima, K. H. (2016). Development of a death education curriculum model for the general public using DACUM method. *Technology and Health Care*, 24, 439-446.

- Lee, H., Jo, K., Chee, K., & Lee, Y. (2008). The perception of good death among human service students in South Korea: a Q-Methodological approach. *Death Studies*, 32, 870-890.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: knowledge, attitudes, and perspectives of irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325-333.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Moore, D. S. (2007). *The basic practice of statistics*. New York: W. H. Freeman & Co.
- O'Toole, V. M., & Friesen, M. D. (2016). Teachers as first responders in tragedy: The role of emotion in teacher adjustment eighteen months post-earthquake. *Teaching and Teacher Education*, 59, 57-67.
- Pardo, A., & San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M. (2015). Pedagogy of death by service learning. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Miguel, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2020.1732192
- Rodríguez, P., Herrán, A., Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*. doi: 10.1080/07481187.2020.1817176
- Russac, R. J., Gatliff, C., Reece, M. & Spottswood, D. (2007). Death anxiety across the adult years: An examination of age and gender effects. *Death Studies*, 31(6), 549-561.
- Schoen, A., Burgoyne, M., & Schoen, S. (2004). Are the developmental needs of children in America adequately addressed in the grieving process? *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 143-150.
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2016). Dealing with Concepts of 'Grief' and 'Grieving' in the Classroom: Children's Perceptions, Emotions and Behaviour. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 77(3), 240-266.
- 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.
- Taber, K. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
- UNESCO. (2014). *UNESCO education strategy 2014-2021*. Paris: Autor.
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: Autor.
- Yang, S., & Chen, S. F. (2009). The study of personal constructs of death and fear of death among taiwanese adolescents. *Death Studies*, 33(10), 913-940.
- Yang, S., & Chen, S-F. (2010). Content analysis of free-response narratives to personal meanings of death among chinese children and adolescents. *Death Studies*, 30(3), 217-241.
- Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: In search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 767-784.
- Zembylas, M., Loukaides, L., & Antoniou, P. (2020). Teachers' understandings of empathy in teaching about the holocaust in Cyprus: The emotional risks of identification and the disruptive potential of empathic unsettlement. *Teaching and Teacher Education*. doi: 10.1016/j.tate.2019.103007



¿Quieren los padres y madres una educación que incluya la muerte?

SERRANO MANZANO, BIANCA FIORELLA
HERRÁN GASCÓN, AGUSTÍN DE LA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

El objetivo de este estudio es determinar si los padres de los alumnos/as quieren una educación que tenga en cuenta la muerte o no. Para abordar este objetivo, se diseñó, validó y aplicó a una muestra de familias la Escala de Actitudes de Educación ante la Muerte-Padres (DEAS-P), mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio con valores adecuados. La prueba de confiabilidad encontró un Alfa de Cronbach de .905, con dos factores. La escala se complementó con un breve cuestionario sondeando opiniones sobre cómo abordar la muerte en la sociedad y las escuelas. La muestra estuvo conformada por 917 madres y padres de niños/as y adolescentes desde educación infantil hasta sexto grado. Los resultados indicaron actitudes moderadamente positivas hacia una educación que tenga en cuenta la muerte. Variables como el género, las creencias religiosas y la etapa educativa de los niños/as están significativamente relacionadas con las actitudes de los padres.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte; actitudes; familia; escuela.

Do parents want death to be included in their children's education?

Abstract

The objective of this study is to determine whether parents of schoolchildren want an education that takes death into account or not. To address this objective, the Death Education Attitudes Scale-Parents (DEAS-P) was designed, validated and applied to the Spanish population, through an exploratory and confirmatory factor analysis, with suitable values. The reliability test found a Cronbach's alpha of .905, with two factors. The scale was complemented with a short questionnaire probing opinions on how to approach death in society and schools. The sample comprised 917 mothers and fathers of children and adolescents from early childhood education to sixth form. The results indicated moderately positive attitudes towards an education taking death into account. Variables such as gender, religious beliefs and children's educational stage were significantly related to parents' attitudes.

Keywords: Pedagogy on death; attitudes; family; school.

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados parciales derivados del Proyecto I+D+I “Innovación e inclusión de la muerte en la educación” (Reto de la Sociedad, 2017) (Ref.: EDU2017-85296-R). Los resultados, publicados en el artículo: “Do parents want death to be included in their children’s education?” (Herrán et al., 2020), se difunden a través de esta comunicación, presentada en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía (2021). La finalidad principal de la investigación que aquí se presenta es contribuir a una educación más completa, formando al ser humano en múltiples facetas. Uno de los retos que la sociedad nos plantea es cómo tratar la muerte desde la educación. En este artículo se presentan los resultados correspondientes a la fase indagatoria en los centros escolares, en concreto con las familias.

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). Los estudios que abordan las actitudes hacia la educación para la muerte en las familias son limitados tanto en número de investigaciones como en las muestras alcanzadas. 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?

Atendiendo a lo anterior, los objetivos específicos que guían el presente estudio son: (1) Conocer las actitudes de padres y madres de alumnos de 0 a 18 años con respecto a la educación para la muerte, con una escala ad hoc válida y fiable. (2) Identificar la relación entre las actitudes de los padres con 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.

Marco teórico

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 sólo responde a situaciones de pérdidas relevantes, apunta también a una educación que, desde fenómenos asociados con la muerte, promueva una mayor conciencia y madurez personal y social (Dyregrov, Dyregrov, & Idsoe, 2013; Herrán & Cortina, 2008).

La investigación en estas últimas décadas sobre educación para la muerte ha abordado distintas temáticas relacionadas, entre ellas: la formación pedagógica del profesorado para tratar la muerte en la educación (Hinton & Kirk, 2015; Potts, 2013); los diferentes conceptos de muerte aplicables a la enseñanza (Aspinall, 1996; Herrán et al., 2000); las posibilidades de inclusión curricular de la muerte en las enseñanzas ordinarias (Herrán & Cortina, 2008; Herrán et al., 2000) o el uso de recursos didácticos como el cine (Cortina & Herrán, 2011); la literatura (Colomo, 2016) o la música (Colomo & Oña, 2014).

En menor medida se han estudiado las actitudes de las familias hacia la educación para la muerte, si bien hay algunos estudios que contextualizan y anteceden esta investigación. La literatura emergente recoge investigaciones sobre el fenómeno de la pérdida o la muerte en el marco del constructo de ‘inestabilidad familiar’. Sobre este tema se han realizado numerosos estudios que analizan el impacto de la inestabilidad familiar en el desarrollo cognitivo, emocional, social y académico de los alumnos (Fomby & Cherlin, 2007). Ackerman et al. (1999) definieron la inestabilidad familiar como la situación que se produce en el entorno familiar ante circunstancias como movimientos migratorios, aparición de una nueva pareja del padre o madre y que ejerce como cuidador del niño, enfermedades infantiles graves, la pérdida de trabajo de los padres o el fallecimiento de algún pariente. Dentro de estas pérdidas se admite que la pérdida parental, incluyendo también la separación y abandono de uno de los padres en la infancia y la adolescencia tiene una relación importante con problemas de depresión, vulnerabilidad o dificultades en el comportamiento en la etapa adulta (Christ, Siegel, & Christ, 2002; Dowdney, 2000).

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 de 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.

El muestreo es por conveniencia mediante invitación a participar en la investigación a centros educativos de 8 regiones españolas que imparten enseñanzas de Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). La muestra final es de 917 padres, madres o tutores legales (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra ($n = 917$)

Variable	Porcentaje
Género	Femenino. 77.97% Masculino. 22.03%
Edad	Menos de 20 años. 4.91% 21-25 años. 0.22% 26-30 años. 1.42% 31-35 años. 8.72% 36-40 años. 20.17% 41-45 años. 26.83% 46-50 años. 24.75% 51-55 años. 9.92% 56-60 años. 2.18% 61-65 años. 0.65% 66 años o más. 0,22%
Número de hijos/as	1. 71.76% 2. 25.85% 3. 2.40%
Etapas de escolarización del hijo/a	Infantil (0 a 3 años). 17.45% Infantil (3 a 6 años). 6.98% Primaria (6 a 12 años). 28.68% Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). 36.09% Bachillerato (16 a 18 años). 10,80%
Entorno del centro	Rural. 17.78% Urbano. 82.22%
Tipo de centro	Público. 87.24% Privado. 7.85% Privado-concertado. 4.91%
Confesionalidad del centro	Laico. 91.82% De carácter confesional o religioso. 8.18%

Religión o creencia religiosa del familiar	Agnóstico. 15.81% Ateo. 19.81% Católico. 58.45% Otras religiones o creencias religiosas*. 5.93%
Haber tenido pérdidas por fallecimiento de seres queridos consideradas importantes	Sí. 91.82% No. 8.18%

Fuente. Elaboración propia

Resultados

Estudio descriptivo de la escala

En la Tabla 2 se presentan los resultados estadísticos de media, desviación típica, asimetría y curtosis para los ítems de la escala en su versión final.

Tabla 2. Datos descriptivos de los resultados de la escala ($n = 917$)

Ítem	Media (SD)	Asimetría SE = .081	Curtosis SE = .161
1. La inclusión de la muerte en la educación contribuirá a que los alumnos puedan ser personas más felices.	3.57 (1.14)	- .55	- .22
2. Es adecuado tratar el tema de la muerte en educación secundaria obligatoria.	4.08 (1.14)	- 1.25	.85
3. Es adecuado tratar el tema de la muerte en la formación que reciben las familias que van a tener un hijo, antes de que nazca el bebé.	3.18 (1.35)	- .19	- 1.06
4. Es adecuado tratar el tema de la muerte en educación primaria.	3.64 (1.30)	- .63	- .71
5. La muerte debe incluirse en el contenido de las asignaturas.	3.52 (1.28)	- .53	- .71
6. Los profesores deberían tener formación para tratar el tema de la muerte con sus alumnos.	4.40 (.94)	- 1.80	3.10
7. Creo que una formación en Pedagogía de la muerte para padres me preparará para saber intervenir en situaciones de pérdida desde la educación familiar.	4.12 (1.05)	- 1.19	.87
8. Los padres deberíamos tener formación para tratar el tema de la muerte con nuestros hijos.	4.29 (.95)	- 1.38	1.56
9. Un educador profesional debe conocer cómo cambia la idea de muerte en los alumnos según su edad y circunstancias.	4.47 (0.86)	- 1.92	3.95

Nota: SD indica desviación típica y SE indica standard error.

Fuente. Elaboración propia

Todas las medias están por encima de 3 puntos, lo que indica una actitud positiva de la muestra estudiada hacia la educación para la muerte. El ítem más destacado es el 9 ($M = 4.47$; $SD = 0.86$), mientras que aquel con valores más bajos es el 3 ($M = 3.18$; $SD = 1.35$). La media del total de ítems de la escala es 3.92.

Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala

Sobre la versión de la escala de 23 ítems se realiza en primer lugar un EFA, tras encontrar unos valores adecuados de la muestra en el Índice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .928$) y Test de Esfericidad de Bartlett adecuados

($p = 0.00$). A través del análisis de componentes se obtienen 2 factores que explican prácticamente un 68% de la varianza, con un total de 9 ítems. La reducción de ítems se realiza eliminando aquellos con poca saturación en el EFA. El primer factor de 5 ítems (valor propio 5.208), denominado ‘Inclusión de la muerte en la educación’ explica el 57.87% de la varianza común. La media de puntuaciones en el Factor 1 es 3.60. El segundo factor, que se denomina ‘Formación y educación para la muerte’ (valor propio .891) e integra 4 ítems, explica el 9.90% de la varianza común.

Tabla 3. Análisis de componentes del EFA

Ítem	Factor 1. Inclusión de la muerte en la educación	Factor 2. Formación y educación para la muerte
4	.849	
2	.839	
1	.806	
5	.803	
3	.758	
6		.858
7		.843
8		.822
9		.800

Fuente. Elaboración propia

Con el propósito de contrastar el modelo bifactorial obtenido en el EFA, se procede a realizar un CFA. Se utiliza el método de mínimos cuadrados generalizados debido a que la distribución multivariante no se ajusta a la normalidad. Se integran en el CFA los principales indicadores de ajuste, analizados de acuerdo con los valores generalmente recomendados (Hair et al., 2010): CMIN/DF = 2.705 (≤ 5.0); GFI = .983 (≥ 0.9); CFI = .922 (≥ 0.9); error RMSEA = .043 ($\leq .08$); $\chi^2 = 70.319$, $p = .000$. Estos valores son adecuados para el ajuste del modelo bifactorial. Se contrasta con un modelo monofactorial que arroja peores resultados: CMIN/DF = 7.735; GFI = .949; CFI = .679; error RMSEA = .086; $\chi^2 = 208.854$, $p = .000$. Por tanto, se confirma la adecuada explicación de la escala a través del modelo de dos factores propuesto en el EFA.

Fiabilidad de la escala

La consistencia interna se estudia a través del coeficiente alpha de Cronbach, siendo éste de .905 para la escala total, de .868 para el factor 1 y de .852 en el factor 2. Los resultados obtenidos en este índice se consideran excelentes (Taber, 2018).

Relación de variables sociodemográficas con resultados de la escala

Se utilizan pruebas paramétricas robustas para analizar el impacto de variables sociodemográficas (género, creencias religiosas, etapa educativa del hijo de referencia para la escala, haber tenido pérdidas significativas, y entorno rural o urbano del centro educativo) en los resultados de la escala, debido a la razonable normalidad de las variables medidas: el Factor 1 presenta una asimetría = -.659 (SE = .081) y kurtosis = -.244 (SE = .161). Mientras tanto, el Factor 2 tiene una asimetría = -1.548 (SE = .081) y kurtosis = 2.591 (ET = .161). Los valores pueden considerarse normales para asimetrías entre -2 y +2 y kurtosis entre -7 y +7 (Byrne, 2010). Para variables con dos grupos se utiliza Student’s t-test, mientras que para aquellas con más de dos grupos se utiliza el análisis de varianza (ANOVA).

Resultados del Cuestionario para Familias sobre Educación para la Muerte

En la Tabla 4 se muestran los resultados descriptivos del cuestionario sociológico que complementa la escala de actitudes.

Tabla 4. Resultados del ‘Cuestionario para Familias sobre Educación para la Muerte’ ($n = 917$)

Ítem	Resultados
1. ¿Sabe si su hijo o algún compañero suyo han tenido alguna experiencia de muerte cercana en los últimos cinco años?	Sí. 55.9%
	No. 23.4%
	No lo sé: 20.6%
2. ¿Se siente capaz de acompañar educativamente a su hijo, en caso de que haya tenido una pérdida significativa por fallecimiento de un ser querido?	Sí. 81.9%
	No. 18.1%
3. ¿Ha recibido, como padre, madre o tutor legal, formación en educación para la muerte?	Sí. 13.2%
	No. 86.8%
4. ¿Cuenta el centro educativo con algún protocolo de actuación ante un fallecimiento que afecte a algún alumno?	Sí. 1.9% No. 7.4%
	El protocolo se encuentra en elaboración. 0.7%
	No lo sé. 90.1%
5. ¿Sabría identificar cuándo el acompañamiento de los padres en casos de duelo es insuficiente y, por tanto, debe acudir a un especialista (en duelos difíciles o mal elaborados)?	Sí. 54.6%
	No. 45.4%
6. ¿Cree que la muerte es un tema tabú en nuestra sociedad?	Sí. 72.2%
	No. 27.8%
7. ¿Se siente capaz de responder educativamente a su hijo cuando hace alguna observación, reflexión o pregunta sobre la muerte?	Sí. 81.6%
	No. 18.4%
8. Los profesores deben tratar el tema de la muerte, si mi hijo tuviera la pérdida de un ser querido:	Desde las creencias religiosas de mi hijo, si las tuviera. 14.4%
	Desde las creencias religiosas del centro, si las tuviera. 2.9%
	Desde las creencias religiosas del propio profesor, si las tuviera. 0.4%
	Desde nuestras creencias religiosas (las de la familia), si las tuviera. 9.8%
	Desde una formación laica (sin carácter confesional o religioso). 66.5%
	No deberían tratar el tema. 6%

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Este estudio partió del objetivo general de conocer si los padres y madres quieren que sus hijos/as reciban una educación donde se incluya la muerte. Para ello se marcaron tres objetivos específicos que se han alcanzado en su totalidad y que nos permiten presentar a continuación la discusión de resultados y conclusiones principales del estudio:

- El primer objetivo de la investigación fue conocer las actitudes de padres y madres de alumnos de 0 a 18 años con respecto a la educación para la muerte, con una escala ad hoc válida y fiable. Este estudio aporta una escala de actitudes validada: ‘Escala de Actitudes de Familias hacia la Educación para la Muerte’. 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 et al., 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 con los resultados de la escala (objetivo 2) arrojan algunos hallazgos de interés. En primer lugar, el género parece ser una variable que afecta a las actitudes hacia la educación para la muerte. Si bien los resultados no arrojan diferencias significativas, sí parece que hay una tendencia por la cual 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 et al., 2013). Otra variable generalmente estudiada en investigaciones anteriores es la concurrencia de haber tenido una pérdida significativa. Sin embargo, en nuestra investigación esta no es una variable que influya en los resultados de la escala. En relación con las creencias religiosas, las familias declaradas agnósticas y ateas son más abiertas que las católicas a que la muerte trate en la educación.

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, seguidos de los padres cuyos hijos están escolarizados en educación primaria (6-12 años). En educación secundaria obligatoria (12-16 años) parece haber una disposición menos positiva hacia la educación para la muerte. Este resultado coincide con la importancia otorgada por algunos autores (Herrán et al., 2000) a la etapa de educación infantil en la educación para la muerte. Sin embargo, como afirman también numerosos autores referentes en la temática (Bowie, 2000; Carter, 2016; Herrán & Cortina, 2008) la educación para la muerte es atribuible a cualquier etapa educativa.

Por último, en relación con las variables demográficas, la tendencia es que los participantes de entornos urbanos obtienen puntuaciones más elevadas que aquellos de entornos rurales, si bien las diferencias son escasas y no significativas.

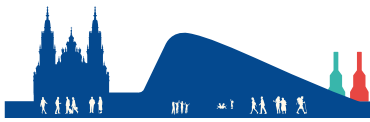
- Los resultados del ‘Cuestionario para Familias sobre Educación para la Muerte’, que complementa la escala con preguntas sociológicas y de opinión, presenta resultados de interés para su interpretación. Es muy relevante que un 72.2% de la muestra considere que la muerte es un tema tabú en la sociedad, al mismo tiempo que los resultados de la escala con la misma muestra resultan en unas actitudes favorables a tratar la muerte en la educación. Siendo la muerte un tema tabú, como afirman las familias, también es un hecho que en numerosas ocasiones ‘golpea’ a las escuelas. De hecho, casi un 60% de los padres afirma que conoce la ocurrencia de pérdidas cercanas a sus hijos o a compañeros los últimos 5 años. Sin embargo, mayoritariamente se desconoce si los centros educativos tienen un protocolo para estos casos, y un 86.8% de los participantes reconoce no haber recibido ningún tipo de formación sobre educación para la muerte. Estos resultados coinciden con otros estudios realizados con docentes (Hinton & Kirk, 2015; Potts, 2013), en los que se encuentra que este colectivo también presenta una escasa formación en la temática.

A pesar de la ausencia de formación a las familias, los participantes afirman en general sentirse preparados para tratar el tema de la muerte con sus hijos (ítems 2, 5 y 7). Otra cuestión que es susceptible de estudiarse en otras investigaciones es si esta asunción de competencia coincide con las competencias reales de los padres para abordar la muerte de forma educativa con sus hijos. Por último, destaca la preferencia de los padres por el enfoque laico desde los centros educativos, al abordar tema la muerte ante el fallecimiento de una persona significativa (Herrán et al., 2000).

Como conclusión se considera que los resultados en general refuerzan la necesidad de la educación para la muerte tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Entre las principales limitaciones, se encuentran principalmente aquellas relacionadas con la muestra participante ya que corresponde en su mayoría a padres de hijos escolarizados en centros públicos.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K., & Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Dev. Psychol.*, *35*, 258–268.
- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, *33*(4), 341-349.
- Bendelow, G. A., & Williams, S. J. (1995). Transcending the Dualisms: Towards a Sociology of Pain. *Sociology of Health and Illness*, *17*, 139-165.
- Bowie, L. (2000). Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum? *Pastoral Care in Education*, *18*(1), 22-26.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carter, M. (2016). *Helping Children and Adolescents Think about Death, Dying, and Bereavement*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(2), 63-77.
- Colomo, E., & Oña, J. M. de (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(3), 109-121.
- Cortina, M., y Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Humanitas.
- Cruse, D., & Cruse, D. (1995). Fear of Parental Death: Impact on young children. *Information Analyses, Opinion Papers*.
- Christ, G. H., Siegel K., & Christ A. E. (2002). Adolescent grief: “It never really hit me...until it actually happened”. *Journal of the American Medical Association*, *288*(10), 1269-1278.
- Dowdney, L. (2000). Childhood bereavement following parental death. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, *41*(7), 819-30.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers’ perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *18* (2), 125-134.
- Fomby, P., & Cherlin, A. J. (2007). Family instability and child well-being. *American Sociological Review*. *72*(2), 181–204
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica*. Madrid: Humanitas.
- 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*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Serrano, B.F (2020). Do parents want death to be included in their children’s education? *Journal of Family Studies*. doi: 10.1080/13229400.2020.1819379
- Hinton, D., & Kirk, S. (2015). Teachers’ perspectives of supporting pupils with long-term health conditions in mainstream schools: a narrative review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, *33*(2), 107-120.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, *24*, 325-333.
- Potts, S. (2013). Least said, soonest mended? Responses of primary school teachers to the perceived support needs of bereaved children. *Journal of Early Childhood Research*, *11*(2), 95-107.
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, *17*(26), 259-276.
- 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.
- Taber, K. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, *48*, 1273-1296.



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

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid (España)

RANSANZ REYES, ELIZABETH

Departamento Teoría e Historia de la Educación

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Resumen

La inclusión de la muerte en la educación es un hecho necesario cada día más latente. La situación de Covid-19 ha generado cambios estructurales en todos los ámbitos de la vida, sin obviar los acontecidos en el contexto educativo. La comunidad educativa se ha visto afectada por muertes de familiares o, incluso, de compañeros o alumnos, afrontando situaciones que siguen siendo tabú. Sin embargo, la inclusión 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 un reto emergente. Por ello, desde el I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en educación” se da a conocer una propuesta metodológica que incluye más de 700 recursos didácticos desde los que poder incluir el tema de la muerte en cada etapa educativa desde una perspectiva paliativa y/o normalizadora.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte; recursos didácticos; propuesta pedagógica; formación del profesorado.

Methodological proposal of Pedagogy of death: Didactic resources to include death in the classroom in all educational stages

Abstract

The inclusion of death in education is a necessary fact that is becoming more and more latent every day. The Covid-19 situation has generated structural changes in all spheres of life, not forgetting those that have occurred in the educational context. The educational community has been affected by the deaths of family members or even colleagues or students, having to deal with situations that are still taboo. However, the inclusion of death in education as a didactic and formative component is not integrated in the pedagogical projects of the centers or in the curricula, which is why it continues to be an emerging challenge. For this reason, the R+D+i “Innovation and inclusion of death in education” presents a methodological proposal that includes more than 700 pedagogical resources from which to include the subject of death in each educational stage from a palliative and/or normalizing perspective.

Keywords: Pedagogy of death; teaching resources; pedagogical proposal; teacher training.

Introducción

La finitud es un atributo inherente al 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 mitificación de la muerte ha sido alimentada por la sociedad y la cultura occidental a lo largo de la historia, haciendo de un tema tan habitual como la muerte, algo totalmente vetado. En esta misma línea, la revolución mediática y las nuevas tecnologías hacen que el tratamiento de la muerte sea algo cotidiano a la par que ajeno. Tanto es así que, la pandemia de Covid-19, también ha sido objeto de frivolidad con la utilización de los datos de las muertes diarias con fines ajenos a la mera información.

La muerte está presente de manera colectiva e individual, experimentando duelos por seres queridos, pérdida de biodiversidad, suicidios, pandemias como la vivida en la actualidad, etc. Las actuales investigaciones arrojan que un 70,4% de los docentes (en una muestra de n=683) afirman haber atendido situaciones relacionadas con el fallecimiento de una persona próxima dentro del aula, dada la situación. Al respecto, las familias (de la Herrán, Rodríguez, y Serrano, 2020) y los docentes muestran una disposición favorable a la inclusión del tema de la muerte en el ámbito educativo formal y consecuentemente en la formación docente (Rodríguez, de la Herrán, Pérez-Bonet, y Sánchez-Huete, 2020). Asimismo, algunas de las intervenciones educativas llevadas a la práctica respecto al abordaje pedagógico de la conciencia de finitud contribuyen a una mayor profundidad en la axiología de nuestros valores y una perspectiva de la educación menos miope, aportando un valor añadido en pro de un desarrollo integral de la persona (Ransanz, 2017).

Por estos y otros muchos motivos, parece razonable promover una educación consciente que tenga en cuenta la muerte de manera intencionadamente planificada. De esto se ocupa la Pedagogía de la muerte, una disciplina emergente que se basa, 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).

Aunque el número de investigaciones y propuestas educativas han aumentado considerablemente en las últimas décadas (Cortina y de la Herrán, 2012; Poch y Herrero, 2003; Rodríguez, de la Herrán, y de Miguel, 2020), todavía son muchos los retos que tenemos que afrontar para que se incluya la muerte en los currículos y los planes educativos como contenido con valor formativo más allá de la aparición espontánea y aislada de ciertos términos relacionados con la conciencia de muerte, haciéndolo tanto desde una perspectiva preventiva como paliativa.

A pesar de los progresos que se desprenden del análisis de la linealidad del desarrollo del currículo educativo y asumidos los avances en pro de la inclusión de dimensiones curriculares más innovadoras, generando una perspectiva crítica y una educación para la ciudadanía, la pedagogía de la muerte y la conciencia de finitud no han sido consideradas en estos cambios.

A la luz de las investigaciones que preceden a este artículo, el constructo de la muerte posee un gran valor didáctico en virtud a dos premisas principales: (1) que la muerte forma parte de la vida y por extensión, no es posible educar para la vida sin tener en cuenta la muerte (de la Herrán y Cortina, 2006); y (2) que los centros docentes deben enfocarse en lo que realmente importa al ser humano, “y la muerte importa a todo ser consciente por razones obvias” (de la Herrán, Rodríguez, y de Miguel, 2019, p. 203).

Por todo lo dicho hasta ahora y dada la importancia mostrada de la muerte como elemento formativo para el desarrollo del ser humano (Ransanz, 2017), se considera a la Pedagogía de la muerte una temática radical no contemplada formalmente en la legislación educativa vigente (de la Herrán, Rodríguez, y de Miguel, 2019; Stylianou y Zemblyas, 2016; Rodríguez, de la Herrán, y de Miguel, 2020), ni en los sistemas educativos -con la salvedad de países como Australia o Dinamarca (Lytje, 2016)-. Tampoco se cuenta con orientaciones y protocolos para acompañar de manera educativa y eficaz a los miembros de la comunidad educativa que estén atravesando una situación de duelo (Hinton y Kirk, 2015). Estas, entre otras, son algunas de las evidencias de los *hándicaps* a los que se enfrentan los profesionales de la educación para incluir la conciencia de finitud y la muerte en el aula. Estas dificultades junto a la presencia de la muerte y la cotidianidad de las relaciones en el aula provocan un aumento en la demanda de la formación tanto inicial como continua de los docentes (Colomo y Cívico, 2018; Pedrero y Muñoz, 2008; Pedrero y Ransanz, 2019; Ransanz 2014).

Asumiendo esta realidad y con la intención de revertir las necesidades a las que se enfrenta la comunidad docente al respecto, se tiene como objetivo diseñar un banco de recursos que apoye a los profesionales de la educación a incluir la muerte en el aula teniendo en cuenta el área de conocimiento y la etapa educativa, así como el tipo de recurso que se desea emplear (libros, noticias, cine, música, arte, reflexiones, etc.). Proveer a los docentes de metodologías didácticas desde las que poder tratar el tema de la muerte en el seno educativo hace que la educación sea más completa, respondiendo a retos a los que nos hemos enfrentado, nos enfrentamos, y nos enfrentaremos. Efectivamente, si la muerte es algo perenne del ser humano que nos va a acompañar a lo largo de todo el *continuum vital*, ¿por qué no formar y dotar de recursos a los docentes para incluir la muerte en educación de manera normalizada y poder acompañar educativamente tras un fallecimiento que afecta a la comunidad educativa?

Contextualización

Desde el año 1997 un equipo multidisciplinar de investigación y formación viene investigando en Didáctica y Pedagogía de la muerte, siendo pioneros a nivel internacional. Estando Agustín de la Herrán Gascón y Pablo Rodríguez Herrero a la cabeza en cuanto a número de publicaciones en *Scopus* y *JCR* a nivel nacional, y los quintos a nivel mundial, son un referente internacional en favor de la consecución de una educación que tenga en cuenta la conciencia de muerte y de finitud.

Ambos, pertenecientes al Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid, son los Investigadores Principales (IPs) del I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en educación”, 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 su Convocatoria de 2017 (Referencia: EDU2017:85296-R). Coordinadores de aproximadamente 35 miembros del equipo, procedentes de centros de Educación Secundaria y de distintas universidades nacionales e internacionales como la Universidad de Lleida, Universidad Complutense de Madrid, Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile, Universidad Internacional de la Rioja, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Granada, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Università Di Milano Bicocca (entre otras).

Con la colaboración del equipo, se diseñó y validó un banco de recursos de Pedagogía de la muerte dirigido a familias, docentes en formación, docentes en activo de cualquier etapa educativa y partes interesadas. Se trata de un Recurso Educativo Abierto (REA) de libre acceso y gratuito, pudiendo ser aprovechado por un amplio público. No obstante, el idioma del banco de recursos es el castellano, por lo que el grupo objetivo está, por ahora, orientado a los hispanohablantes. Si bien es cierto, no es excluyente, ya que con el traductor simultáneo de cualquier navegador de internet puede ser asequible para cualquiera que sea el idioma que se maneje.

Este producto de innovación ha sido presentado en encuentros de centros innovadores, en congresos de carácter internacional y centros docentes, recibiendo una gran acogida y *feedback* por parte de los asistentes.

Descripción de la experiencia

La finalidad del I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en educación” se centra en 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 poder entender las razones fundadas de la creación del banco de recursos, se hace necesario ahondar en cada una de las fases del I+D+i de manera concisa, haciendo especial hincapié en la fase de innovación que engloba la creación del banco de recursos (Figura 1).

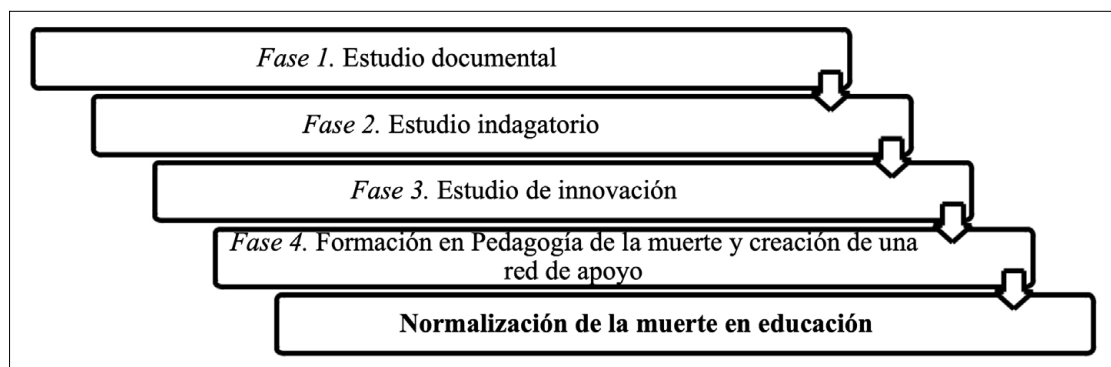


Figura 1. Fases del I+D+i “Innovación e inclusión de la muerte en educación”. **Fuente.** Elaboración propia

Para alcanzar una mayor conciencia de finitud y apoyar a los profesionales de la educación para que acompañen educativamente a alumnos en duelo, el proyecto siguió la siguiente lógica:

- (1) *Estudio documental*: el objetivo de esta primera fase recaía en determinar la presencia (o no) de la conciencia de finitud y de muerte en el contexto curricular español, europeo y suramericano, así como en las recomendaciones de organizaciones supranacionales de índole educativo. Por ello, en un primer momento, un grupo conformado por 17 expertos diseñó y validó mediante paneles *Delphi* y grupos focales una familia semántica de la Pedagogía de la muerte. Finalmente, se obtuvieron 25 términos, de los cuales se analizó su presencia cuantitativa y cualitativamente en el currículo de educación infantil, educación primaria, secundaria y bachillerato, así como en la legislación educativa. Se observó que en España se incluyen aspectos relacionados con la Pedagogía de la muerte en los contenidos y criterios de evaluación, pero de una manera muy tácita; obviándose en los fines y objetivos. Este resultado refuerza la idea de que la muerte sigue siendo un tema radical y no parece ser un asunto prioritario (de la Herrán, Rodríguez y de Miguel, 2019).
- (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. Para ello, se diseñó y validó una batería de tres cuestionarios dirigidos a (1) familias, (2) alumnos; y (3) docentes. En este subestadio de corte más cuantitativo, se observó que, por lo general, tanto familias ($n=917$) como docentes ($n=693$) tienen una disposición generalmente positiva a la inclusión de la muerte en la educación, siendo más acentuada esta percepción por las mujeres y en las personas ateas (Rodríguez, de la Herrán, Pérez-Bonet, y Sánchez Huete, 2020; y de la Herrán, Rodríguez, y Serrano, 2020). Como complemento, actualmente se están finalizando artículos científicos de alto impacto con un carácter más cualitativo. En suma, a pesar de la predisposición favorable de la inclusión de la muerte por parte de familias y docentes, no se dispone ni de formación ni de recursos para incluir de una manera efectiva la muerte y conciencia de finitud. Esta es la razón fundada más importante por la que se decidió diseñar, en el marco de un estudio de innovación, un banco de recursos para apoyar a la comunidad educativa en su demanda.
- (3) *Estudio de innovación*: esta es la experiencia objeto principal del presente artículo; modulada a partir de las evidencias de los estudios 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 un primer momento, un equipo del I+D+i validó el banco de recursos teniendo en cuenta los criterios de recolecta y directrices establecidas en la *Guía para la evaluación de repositorios institucionales de investigación* (Barrueco, Andrés, y Coslado, 2017). Una vez validado, se comenzó con la recogida de recursos por parte de miembros del equipo mediante un formulario en línea.

El resultado se materializó en una propuesta metodológica que incluye aproximadamente 700 recursos pedagógicos desde los que poder incluir el tema de la muerte y la conciencia de finitud desde una perspectiva preventiva y/o paliativa en cualquier etapa educativa. Este Recurso Educativo Abierto (REA) se actualiza periódicamente con nuevos recursos y es de libre acceso.

La estructura de la 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.) (Figura 2). 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.

El alcance de esta propuesta metodológica ha sido muy favorable por parte de los centros docentes en los que se ha difundido, así como en encuentros de centros de innovación, seminarios y congresos de carácter nacional e internacional. También su acogida ha cumplido con las garantías de éxito esperadas, ya que como se mencionaba con anterioridad, la situación de Covid-19 ha generado un reto al que tienen que enfrentarse los docentes, siendo este banco de recursos una herramienta esencial para suplir sus necesidades y las demandas de los alumnos y la comunidad educativa en general.

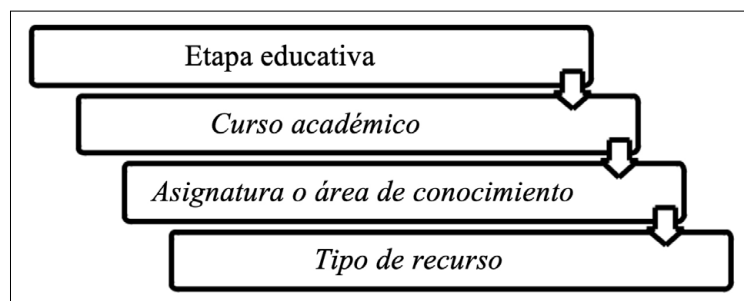


Figura 2. Estructura del banco de recursos. Fuente. Elaboración propia

- (4) *Formación en Pedagogía de la muerte y creación de una red de apoyo*: además de la necesaria inclusión formal de la muerte en el currículum 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”; (2) “Pedagogía de la muerte aplicada (3ª edición)” y (3) “Colección de vídeos educativos para la inclusión de la muerte en la educación”. La segunda opción de formación se ofrece anualmente dependiendo de la demanda, mientras que la primera y tercera opción son recursos de libre acceso en todo momento y gratuitos. Asimismo, para generar la sostenibilidad y transferencia que merece el proyecto, actualmente se está creando una red de centros con Pedagogía de la muerte (RECPeM) que facilitará el intercambio de experiencias y recursos, el apoyo sectorial o la comunicación global entre miembros de la comunidad educativa.

Una vez cerradas estas cuatro fases y con el apoyo de todos los centros docentes participantes, se habrá favorecido a la normalización e inclusión de la conciencia de muerte y de finitud en dichas escuelas; y los profesionales de la educación que hayan participado, dispondrán de estrategias de gran valía para acompañar educativa y efectivamente a un miembro de la comunidad educativa en duelo.

Los claros avances logrados con este proyecto requieren del compromiso y esfuerzo por parte de los miembros del I+D+i tras la finalización de este, de manera que se logre una gran transferencia de los resultados y se extienda al mayor número de centros docentes posibles. La continuidad del equipo será una realidad fruto de la materialización de futuros proyectos, iniciativas, formaciones y propuestas metodológicas.

Conclusiones

La muerte es, por lo general, apartada por la sociedad y evitada en el ámbito educativo. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 imposibilita la bifurcación existente entre el afrontamiento de la pérdida y su elusión en la escuela. La

comunidad educativa se ha visto obligada a hacer frente a un tema aún tabú, pero de candente actualidad, llegando al punto en el que la presencia de la muerte no se puede esquivar.

Mas, para lograr una Pedagogía de la muerte eficaz, los profesionales de la educación requieren de orientaciones y apoyos tanto curriculares como metodológicos. Para lograr el primero de ellos se requiere de un cambio estructural de la base curricular y legislativa (de la Herrán, Rodríguez, y de Miguel, 2019). La concienciación de la comunidad educativa y de actores políticos y de autoridad es un objetivo prospectivo que se dispone en el I+D+i, considerando ese puente como una llave a la regulación didáctica de la conciencia de finitud y de muerte. El fin último es, sin duda alguna, que este constructo deje de ser un tema radical e innovador, para pasar a considerarse un tema normalizado en el ámbito social y, por supuesto, educativo.

Cualquier temática pedagógica deja de ser innovadora en el momento en que se institucionaliza. Así ocurrió con la educación ambiental o la educación sexual, entre otros, (de la Herrán y Cortina, 2012) y se desea que ocurra lo mismo con la Pedagogía de la muerte. Pero para llegar a este punto tan álgido, se requiere de un proceso de rigurosa investigación, concienciación, proyectos y, entre otras, generación de propuestas metodológicas como el banco de recursos aquí presentado.

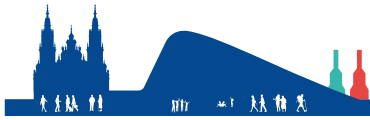
A sabiendas de que la Pedagogía de la muerte ayuda en el desarrollo integral de las personas y en su conciencia sobre la vida, a través del banco de recursos se puede contribuir a esa necesaria mejora de la educación, de manera que abarque una de las cuestiones más inherentes e ineludibles del ser humano: 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, 2015). Por su parte, que los profesionales de la educación dispongan de esta (y otras) propuestas metodológicas hace que estén mejor preparados para acompañar educativamente a una alumna o alumno que hayan experimentado una pérdida significativa.

Como necesario complemento a la inclusión formal de la muerte en los planes de estudio y la creación de propuestas metodológicas que podrían convertirse en marcos de referencia para ponerlo en práctica en el aula, también se requiere que la comunidad educativa reciba una formación de calidad al respecto. De esta manera, se estaría cubriendo la oquedad que actualmente define la educación al no tener en cuenta aspectos tan importantes como la muerte.

Referencias bibliográficas

- Barrueco, J. M., Andrés, A., Rico, P., y Coslado, M. A. (2017). *Guía para la evaluación de repositorios institucionales de investigación*. Madrid: FECYL.
- Colomo, E., y 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.
- Cortina, M., y de la Herrán, A. (2012). *Pedagogía de la Muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- De la Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- De la Herrán, A., y Cortina, M. (2012). *Pedagogía de la Muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- De la Herrán, A., Rodríguez, P., y Serrano, B. F. (2020). Do parents want death to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*. doi: 10.1080/13229400.2020.1819379
- Hinton, D., y Kirk, S. (2015). Teachers' perspectives of supporting pupils with long-term health conditions in mainstream schools: A narrative review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 33(2), 107-120.
- Lytje, M. (2016). The Danish Bereavement Response in 2015—Historic Development and Evaluation of Success. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 140-149.
- Pedrero, E., y Muñoz, M. (2008). La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud. En F. López (Coord.). *Educación como respuesta a la diversidad: una perspectiva comparada* (pp. 130-131). Sevilla: SEEC (Universidad Pablo de Olavide).
- Pedrero, E., y Ransanz, E. (2019). Necesidad, demanda y utilidad de educación para la muerte en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales. En J. C. Arboleda, M. J. Salamanca, y A., de la Herrán (Eds.), *Educación*,

- Ciencia, Tecnología e Innovación. RIDECTEI: Ampliando Fronteras de la Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid- Universidad Autónoma de Madrid y Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Poch, C., y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Madrid: Paidós.
- Ransanz, E. (2014). *La muerte en la construcción de la identidad personal: Intervenciones en la ESO*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Ransanz, E. (2017). La muerte en la madurez del educando. Intervenciones en la Educación Secundaria Obligatoria. *Espacio Tiempo y Educación*, 1(2), 107-120.
- 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., y de Miguel, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2020.1732192
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*. doi: 10.1080/07481187.2020.1817176
- Stylianou, P., y Zembylas, M. (2016). Dealing with the Concepts of “Grief” and “Grieving” in the Classroom: Children’s Perceptions, Emotions, and Behavior. *OMEGA Journal of Death and Dying*, 77(3), 240-266.



Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación en la docencia

GARCÍA IBÁÑEZ, MANUEL

Departamento de Pedagogía

CM La Inmaculada. Universidad de Granada (España)

RUIZ PLEGUEZUELOS, RAFAEL

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

CM La Inmaculada. Universidad de Granada (España)

ROURA REDONDO, RAÚL

Departamento de Didáctica de las Ciencias

CM La Inmaculada. Universidad de Granada (España)

Resumen

La comunicación pretende ofrecer ideas al profesorado universitario sobre la necesidad de crear unos protocolos de comunicación electrónica en el ámbito de la facultad, homogeneizando la manera en que se producen las interacciones con el alumnado usando el medio digital. Para llegar a conclusiones válidas, se ofrecen definiciones y usos habituales en universidades extranjeras del concepto de Netiquette. También se ofrecen herramientas digitales para trabajar la bibliografía con el alumnado, recabar información y reflexiones para repensar el modelo de enseñanza-aprendizaje en un mundo digital.

Palabras clave: cortesía digital; comunicación; protocolos; huella digital; integridad académica.

Good digital practices and communication management in teaching and learning

Abstract

This paper aims to offer ideas to university faculty on the need to create electronic communication protocols in the faculty environment, homogenizing the way in which interactions with students are produced using the digital devices. In order to reach valid conclusions, definitions and common uses in foreign universities of the concept of Netiquette are offered. Digital tools are also offered to work on the bibliography with the students, to gather information and reflections to rethink the teaching-learning model in a digital world.

Keywords: digital courtesy; communication; discipline; digital footprint; academic integrity.

Introducción

La presente formación surgió de la reflexión inicial de la necesidad de pensar y recapacitar sobre la forma en la que el mundo digital había invadido la comunicación en el ámbito universitario, y el modo heterogéneo y hasta cierto punto demasiado personal en el que se daba respuesta a ello. Estamos asistiendo, como se sabe, a una auténtica revolución de las comunicaciones, y adaptando la docencia a marchas forzadas a una realidad que ofrece no pocas oportunidades, pero también algunas trampas y dificultades. Con el fin de preservar una imagen auténticamente académica, de rigor, seriedad y profesionalidad, parece pertinente proceder a regular la forma en la que las comunicaciones se realizan en el día a día de la facultad.

Contextualización

En el caso de esta formación, el contexto viene dado por la propia sociedad, y el momento histórico en el que vivimos. La irrupción de la tecnología en el día a día de la docencia universitaria, acelerado además de una manera exponencial por la situación durante la pandemia, ha provocado que la comunicación electrónica prime sobre la física. Este contexto crea la necesidad de regular las bases de la forma en que se desarrolla dicha comunicación, con unas normas claras sobre qué se puede y qué no se debe hacer cuando se usan los medios electrónicos profesionalmente. Siendo además la nuestra una facultad de Magisterio (Ciencias de la Educación), el compromiso debe ser mayor al respecto, pues estamos formando a los futuros maestros, de manera que si creamos conciencia al respecto estaremos ayudando a expandir este concepto en generaciones futuras.

Hay que recordar además que la escuela ocupa un lugar preferente para el desarrollo de las nuevas generaciones, siendo los docentes quienes tienen que responder a los nuevos retos del sistema (Jiménez, Sancho, y Sánchez, 2019). 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 aprendizaje 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 trabajó entre otros temas 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

La Acción Formativa I, bajo el nombre de: “Buenas prácticas digitales y gestión de la comunicación”, se realizaron 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 retransmitieron online para aquellas personas inscritas que por distintas razones no pudieran asistir presencialmente.

Durante estas sesiones se trabajaron 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”.

El segundo se programaron otras dos sesiones, de carácter más práctico que en la precedente:

- “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 expusieron:

— “Herramientas de gestión de correos masivos”. “Creación de formularios y plantillas de correo electrónico”. “Mailrelay: funciones básicas y su aplicación en la docencia”.

En la primera sesión, a modo de introducción y con el objetivo de aclarar y contextualizar el tipo de enseñanza que estamos llevando a cabo, comenzamos repasando tres conceptos clave: “e-learning”, “m-learning” y “b-learning”. Estos conceptos no son nuevos, por supuesto. Allá por el año 2009, los profesores Area y Adell nos explicaban en qué consistían estos nuevos tipos de aprendizaje, que comenzaron a surgir y a instalarse entre nosotros, a raíz de la proliferación del uso de Internet entre la población. Hoy en día están disfrutando de una segunda juventud gracias sobre todo a las distintas situaciones docentes que nos ha hecho experimentar la pandemia, ya que hemos utilizado el modelo “e-learning” cuando no ha sido posible ningún tipo de presencialidad en los centros; y hemos desarrollado un modelo “b-learning” o “mixto”, cuando hemos tenido docencia presencial para la mitad del alumnado y online para el resto.

Una vez aclarados estos conceptos, nos centramos en el apartado “Uso educativo de los espacios virtuales: diálogo interpersonal en red”. Analizamos aquí cómo debería ser un buen diálogo entre docentes y alumnos en la red. Para ello, siguiendo a la doctora Sara Osuna, estudiamos de manera general, las características principales de estas interacciones.

A continuación, nos centramos en la definición que el doctor Jordi Adell y otros hacen del “Espacio Virtual de Aprendizaje: un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje (abreviado EVE/A) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones” (Adell, Castellet, y Gumbau, 2004). Resulta adecuado para tener una visión profunda del entorno, nuevo para algunos y no tanto para otros, y más en tiempos como en los que estamos inmersos como docentes en plena epidemia de coronavirus.

Seguidamente, siguiendo ahora el trabajo de Area y Adell, nos centramos en la definición de “Aula Virtual de Aprendizaje”: “un espacio o entorno creado virtualmente con la intención de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (Area y Adell, 2009), lo que nos dio una visión más clara sobre el contexto en el que nos encontramos. Continuamos la sesión analizando las cuatro dimensiones pedagógicas (informativa, práctica, comunicativa y tutorial y evaluativa) y sus principales componentes.

Después pasamos a comentar la necesidad de que se produzca un cambio en la práctica de los docentes, con este tipo de enseñanza online, donde lo recomendable, según Silva (2010), es el indispensable cambio de modelo, donde los docentes deben dejar de ser las personas que tienen todo el control del proceso de enseñanza aprendizaje y convertirse en la fuente del conocimiento para el alumnado; para pasar a ser a ser tutores/dinamizadores, profesionales capaces de facilitar, colaborar, guiar y participar en todo el proceso educativo. También tuvimos la ocasión de estudiar las principales habilidades que sería recomendable que todo “Tutor/dinamizador” dominara durante su práctica docente.

Otro de los puntos que abordamos fue el modo más recomendable de organizar distintas situaciones propias de los docentes, y las herramientas que son más adecuadas para cada una de estas situaciones, según el artículo de Santos, Galán, Izquierdo, y del Olmo (2009).

Finalmente, concluimos el apartado estudiando el “Decálogo para la planificación y desarrollo de un modelo constructivista de enseñanza en un aula virtual” de los profesores Manuel Area y Jordi Adell.

El siguiente apartado que estudiamos fue el de “Criterios e indicadores para el análisis y la evaluación de las plataformas virtuales”. Aquí nos centramos en los cuatro apartados que se han de tener en cuenta para poder evaluar una plataforma virtual (usabilidad y accesibilidad, interactividad, modelo comunicativo y teoría del aprendizaje en la que se sustenta) según la Doctora Osuna, y siguiendo las publicaciones del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

Durante la sesión, se partió de experiencias auténticas de fracaso del protocolo digital, o las consecuencias de la ausencia del mismo: correos electrónicos de alumnos que no tienen en cuenta la adecuación del discurso al entorno en el que se desarrollan, por demasiado coloquiales, errores de profesores que participan en redes sociales

con alumnos, revelando cuestiones profesionales que después pueden acarrearle problemas, momentos en definitiva que llevan a la reflexión y convencen de la necesidad de difundir el concepto de Netiquette y crear una serie de protocolos que regulen ese flujo de información y comunicación.

Se habló de la necesidad sobrevenida de adaptarse y protegerse del cambio, del hecho constatado de que la integración de todas las comunicaciones en un mismo dispositivo haya provocado que veamos (y vean los alumnos) todas como si fuesen de la misma esfera y pudieran tratarse de la misma forma, cómo no es el medio quien ha cambiado la comunicación (se escribe más que nunca). Es la inmediatez, la que ha transformado los mensajes. También se habló de la sensación de “ocultación” (ese internet en el que no se sabe siempre quién hay detrás de una acción electrónica) ha transformado la comunicación, normalmente más agresiva y directa pero también más confidencial, en ocasiones. Se insistió en el hecho de que tenemos que ocuparnos nosotros de esa formación porque la familia no lo está haciendo (sí en los hábitos, pero no en lo profesional) y las tecnológicas no están por la labor.

El hecho de que lo virtual este suplantando a lo real afecta a nuestra forma de ver lo académico, y tenemos que darle una respuesta a ello. Surge por tanto la necesidad de poner unas barreras y crear una nueva disciplina: la de la cortesía digital. La cortesía “analógica” ha dejado de ser válida en un mundo digital. Ambas conviven, pero, aunque la primera se “imprime” en casa, de la segunda no se está ocupando nadie. Como ejemplo se ofreció el hecho de que no llamarías a la casa de un amigo a las 23 h, pero sí le mandas un WhatsApp sin problema alguno.

Se definió Netiquette, concepto muy popular ya en ambientes docentes anglosajones, como la cortesía y educación demostrada cuando te comunicas con otros online. Se ofreció el consejo de que el hecho de que la comunicación sea instantánea no implica que la respuesta también lo sea. Se producen muchos errores por precipitación, y ha llegado el momento de ponerles coto, de ir cerrando los espacios que a larga dan problemas de funcionamiento o alternan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las sencillas recomendaciones ofrecidas al respecto fueron (como mera muestra, pues de aceptarse la propuesta habría que elaborar un documento de compromiso formal y que recorra todas las posibilidades de comunicación que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje):

- Evitar el uso intencionado, expresivo, de las mayúsculas en las comunicaciones.
- Usar el asunto del correo electrónico adecuadamente, para que ofrezca auténtica información sobre el tema a tratar en el mismo.
- Fomentar el uso de la plataforma de la facultad y los archivos compartidos (de manera que no hay un abuso y colapso del correo electrónico).
- Dejar el uso del correo electrónico para la comunicación, utilizando el depósito de archivos y manejos de los mismos con herramientas específicas.
- Todo correo electrónico debe contener una apertura y cierre (saludo y despedida) adecuados: “Estimado profesor...”, estableciendo unas normas claras de cortesía cuando se redactan, y mantener un distanciamiento prudente hacia la figura del profesor.
- Todo correo electrónico debe ser suficientemente informativo, facilitando la respuesta desde la pregunta.
- En las conexiones online, fomentar el uso de la cámara abierta. La cámara abierta ofrece una comunicación más cercana a la presencial, y ofrece una idea de que el alumno realmente atiende a la clase. La búsqueda de privacidad no puede entrar en conflicto con el cumplimiento de los deberes del alumnado y su atención en clase.
- Pensar si se permite el uso del emoticono en la comunicación académica. No hay consenso al respecto... ¿es demasiado informal, o ayuda a cubrir lo emocional del cara a cara y evita malentendidos?
- Solamente pueden usarse los canales corporativos de comunicación. Deben revisar (releer) sus mensajes antes de enviarlos (algo que jamás hacen los alumnos, o muy pocos se toman ese tiempo y esa molestia) para buscar imprecisiones o la posibilidad de un malentendido.

Igualmente, se dedicó tiempo al concepto de integridad académica, subrayando la necesidad de contar con un plan de prevención del plagio. No es suficiente con contar con programas de detección del plagio, porque eso es ya constatar y castigar un hecho. A lo que debe aspirar la facultad es a ofrecer un programa, desde el primer año de carrera, que sirva para prevenir que estas situaciones se produzcan. Se ofrecieron ciertas asunciones que buscaran que el alumno se hiciera cargo de este tipo de situaciones a lo largo de su formación, que evitarían la recurrencia en el plagio:

- ¿Por qué me debería importar el cuidado de mi integridad académica?
- Deben existir una serie de estímulos y diferencias palpables entre quien llega lejos en un pensamiento propio y quien no hace más que un trasvase de ideas.
- Debería planearse en cada asignatura y como facultad (premios internos a la investigación)

Además, también se reflexionó sobre la posible necesidad de repensar el tipo de tareas a las que exponemos a nuestros alumnos. Quizá haya que darle vueltas a los trabajos que estamos pidiendo, para que el plagio no sea posible por su carácter concreto, por unir varios aspectos del temario o estar dirigidos desde su concepto hacia la originalidad. Hay que tener en cuenta, por añadidura, que en el futuro va a ser más difícil luchar contra el plagio, ya que las herramientas electrónicas de resumen, traducción y manejo de información se sofistican cada día. Eso nos lleva a que la prevención es la mejor arma.

La segunda sesión de la acción formativa fue de carácter más práctico que la anterior, y en ella se trabajaron los gestores bibliográficos, ya que la gestión del conocimiento, de la información y de la comunicación dentro y fuera del ámbito académico tiene diferentes herramientas que facilitan dicha labor. Esto se concretó hablando de la utilidad de los gestores bibliográficos en la organización de la información para fines investigadores, y se mostró el uso y las funciones básicas de dos gestores: “Mendeley” y “RefWorks”.

Comenzamos repasando dos definiciones de gestores, para después concretar qué criterios debemos tener en cuenta a la hora de elegir un buen gestor y que objetivos cumplen. Amat (2009) los define como herramientas que permiten la organización de las referencias, facilitan su intercalación en los manuscritos, sirven de interfaces para las búsquedas directas en algunos sistemas y facilitan el trabajo colaborativo a través del intercambio de bibliografías.

Según Muldrow y Yoder (2009), un gestor de referencias bibliográficas es una aplicación informática de base de datos que permite buscar y organizar de forma ordenada las fuentes de información en cualquier área (esto es, materiales escritos impresos o digitales, o registros audiovisuales), y exportarlas a la manera de listas de referencias y citaciones.

Cordón, Alonso, Gómez, y López (2012) proponen una serie de criterios a tener en cuenta para escoger un gestor. Estos son:

- Compatibilidad con las bases de datos comerciales más importantes.
- Capacidad para organizar y procesar las referencias bibliográficas obtenidas.
- Capacidad para gestionar referencias en los formatos más utilizados (e. g. APA, Vancouver).
- Posibilidad de integración con los procesadores de texto más conocidos.
- Versatilidad.
- Capacidad de integrar documentos a texto completo y recursos compartidos.

Los gestores de este tipo deberían cumplir cuatro objetivos principales (Amat, 2009):

- Permiten la organización de las referencias bibliográficas.
- Facilitan su intercalación en los manuscritos.
- Sirven de interfaces para las búsquedas directas en algunos sistemas.
- Hacen posible el trabajo colaborativo a través del intercambio de bibliografías.

Según Rodríguez (2009) el “tema de la bibliografía” es sumamente engorroso para estudiantes universitarios y otros profesionales menos avezados en estos asuntos, e incluso por esa sensación de tedio algunos renuncian a reconocer los materiales que han contribuido a la realización de su trabajo, algo inaceptable desde el punto de vista ético y legal en el ámbito de la ciencia.

Gallegos, Peralta, y Guerrero (2017), destacan que, durante su vida académica, los estudiantes no asumen el tema de la documentación utilizada con la suficiente importancia a lo largo del proceso de estudio. Ello implica que afronten este proceso con mucha dificultad, porque requiere de herramientas tecnológicas para la organización bibliográfica de las que tenía poco o ningún conocimiento, considerando necesario iniciar el aprendizaje en normas para referencias bibliográficas, como son las Norma APA o MLA, cuando lo correcto habría sido utilizar el software como apoyo investigativo a lo largo de sus estudios como eje transversal de fundamental importancia en su formación profesional. No obstante, se entiende que una formación en normas estandarizadas de bibliografía debe estar presente en el cuerpo de estudios del grado.

Entre las ventajas de usar un gestor bibliográfico para la organización de la información destacamos:

- facilidad para integrar citas y bibliografías en el texto
- organizar la información por medio de carpetas o bibliotecas personalizadas
- permiten elaborar referencias bibliográficas y citas en distintos formatos.

Refworks es un gestor bibliográfico en línea, especialmente diseñado para ayudar a los investigadores a reunir, gestionar, almacenar y compartir todo tipo de información, así como generar citas y bibliografías. Se puede utilizar para manejar información por cualquier razón, ya sea para la escritura, la investigación o colaboración (Arriola y Rosas, 2015).

Mendeley, originalmente creado para la investigación, se da cuenta que la información crece a cada segundo, y que esto genera un caos en su organización. Para facilitar la tarea, Mendeley ofrece una serie de características que son útiles y accesibles para lograr dar orden a ese caos. Hay dos opciones en Mendeley: la primera es la posibilidad de descargar el programa en la computadora local, usando Mendeley Desktop, y la segunda es la versión online que se encuentra sincronizada con la versión de escrito, llamada Mendeley Web.

En la última sesión, se comentó que, a pesar de la potente irrupción de las redes sociales en los últimos quince años, el correo electrónico sigue siendo una opción importante en la estrategia de comunicación con nuestro entorno, siendo un medio realmente efectivo que además ofrece grandes resultados en términos de retorno de la inversión y alcance de forma económica, rápida, flexible en contenido y diseño y fácilmente medible.

En nuestro caso recurrimos a Mailrelay, una plataforma española orientada al email marketing que nos permite automatizar, hacer seguimiento y analizar el envío de correos de forma cómoda y económica.

Conclusiones

En todas las exposiciones que se ha tratado de describir en los apartados anteriores, las charlas fueron recibidas con entusiasmo e interés por parte del profesorado asistente.

En la sesión inicial, se habló de un cambio de paradigma en el que el profesor pierde la posición de centro total del proceso de enseñanza-aprendizaje, desplazándose hacia el alumno, y se compartieron profundas reflexiones sobre la adecuación del profesorado a esta nueva realidad escolar.

En el apartado de preguntas posterior a la exposición sobre Netiquette, fueron muchos los que confesaron sentirse identificados en los casos que se habían descrito, relativos a los momentos en los que los medios electrónicos causan problemas, por incomprendimientos, malentendidos precipitación o plagio. La mejor y más ilusionante conclusión que se extrajo de la sesión es que eran mayoría los profesores de la facultad que pensaban que sería interesante contar con un protocolo de Netiquette para nuestro centro de estudios, que vigilara por todas las cuestiones que hemos descrito y que nos adaptara plenamente al tiempo en que vivimos.

En la presentación de Mendeley y Refworks, se percibió un conocimiento básico o limitado de la herramienta, de modo que se recibió con entusiasmo y surgió el compromiso de que se comenzara a utilizar en los primeros cursos del grado.

En el debate posterior a la sesión de Mailrelay, se alabaron las posibilidades infinitas y el alcance de la herramienta, destacando el número de plantillas a disposición, pero también surgió la idea de hasta qué punto la estadística detallada de todos los movimientos del destinatario.

Al final de cada sesión, se pasó a los asistentes una encuesta de satisfacción, con unas puntuaciones que iban del 1 al 4, siendo el 1 el valor para la menor satisfacción y el 4 el valor para la máxima satisfacción. Los datos obtenidos fueron muy positivos, con una valoración entusiasta del trabajo realizado, alcanzando la media de 3,94 de valoración, en el conjunto de las sesiones de la acción formativa.

Referencias bibliográficas

Adell, J. Castellet J. M., y Gumbau, J. P. (2004) *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universidad Jaume I*. Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT) de la Universitat Jaume I.

- Amat, C. (2009). La visualización de resultados de búsqueda y los gestores bibliográficos personales: una nota técnica sobre RefViz 2. *El profesional de la información*, 18(1), 87-92. doi: 10.3145/epi.2009.ene.12
- 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.
- Arriola, O., y Rosas, E. (2015). *Los gestores bibliográficos: un atisbo teórico*. México.
- Cordón, J. A., Alonso, J., Gómez, R., y López, J. (2012). *Las nuevas fuentes de información: información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide.
- Gallegos, M. C., Peralta, C. A., y Guerrero, W. M. (2017). Utilidad de los Gestores Bibliográficos en la Organización de la Información para Fines Investigativos. *Formación Universitaria*, 10(5), 77-87. doi: 10.4067/S0718-50062017000500009
- 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
- Muldrow, J., y Yoder, S. (2009). Out of cite! How reference managers are taking research to the next level. *PS: Political Science & Politics*, 42(1), 167-172. doi:10.1017/S1049096509090337
- Osuna, S. (2007). *Configuración y Gestión de Plataformas Digitales*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, L. (2009). ¿Le resulta difícil hacer la bibliografía? Los gestores de referencias bibliográficas pueden ayudarlo. *Acimed*, 19(2).
- Santos, J., Galán, J., Izquierdo, L., y del Olmo, R. (2009). Aplicaciones de las TIC en el nuevo modelo de enseñanza del EEES. *Dirección y Organización*, 39, 5-11.
- Silva, J. (2010). Enseñar en los espacios virtuales: de “profesor” a “tutor”. *Diálogos Educativos*, 19, 163-182.



Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), Google Workspace y videollamada

GONZÁLEZ-QUIÑONES, JUAN-JOSÉ

MONTIEL-LÓPEZ, PABLO

BALLESTA-CLAVER, JULIO

*Departamento de Ciencias. Centro de Magisterio La Inmaculada
Universidad de Granada (España)*

Resumen

La pandemia mundial causada por la COVID-19 está induciendo cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa universitaria. Las recomendaciones sanitarias de distanciamiento social están provocando que el docente universitario tenga que ser capaz de manejar con soltura una serie de herramientas digitales que le permitan interactuar con el alumnado sin compartir el mismo espacio físico. De esa necesidad nace la experiencia de formación del profesorado universitario del Centro de Magisterio La Inmaculada (CMLI), adscrito a la Universidad de Granada, que se presenta a lo largo de este documento. En concreto, la formación consta de cinco sesiones llevadas a cabo por el personal docente e investigador (PDI) del CMLI para todo el PDI y personal de administración y servicios (PAS) del Centro. Dichas sesiones se centran en los sistemas de gestión del aprendizaje, el paquete de herramientas de Google Workspace y el uso de la videollamada.

Palabras clave: Sistema de gestión del aprendizaje; Google Workspace; Moodle; videollamada; recursos digitales.

Innovation through digital tools: Learning Management System (LMS), Google Workspace and video call

Abstract

The global pandemic caused by COVID-19 is inducing changes in the teaching-learning process of the university stage. The health recommendations of social distancing are entailing the university professor has to be able to fluently handle some digital tools that allow them to interact with students without sharing the same physical place. From this need arises the experience of training the university professors of the La Inmaculada Teaching Center (CMLI), attached to the University of Granada, which is presented throughout this paper. In particular, the training consists of five sessions taught by CMLI teaching and research staff for all the teaching and research staff and

administration and services staff of the Teaching Center. Sessions focus on learning management systems, Google Workspace and video call.

Keywords: Learning Management System; Google Workspace; Moodle; video call; digital resources.

Introducción

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 el ámbito educativo, las recomendaciones sanitarias de evitar aglomeraciones y minimizar el contacto social, están originando adaptaciones metodológicas basadas en la necesidad de distanciamiento, propiciando una digitalización de la docencia. Por tanto, el profesorado 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).

En concreto, para el curso 2020-2021, la Universidad de Granada (España), mediante la publicación del “Plan de adaptación de la enseñanza en el curso académico 2020-2021 a las medidas sanitarias derivadas de la pandemia de la COVID-19” el día 26 de julio de 2020, ha optado por considerar dos escenarios extraordinarios (escenario A y escenario B) en función de la incidencia de los casos de COVID-19 en la provincia de Granada y en todo personal universitario, incluyendo al alumnado, al personal docente e investigador (PDI) y al personal de administración y servicios (PAS). El escenario A consiste en reducir la actividad académica presencial limitando el aforo de las aulas y el escenario B consiste en una suspensión completa de la actividad presencial. Además, el cambio de un escenario a otro debe hacerse con la máxima agilidad posible por parte de toda la comunidad universitaria.

Debido a esta nueva necesidad de manejo de programas, aplicaciones y dispositivos electrónicos que se le presenta al docente universitario en esta etapa de pandemia, resultan útiles los siguientes tres bloques de conocimientos para la docencia virtual (González-Rodríguez y Urbina-Ramírez, 2020; Otero, Díaz, y Llamedo, 2020; Vaillant, Zidán, y Betancor, 2020): a) Bloque 1 que consiste en la administración de sistemas de gestión del conocimiento o LMS (Learning Management System), b) Bloque 2 que se basa en la utilización y aprovechamiento de las aplicaciones que ofrece el paquete Google Workspace y c) Bloque 3 que se centra uso adecuado de la videollamada (ver Figura 1).

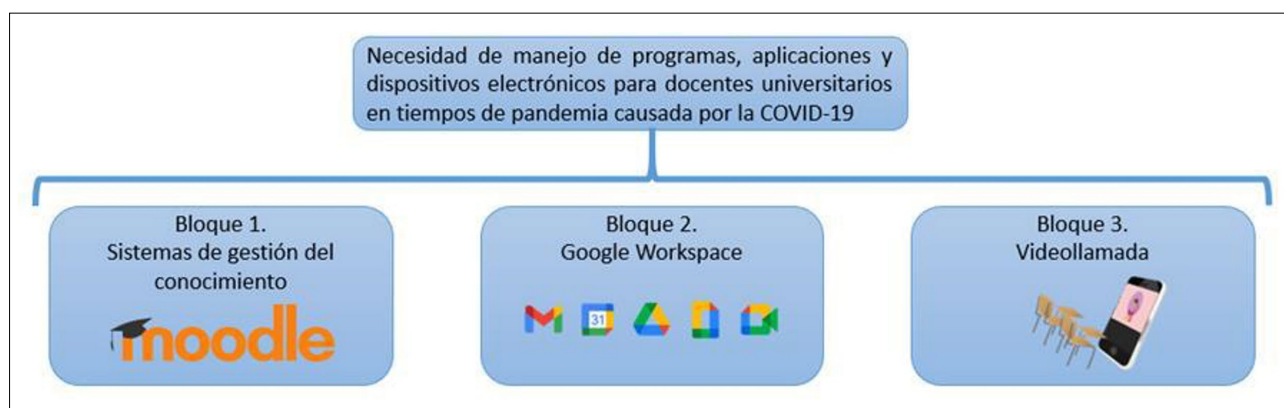


Figura 1. Bloques de conocimiento útiles para la docencia virtual universitaria. **Fuente.** Elaboración propia

Por todo lo anterior, se considera preciso que el docente tenga una formación en cada uno de los bloques de conocimiento presentados anteriormente para poder interactuar con el alumnado con cierta soltura para solventar los problemas que se 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 del Centro de Magisterio La Inmaculada (CMLI), para el uso adecuado de plataformas LMS, Google Workspace y videollamada, con los siguientes objetivos:

- Conocer las posibilidades y limitaciones de un sistema de gestión del aprendizaje (SGA) o Learning Management System (LMS).
- Aprender a manejar las aplicaciones de Google Workspace.
- Revisar desde un punto de vista técnico y formal los diferentes aspectos de realizar una videollamada.
- Valorar el potencial de las herramientas digitales en el enriquecimiento de la docencia tanto presencial como virtual.

Sistemas de gestión del conocimiento

Los sistemas de gestión de conocimiento o Learning Management Systems, son plataformas online como Moodle, Blackboard o Canvas, que se ejecutan en un servidor, siendo accesibles con un navegador web desde cualquier lugar con conexión a Internet (De Smet, Bourgonjon, De Wever, Schellens, y Valcke, 2012). Se crearon a finales del siglo XX para ofrecer una docencia a distancia, utilizando para ello un proceso social constructivista, posibilitando al alumno a ser partícipe de su propio aprendizaje a través de un trabajo colaborativo (wikis, glosarios...), evitando que fuese solamente un espacio transmisivo (Holmes y Prieto-Rodríguez, 2018).

A través de los años, estos sistemas se han flexibilizado de modo que también se permita su utilización en clases presenciales (Regueras, Verdu, De Castro, y Verdu, 2019), generando la modalidad híbrida, de modo que el estudiante pueda fortalecer su autonomía adaptando su tiempo, incrementando con ello su capacidad para aprender a aprender (Vargas-Cubero y Villalobos-Torres, 2019). Permite al profesorado distribuir materiales didácticos, el utilizar tableros de anuncios y foros, realizar encuestas, proporcionar material multimedia e interactivo (H5P), realizar cuestionarios autoevaluativos y debates online, así como tutorizar y evaluar a los alumnos (Chow, Tse, y Armatas, 2018). Sin embargo, todas estas ventajas no están siendo utilizadas debido a un gran desconocimiento por parte del profesorado.

Es por ello que el profesor debe de adquirir una serie de competencias para mejorar la docencia híbrida, como el incrementar sus habilidades técnicas y de comunicación online, la creación de conferencias asíncronas, el uso de salas de chat y videoconferencia, así como realizar actividades interactivas y recursos a través de las plataformas online (Chow et al., 2018), aspectos que se trabajarán en la acción formativa presentada en esta ponencia.

Google Workspace

Google Workspace, anteriormente llamada GSuite, es un conjunto de herramientas digitales de trabajo colaborativo y de productividad que funcionan mediante computación en la nube y que están desarrollados por la compañía Google (Soltero, 2020). Las herramientas de las que se compone Google Workspace son las siguientes: Gmail, Google Chat, Google Calendar, Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Slides, Google Forms, Google Sites, Google Currents, Google Keep, Google Apps Cripts, Google Cloud Shearch, Google Admin, Google Endpoint, Google Vault, Google Work Insights y Google Workspace Marketplace (Google, 2020). Así, Google Workspace puede utilizarse para cualquier tipo de empresa, administración o conjunto de personas que necesite transmitir información de manera virtual para un fin determinado.

En el caso de la educación, en cualquier etapa o nivel de enseñanza, la necesidad de comunicación virtual entre el alumnado y el maestro o profesor es manifiesta y se ha evidenciado aún más debido a la pandemia actual causada por la COVID-19; es por ello que herramientas de Google Workspace sean muy útiles para facilitar dicha comunicación virtual (Gupta y Pathania, 2021; Iwanaga, Loukas, Dumont, y Tubbs, 2021).

La Universidad de Granada (UGR), cuenta con las funcionalidades de Google Workspace desde 2013. La utilización de las herramientas de Google Workspace se ha incrementado notablemente tras los confinamientos intermitentes causados por la pandemia actual. Así, tanto las clases teóricas como las tutorías se están realizando mediante la herramienta Google Meet (Universidad de Granada, 2020).

Videollamada

La videollamada ha cobrado un gran protagonismo en la sociedad en este último año debido a la situación de pandemia actual. Lo que antes era una manera anecdótica de relacionarse con personas situadas a gran distancia geográfica, ha terminado siendo un medio usado en casi todos los ámbitos de la vida: relaciones personales, educación, trabajo, revisiones médicas, etc. La Real Academia Española define videollamada como la “comunicación simultánea

a través de una red de telecomunicaciones entre dos o más personas, que pueden oírse y verse en la pantalla de un dispositivo electrónico, como un teléfono inteligente o una computadora” (Real Academia Española, 2021).

Aunque pensemos que el origen de la videollamada es relativamente reciente, se tiene constancia de uso de circuitos cerrados de televisión antes de mediados del siglo pasado, como, por ejemplo, la red del Postzentralamt Reich (oficina de correo) alemán. Desde entonces, varios momentos han sido claves en el desarrollo e impulso de la videollamada (Chacón, 2003): la digitalización de las redes de telefonía (RDSI) en la década de los 70 y 80 del siglo pasado, ya que permitió la compresión de la imagen de vídeo; en la década de los 90 la llegada de internet, facilitando el envío y la recepción de los datos; a principios de siglo, con la disponibilidad de aplicaciones gratuitas y accesibles, como Messenger o iChat. Análogamente, “la introducción de tecnologías 3G, sobre todo el teléfono con cámara, posiblemente ha llevado a la sociedad a punto de inflexión” (Gladwell, 2000, como se citó en Lawson, Comber, Gage, y Cullum-Hanshaw, 2010). Esta evolución de los smartphones ha sido de enorme importancia para el uso de la videollamada, ya que aportan todos los elementos necesarios para la misma: pantalla, altavoces, cámara y micrófono en un solo dispositivo. Si, además, tenemos en cuenta la tecnología 4G y 5G actuales, cualquier persona en casi cualquier lugar, tiene acceso a videollamadas de manera gratuita, y con una transmisión de imagen 1080p (Full HD) en tiempo real.

Estos avances se han convertido en una maravillosa herramienta al servicio de la educación, ya que en los últimos años han permitido la docencia en circunstancias que antes no hubiesen sido posibles, ya sea por situaciones de distanciamiento geográfico o por situaciones familiares y laborales del alumnado. A nivel universitario, esta enseñanza virtual se ha estado impartiendo de manera asincrónica, debido a que la tecnología todavía no estaba suficientemente avanzada y por las preferencias de este tipo de alumnado (Hrastinski, Keller, y Carlsson, 2010). La COVID-19 ha obligado al impulso de esta herramienta, al empleo de sus servicios y características, pero sigue siendo necesaria la formación del profesorado para la optimización del esfuerzo realizado, ya que se mantienen las taras en esta modalidad de educación online, sintiéndola los profesores como muy demandante, y que requiere de mucho más tiempo que la enseñanza presencial porque implica una ejecución multitarea: hablar, manejar la presentación, controlar el chat, entre otras (Cornelius, 2013). También el alumnado demanda un mejor dominio de esta enseñanza al profesorado y piden “establecer criterios de conexión para tareas grupales, pues les genera sensación de no desconexión y una elevada dependencia del ordenador” (Ferrer-Serrano, Lozano-Blasco, Lateorre-Martínez, y Quilez-Robres, 2020, p. 36).

Contextualización

La experiencia de formación del profesorado universitario se ha llevado a cabo por y para el PDI y PAS del CMLI durante el mes de marzo del curso 2020-2021. El CMLI tiene una plantilla compuesta por 40 miembros de personal docente e investigador y 10 miembros de personal de administración y servicios. La formación se ha ofertado a toda la plantilla del CMLI.

Las sesiones de la formación 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), 2020). En concreto, la AF se titula “Herramientas digitales para la docencia: Learning Management System (LMS), GSuite y videollamada”. El Equipo de Formación Digital CMLI está compuesto por 13 miembros del PDI y PAS y por un alumno del centro.

Descripción de la experiencia

La formación ha consistido en una serie de sesiones teórico-prácticas que han pretendido 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. Se han llevado a cabo cinco sesiones de una hora y media de duración cada una de ellas. Las cuatro primeras sesiones las ha impartido un único ponente y la última sesión ha sido impartida por dos ponentes.

Las dos primeras sesiones establecen los fundamentos de los sistemas de gestión del aprendizaje y concretan las funcionalidades que ofrece la plataforma de gestión del aprendizaje con la que está trabajando en el CMLI, el sistema Moodle. Las dos siguientes sesiones presentan todas las aplicaciones que ofrece el paquete de herramientas de Google Workspace, haciendo hincapié en aquellas que, desde la experiencia docente universitaria de los ponentes, puedan ser más útiles para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La última sesión expone tanto el hardware como el software involucrado en una videollamada como herramienta de comunicación entre el docente y el alumno universitario. El contenido de cada sesión se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Contenidos de cada una de las sesiones de la formación

Sesiones	Contenidos
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> — Fundamentos de los sistemas de gestión del aprendizaje o LMS. — Gestión de grupos en un LMS. Realización de consultas. Diferenciación de tareas y actividades para los diferentes grupos. — Control de la asistencia mediante la creación de un horario docente en un LMS. — Generación de contenido docente utilizando imágenes, enlaces y videos incrustados a modo de guiones interactivos.
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> — Alta y baja de usuarios en las distintas asignaturas alojadas en un LMS. — Banco de preguntas en un LMS: Creación, gestión y categorización. — Cuestionarios basados en la toma aleatoria (o no) de preguntas procedentes de un banco de preguntas previamente creado en un LMS. — Modificación de un cuestionario creado en un LMS a través de un procesador de textos, con base en el conocimiento del formato con el que trabaja cada LMS.
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> — Acceso, posibilidades y limitación de GSuite UGR (extensión @go.ugr.es). — Google Calendar. Programación de reuniones, organización del tiempo y creación de enlaces permanentes para tutorías y clases. — Google Gmail. Programación de reenvío de mensajes, administración de contactos y generación de firma. — Google Drive. Trabajo colaborativo en línea, gestión de los permisos de compartición de archivos.
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> — Google Sites. Creación de sitios web para departamentos o para desarrollar proyectos educativos con el alumnado. — Google Jamboard. Posibilidades y limitaciones de la pizarra. — Google Hangouts. Creación de grupos para el trabajo colaborativo. — Google Classroom. Aspectos básicos y limitaciones.
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> — Aspectos visuales y auditivos relacionados con el ponente y el contexto donde se realiza la videollamada. — Herramientas que se pueden utilizar durante la videollamada, como apoyo en el desarrollo de la sesión (presentaciones, vídeo, pizarra, etc.) — Otras herramientas para realizar la videollamada, además de Google meet. — Buenas prácticas durante el desarrollo de la sesión: cuándo y cómo dirigirse a los alumnos durante la videollamada. — Prácticas inclusivas durante la realización de una videollamada. — Cómo mantener la atención de los alumnos durante el desarrollo de una sesión. Aspectos visuales y verbales.

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la asistencia e inscripciones a la formación, el interés ha sido notable. Se han inscrito 27 personas del PDI y PAS, lo que supone el 54 % por la plantilla del CMLI. Además, la asistencia media a las sesiones ha sido de 26 personas.

En cuanto a la valoración, tras la finalización de cada sesión, se ha pasado a los asistentes, mediante la aplicación web Mentimeter, una encuesta en escala Likert para que valoraran de 1 a 4 su grado de satisfacción para con

la sesión recibida (siendo 4 la calificación más positiva). Teniendo en cuenta todas las sesiones, la encuesta la han realizado 17 personas de media en cada sesión; un 65 % del número de asistentes promedio. La valoración media de las sesiones ha sido de 3.86, con una desviación típica de los datos de 0.33.

En relación a la transferencia del proyecto en el que se enmarca la formación, se ha creado una página web (<http://www.docenciadigital.cmlí.es/>) que recoge todos los datos de la formación. Además, se han grabado las sesiones y estarán disponibles para toda la comunidad educativa de manera abierta y de libre acceso. En dicha web, además, se ha habilitado un blog para que los miembros del Equipo de Formación Digital del CMLI puedan generar contenido relacionado con la docencia digital.

Conclusiones

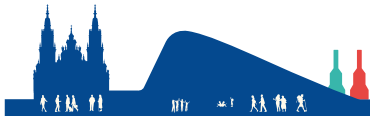
Se considera indispensable la formulación de propuestas innovadoras que recojan los cambios que se están produciendo de manera acelerada en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la situación actual de pandemia. Dichas propuestas deben adaptarse a las recomendaciones sanitarias de distanciamiento 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

- Chacón, M. A. (2003). La videoconferencia: Conceptualización, elementos y uso educativo. *Etic@net*, 2, 1-13.
- Chow, J., Tse, A., y Armatas, C. (2018). Comparing trained and untrained teachers on their use of LMS tools using the Rasch analysis. *Computers & Education*, 123, 124- 137. doi: 10.1016/j.compedu.2018.04.009
- Cornelius, S. (2013). Facilitating in a demanding environment: Experiences of teaching in virtual classrooms using web conferencing. *Wiley Online Library*, 45(2), 260- 271. doi: 10.1111/bjet.12016
- De Smet, C., Bourgonjon, J., De Wever, B., Schellens, T., y Valcke, M. (2012). Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers. *Computers & Education*, 58(2), 688-696. doi: 10.1016/j.compedu.2011.09.013
- Ferrer-Serrano, M., Lozano-Blasco, R., Lateorre-Martínez, M. P., y Quilez-Robres, A. (2020). E-learning durante la pandemia COVID-19. En E. Sánchez, E. Colombo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 36-45). Málaga: Universidad de Málaga.
- Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference*. Little Brown.
- 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
- González-Rodríguez, C., y Urbina-Ramírez, S. (2020). Analysis of instruments for the diagnosis of digital competence. *Revista AOSMA*, 28, 92-103. doi: 10.6018/riite.411101
- Google. (2020). *Herramientas de Google. Workspace*. Recuperado de <https://workspace.google.com/intl/es/features/>
- Gupta, A., y Pathania, P. (2021). To study the impact of Google Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. *Education and Information Technologies*, 26(1), 843-857. doi: 10.1007/s10639-020-10294-1

- Holmes, K. A., y Prieto-Rodríguez, E. (2018). Student and staff perceptions of a learning management system for blended learning in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 21-34. doi: 10.14221/ajte.2018v43n3.2
- Hrastinski, S., Keller, C., y Carlsson, S. A. (2010). Design exemplars for synchronous e-learning: A design theory approach. *Computers & Education*, 55(2), 652-662. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.025
- Iwanaga, J., Loukas, M., Dumont, A. S., y Tubbs, R. S. (2021). A review of anatomy education during and after the COVID-19 pandemic: Revisiting traditional and modern methods to achieve future innovation. *Clinical Anatomy*, 34(1), 108-114. doi: 10.1002/ca.23655
- Lawson, T., Comber, C., Gage, J., y Cullum-Hanshaw, A. (2010). Images of the future for education? Videoconferencing: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 295-314. doi: 10.1080/1475939X.2010.513761
- Maity, S., Sahu, T. N., y Sen, N. (2020). Panoramic view of digital education in COVID-19: A new explored avenue. *Review of Education*, 1-19. doi: 10.1002/rev3.3250
- 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
- Real Academia Española. (2021). Videoconferencia. *Diccionario de la lengua española (23ª edición)*. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Regueras, L. M., Verdu, M. J., De Castro, J. P., y Verdu, E. (2019). Clustering Analysis for Automatic Certification of LMS Strategies in a University Virtual Campus. *IEEE Access*, 7, 137680-137690. doi: 10.1109/ACCESS.2019.2943212
- Otero, L., Díaz, M. I., y Llamedo, R. (2020). Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, 28, 92-103.
- Soltero, J. (2020). *Announcing Google Workspace, everything you need to get it done, in one location*. *Google Cloud Blog*. Recuperado de <https://cloud.google.com/blog/products/workspace/introducing-google-workspace>
- 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
- Universidad de Granada. (2020). *Pliego de prescripciones técnicas para la contratación de licencias GSuite enterprise for education*. Granada: Autor.
- Vaillant, D., Zidán, E., y Betancor, G. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 28(108), 718-740. doi: 10.1590/s0104-40362020002802241
- Vargas-Cubero, A. L., y Villalobos-Torres, G. (2019). Estrategias docentes para la promoción del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios que utilizan plataformas LMS. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 10(2), 215-246. doi: 10.22458/caes.v10i2.2715



Innovación en las herramientas digitales: orientación, inclusión y nuevas propuestas

HUERTAS-DELGADO, FRANCISCO JAVIER

*Departamento de Expresión Corporal Música y Plástica
Centro de Magisterio La Inmaculada
Universidad de Granada (España)*

COBO, MARÍA ENRIQUETA

LOZANO, VANESSA

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Centro de Magisterio La Inmaculada
Universidad de Granada (España)*

Resumen

En los últimos años, ha tenido lugar un proceso de adaptación al uso regular de la tecnología en la Educación Superior. En este contexto, desde el Centro de Magisterio La Inmaculada (Granada) se realizó una acción formativa que tuvo como objetivo mostrar nuevas herramientas para su uso en metodologías activas, permitiendo la atención adecuada de todos los estudiantes. Se desarrollaron tres sesiones con el personal docente investigador (PDI) y el personal de administración y servicios (PAS) en las que se profundizó sobre las herramientas tecnológicas de trabajo cooperativo, metodología y evaluación inclusiva, y nuevas propuestas metodológicas. Participaron 22 profesores que consideraron las sesiones útiles y aplicables (media=3.83, desviación típica=0.37) siendo los profesores y la dinámica de las sesiones lo más valorado. Es necesaria la realización de acciones formativas orientadas al profesorado universitario que de manera práctica permitan compartir y avanzar en el uso de la tecnología en el aula.

Palabras clave: tecnología educativa; metodologías innovadoras; inclusión; universidad; accesibilidad.

Innovation through digital tools: academic orientation, inclusion and new insights

Abstract

In the last years, a process of adaptation of regular use of technology in Higher Education has been developed. In this context, in the Teacher Training Centre La Inmaculada (Granada) a training activity has been executed, and its purpose was to show new tools which can be used in active methodologies and that allow teachers to care and attend all students. Three sessions have been implemented with teachers, researchers and administration staff

to deepen the technological cooperative tools, inclusive methodologies and evaluation, and new methodological proposals. A total of 22 teachers have participated in this project. They considered the lessons useful and practical (average=3.83 typical deviation=0.37), and valued positively the role of teachers and the dynamics of sessions. It is crucial to carry actions aimed at university teachers that allow sharing and advancing in the use of technology in the classroom in a practical way.

Keywords: educational technology; innovation methodologies; inclusion; higher education; accessibility.

Introducción

La aparición de la pandemia asociada a la COVID-19 ha supuesto un cambio en la actividad universitaria no solo en España sino en todo el 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. 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 desarrollo tecnológico que permita alcanzar las competencias de los estudiantes (Almazova, Krylova, Rubtsova, y Odinkaya, 2020). Por tanto, la situación actual representa una serie de retos y oportunidades que pueden permitir redefinir los métodos de enseñanza orientándonos a una mayor innovación (Sá y Serpa, 2020). Específicamente, es muy importante encontrar la forma de poder llegar a todos los estudiantes que conforman un grupo, atendiendo a su diversidad. En esta misma línea, resulta imprescindible que el proceso evaluativo incluya variedad de instrumentos y metodologías que permitan captar el nivel de desarrollo real de las competencias en cada uno de los alumnos.

El trabajo en el aula debe atender a la variedad del alumnado por lo que es importante que conjugue distintas estrategias que se basen en la supresión de barreras y el diseño para todos. En este sentido, los contenidos digitales, así como su accesibilidad deben estar basados en la premisa de ser patentes en la percepción, la comprensión y el uso para cualquier alumno, presente o no algún tipo de necesidad educativa (Hilera y Campo, 2015).

Las principales implicaciones en Educación Superior en lo que a metodología se refiere se relacionan con el sistema adaptativo complejo como es la persona (Robinson y Aronica, 2015), incluyendo en sí misma un determinismo recíproco con el entorno. En 2015, Hattie publica una investigación en la que sintetiza 1200 meta-análisis específicos en base al éxito educativo de las metodologías utilizadas, desde las más denostadas como la clase magistral, representativa de la Educación Superior durante muchos años, hasta el *flipped classroom*, *design thinking* o la gamificación, apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (Hattie, 2015). El resultado de esta investigación no resaltaba ninguna de ellas de sobremanera, pero sí indicaba distintas claves para alcanzar un aprendizaje visible (*Visible learning*). La premisa fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el trabajo cooperativo (Lorenzo y Gallon, 2019), en la retroalimentación de impacto mediante un feedback claro entre profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno (Simonsmeier, Peiffer, Flaig, y Schneider, 2020) y en la motivación a la hora de desempeñar la labor docente (Martin y Mulvihill, 2017).

Las plataformas digitales tipo Moodle ofrecen posibilidades síncronas y asíncronas entre el desempeño docente y el desempeño por parte del alumnado. El uso de estas herramientas permite la gestión de contenidos y de comunicación mediante actividades y recursos de cooperación textual tanto síncrona como asíncrona en foros de discusión, textos compartidos en Google Docs y almacenados en la nube. También para la mejora de los aprendizajes digitales y las tareas cooperativas entre varios miembros, repositorios de archivos digitales, recomendaciones de contenidos (ebooks, archivos de audio, películas o series, archivos de imagen) o herramientas colaborativas como WebQuest, Google Blogger, Wikispaces o Youtube (Herrada y Baños, 2018). De esta manera, todos estos elementos cooperativos pueden utilizarse para introducir cambios en el aula a través de juegos y diversidad de actividades.

Otras aplicaciones online para introducir metodologías activas como son *Kahoot*, *Quizizz* o *Mentimeter*. Según Pegalajar (2021) éstas suponen un desafío para los discentes mediante el uso de una interfaz que promueve el dinamismo y permite obtener retroalimentación inmediata de los aprendizajes a través de una individualización temporal de desempeño tanto en tiempo real como en diferido, así como el desarrollo de estímulos que promueven la

autoeficacia del alumnado. Dichas herramientas implican además mayor grado de motivación, mayor compromiso en el aprendizaje y mejores resultados en la práctica educativa (Lehman, Jackson, y Forsyth, 2019).

Adicionalmente, la accesibilidad de los contenidos supone un reto para la Educación Superior en referencia a la eliminación de barreras comunicativas, desarrollando distintos recursos digitales a través de herramientas electrónicas que se van ampliando constantemente en los entornos de aprendizaje actuales (Žogla, 2019). Dentro de la Educación Superior, la creación de contenidos digitales está ligada a paquetes ofimáticos con software propietarios y/o libres (Sorrosa, Jinez, Rodríguez Villacis, Caraguay, y Sotomayor, 2018). Estos programas posibilitan un diseño universal inclusivo favoreciendo tanto la accesibilidad como la usabilidad para el estudiantado en general sin generar ningún tipo de discriminación positiva ante las distintas necesidades educativas presentes en el aula (López González y Coeto, 2020).

Probablemente la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje que supone el mayor reto en la adaptación a la docencia virtual sea la evaluación (Munoz y Mackay, 2019).

Cuando diseñamos una evaluación en un entorno virtual debemos tener presente que esta debe ser válida, flexible e inclusiva (Bouzidi y Jaillet, 2009). Para cumplir estos objetivos, la evaluación continua (de proceso) y formativa (sumativa) se antoja la más adecuada. Además, el uso de variedad de materiales y herramientas resulta imprescindible para conseguir un diseño inclusivo, que atienda a la diversidad y por tanto a todo el alumnado. Si tratamos que nuestra evaluación sea equitativa, válida y flexible, las herramientas y materiales a través de los cuales realicemos esta evaluación deben tener un diseño universal y ser accesibles.

La accesibilidad se define como un atributo de calidad del sistema a través del cual impartimos nuestra docencia. Para que un recurso, un instrumento o una plataforma web sea accesible debe presentar cuatro características (WAI, *Web Accessibility Initiative*, <https://www.w3.org/WAI/>):

- La perceptibilidad se consigue cuando todos los alumnos con independencia de sus características pueden comprender el diseño que subyace a nuestro curso.
- La operatividad se logra cuando nuestros alumnos pueden acceder al sistema sin someterse a un esfuerzo físico sostenido y sean cuales sean sus características físicas.
- Un diseño es simple cuando todos los usuarios pueden utilizar y entender fácilmente el diseño, sea cual sea su experiencia y sus conocimientos previos.
- La claridad se consigue cuando se minimiza la aparición de errores.

De esta manera, si el sistema a través del cual impartimos la docencia y evaluamos es accesible, conseguiremos alcanzar la inclusividad, pues todos los alumnos sin excepción podrán beneficiarse de un aprendizaje de calidad y participar plenamente en el proceso de aprendizaje (Ainscow, 2016; Messiou et al., 2016).

Un reciente artículo recoge las opiniones de varios expertos acerca del reto que supone la adaptación de la docencia presencial a la virtual, afirmaba que la evaluación continua es la evaluación más adecuada para seguir el curso online, ya que ayuda y promueve el autoaprendizaje y la autorregulación (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, y Koole, 2020). Para este cambio a la docencia virtual, la mayoría de los centros de Educación Superior han utilizado sistemas de gestión del aprendizaje como Edmodo, Moodle, Google Classroom y Microsoft Teams. Estas herramientas ofrecen la integración de funciones como la comunicación, la interacción y el almacenamiento. Por sus características, son ideales para promover una evaluación continua, formativa, flexible e inclusiva.

La evaluación en entornos digitales ha de basarse en variedad de instrumentos y actividades (Castells y Pingarrón, 2020). Un estudio realizado por Senel y Senel (2021) ha revelado que los estudiantes universitarios están en general satisfechos con la calidad de la evaluación virtual excepto por dos aspectos. El primero de ellos es el puntaje otorgado a las pruebas ya que piensan que la evaluación no arroja resultados justos y acordes al trabajo realizado. Entre las posibles razones que provocan esta insatisfacción de los estudiantes los autores hipotetizan sobre la gran carga de trabajo que supone para los profesores la corrección de proyectos, portafolios o prácticas. Teniendo este aspecto en mente, resulta imprescindible que la evaluación virtual se base en el uso de herramientas digitales que faciliten y aminoren el trabajo de corrección de los profesores. Entre el catálogo de herramientas que podemos encontrar en los sistemas de gestión del aprendizaje encontramos tareas autoevaluables y coevaluables, cuestionarios, eportfolios o foros de discusión (Stödberg, 2012). El segundo aspecto que los alumnos señalaban como deficiente en la evaluación virtual fue el uso insuficiente de *feedback* rápido y efectivo (Senel y Senel, 2021). La retroalimentación instantánea es uno de los mejores aliados dentro de la evaluación formativa. Dado que no existe un entorno

de clase convencional, los estudiantes necesitan un *feedback* rápido y detallado para identificar cuáles son las deficiencias o los errores de su trabajo, pudiendo incrementar así su rendimiento dentro de la evaluación sumativa (Koneru, 2017).

Por último, hay que señalar que el peso o el valor otorgado a cada uno de los instrumentos de evaluación que se aplican en entornos virtuales debe ser diferente al diseño de la evaluación presencial. Dentro de la evaluación presencial el instrumento más usado y con mayor peso ha sido tradicionalmente el examen. No obstante, lo ideal es que, en una evaluación continua en cualquiera de los escenarios, presencial u online, el examen clásico pueda ser sustituido por la realización de actividades y ejercicios de autoevaluación, la entrega de prácticas y la participación en foros y chats. En el informe sobre procedimientos de evaluación no Presencial realizado por el Grupo de Trabajo de Intersectorial de las Universidades Españolas (CRUE) se recogen variedad de pruebas objetivas alternativas al uso del examen tradicional (Cordón et al., 2020). Y aunque la mayoría de ellas presente cierto impacto normativo, metodológico y organizativo, en general se recomienda adoptar sistemas de evaluación continua que se puedan realizar reduciendo todo lo posible el peso que en la evaluación global tengan las pruebas de evaluación final.

Contextualización

La presente acción formativa se realiza en el Centro de Magisterio La Inmaculada. Se trata de un Centro Adscrito a la Universidad de Granada que cuenta con aproximadamente 900 estudiantes. El equipo docente está compuesto por 40 miembros del personal docente e investigador y cuenta con la colaboración de 10 personas que componen el personal de administración y servicios. En el Centro se imparten los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil, orientados a la formación de maestros.

Se enmarca dentro de las acciones formativas del Equipo de Formación Digital CMLI, proyecto coordinado concedido y financiado por la Universidad de Granada (I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes para la formación de la Docencia Digital, FEED). Este busca profundizar en la atención tutorial a 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 (docenciadigital.cmlis.es).

Descripción de la experiencia

Nuestra experiencia se enmarca en el Equipo de Formación Digital del CMLI que se llevó a cabo durante marzo de 2021 a través de 3 sesiones con las intervenciones de 7 ponentes.

El objetivo principal de esta acción formativa consiste en la presentación de metodologías y herramientas que permitan realizar un cambio metodológico en la docencia virtual y presencial, y que este cambio se acompañe de una evaluación que permita conocer la consecución de las competencias.

Los contenidos que se desarrollarán en esta acción formativa buscan profundizar sobre los aspectos metodológicos relacionados con la atención a los estudiantes incidiendo especialmente en la inclusión de todos ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el uso de las herramientas tecnológicas para la innovación mediante propuestas de trabajo en el aula. Estos contenidos se encuentran divididos en tres sesiones diferenciadas (Tabla 1). La primera sesión desarrollará el punto de vista de los estudiantes a través de un cuento interactivo que preparan, para a continuación desarrollar el trabajo de acción tutorial y herramientas colaborativas. La segunda sesión buscará desarrollar los principios para el diseño de las asignaturas para todos, especificando aspectos importantes a considerar en el proceso de evaluación para que realmente sea inclusiva. La tercera sesión desarrollará propuestas específicas de innovación a través de la tecnología, focalizando en redes sociales, el uso del video y de realidad aumentada.

Tabla 1. Contenido de las sesiones de la acción formativa

Título de la presentación	Contenido
Sesión 1	
Buscando nuestro tesoro: la sesión virtual exitosa	A través de un cuento interactivo, de la mano del Capitán Pirata Jack, buscaremos un tesoro: nuestra sesión virtual exitosa. A través de ésta, tanto docentes como discentes, conseguiremos el equilibrio que nos permita adaptarnos al nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje. Y, es que, el futuro ya está aquí y ha venido para quedarse.
Acción tutorial: gestión de grupos y acompañamiento del alumnado en entornos virtuales	Abordaremos la realidad de la acción tutorial en entornos virtuales e híbridos. Trabajaremos la gestión de grupos y el fomento de la cooperación entre el alumnado, a través del uso de dinámicas de grupo. Además, visualizaremos la evaluación como proceso de seguimiento y acompañamiento, veremos algunas herramientas útiles para ello.
Sesión 2	
Nuevas tecnologías al servicio de la educación inclusiva	En cuestión de educación, las tecnologías son una fuente de herramientas poderosas que ayudan a reforzar tanto la enseñanza como el aprendizaje de todo el alumnado, pero será una metodología divergente la que conlleve el éxito en el aula e instaure una cultura inclusiva.
Claves para llevar a cabo una evaluación virtual inclusiva	La evaluación de manera virtual supone uno de los mayores retos actuales para los docentes universitarios. ¿Cómo encontrar el equilibrio entre la inclusión y la fiabilidad de las pruebas? La respuesta a esta y otras preguntas la encontramos en la de evaluación continua y formativa, pensada y diseñada teniendo en cuenta la diversidad de nuestros alumnos y las limitaciones del propio sistema a través del cual estamos evaluando.
Sesión 3	
Innovación y tecnología; ¿se pueden entender lo uno sin lo otro?	La mejora de la educación siempre ha sido un objetivo importante para todo docente. En esta presentación se trabajarán distintas propuestas metodológicas fundamentando su importancia para el aprendizaje y aprendiendo el uso de distintas aplicaciones que facilitan la innovación docente.
Exploración didáctica de técnicas no convencionales para el uso de vídeos en el aula	En esta sección se pretende ofrecer alternativas al uso habitual del vídeo en el aula, y demostrar que el cortometraje puede ser una herramienta muy poderosa para el trabajo de la sensibilidad artística y la dimensión ético-filosófica del alumnado. Una selección de cortometrajes irá acompañada de técnicas novedosas para trabajarlos.
Matemáticas aumentadas por Granada	Se presenta una actividad realizada con los alumnos de la mención de ciencias donde hemos aprovechado el uso de la realidad aumentada para trabajar la resolución de problemas matemáticos. Para ello, hemos usado dos herramientas que no son exclusivas de esta área: PlayVisit y TourBuilder.

Fuente. Elaboración propia

Para la evaluación de la acción formativa se utilizarán cuestionarios online en los que los participantes podrán autoevaluarse y evaluar el contenido de las sesiones. De igual manera, se evaluará a cada uno de los docentes y se recogerá la asistencia a cada una de las sesiones.

En relación a la asistencia y participación, se conectaron de manera activa un total de 22 docentes del Centro (en la 1ª y 3ª sesión estuvieron presentes los 22 docentes y en la 2ª 21). Adicionalmente, otros docentes solicitaron la grabación para poder revisar las presentaciones. La evaluación específica de cada sesión y de los ponentes se realizó usando la aplicación Mentimeter, donde se creó un cuestionario a través de en una escala Likert 4 niveles de medición. Por otro lado, la valoración global de las sesiones y autoevaluación se realizó mediante un cuestionario de google form elaborado específicamente para esta acción formativa (<https://forms.gle/uH5kAFu9STs73UAG9>). Este cuestionario presentó preguntas abiertas en relación a los aspectos a destacar, propuestas de mejora e intención de llevar a la práctica el aprendizaje, y preguntas cerradas (en escala likert de 4 categorías) en relación a la aplicabilidad de las sesiones, a los elementos más destacados y a la autoevaluación de la participación.

En relación a las preguntas abiertas, contestaron 13 participantes, de los que se muestran algunas respuestas en la Figura 1. Los participantes en la acción formativa destacaron principalmente el dinamismo de las sesiones, así como las observaciones acerca de la organización de los estudiantes y herramientas para usar en el aula. En general, la propuesta de mejora principal fue orientada al aumento del tiempo de diálogo entre los participantes y los ponentes y la presentación de más casos prácticos, así como la exposición de los puntos débiles o críticas de las herramientas expuestas.

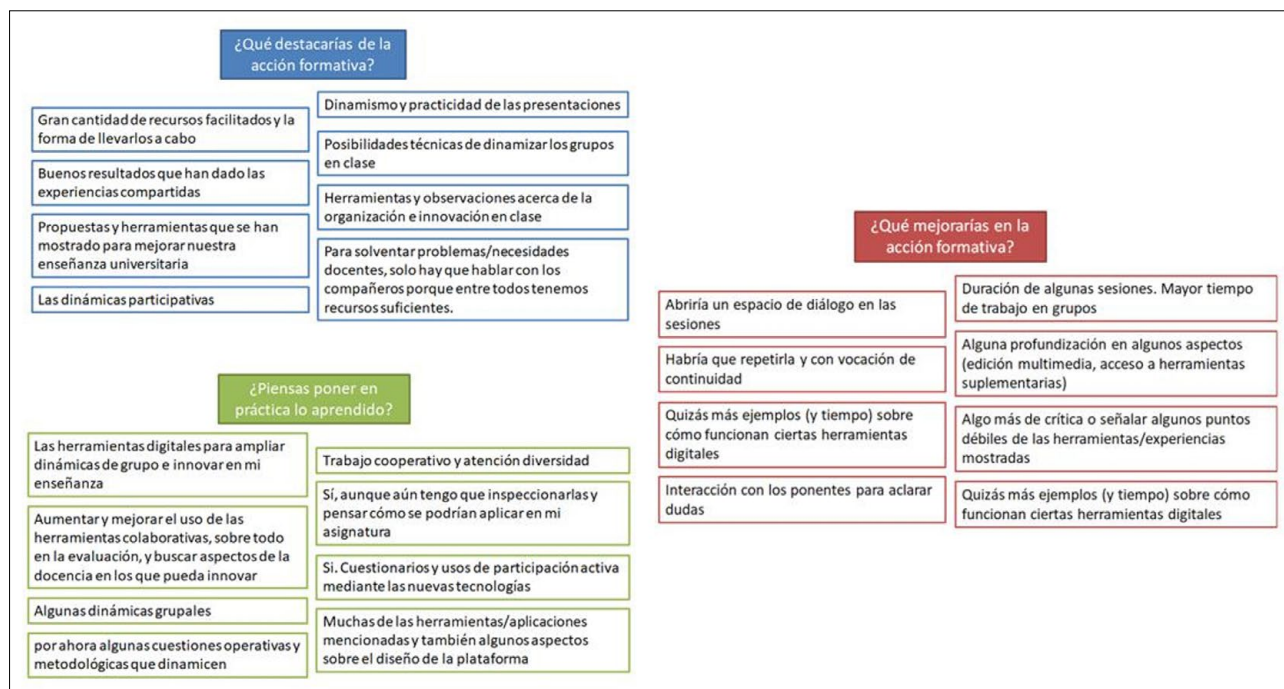


Figura 1. Valoración cualitativa de la acción formativa. **Fuente.** Elaboración propia

La Tabla 2 presenta la valoración a los profesores en las sesiones y aplicabilidad de la acción formativa, así como la autoevaluación en cuanto a la implicación de los participantes. La media de valoración de los docentes fue 3.90 (0.11) sobre 4 puntos Cabe destacar también que la aplicabilidad de las sesiones ha sido valorada con 3.83 (0.37) sobre un máximo de 4 y que los elementos mejor valorados fueron el profesorado y la dinámica de las sesiones, seleccionado por el 86.61% de los participantes a la acción formativa.

Tabla 2. Autoevaluación participantes y evaluación curso

Ítem	Valoración
Autoevaluación participación (n=13)*	3.01 (0.64)
Valoración profesores (n=20)*	3.90 (0.11)
Aplicabilidad de las sesiones (n=13)*	3.83 (0.37)
Elemento destacado de las sesiones (n=13)	
Profesorado n [%]	11 [84.61]
Contenido n [%]	9 [69.23]
Dinámica de las sesiones n [%]	11 [84.61]
Aplicaciones presentadas n [%]	8 [61.53]

Fuente. Elaboración propia *Resultados presentados como media (desviación típica)

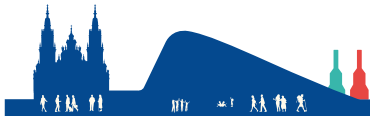
Conclusiones

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 la 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 ninguno quede atrás y no pueda desarrollar todas las competencias. En este sentido, la atención tutorial y la orientación se muestran como los aspectos destacados 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 desarrollarse mediante acciones concretas de formación para los docentes universitarios de manera que puedan afrontar con garantías los desafíos que la nueva situación nos plantea. El desarrollo de la acción formativa ha cumplido con las expectativas de los participantes, que han valorado de manera muy positiva especialmente al profesorado y las dinámicas empleadas. Por tanto, es necesario desarrollar acciones formativas específicas para el profesorado universitario donde se pueda profundizar sobre determinados puntos de interés para la mejora de la docencia.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odínokaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid covid-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 1-11. doi: 10.3390/educsci10120368
- Bouzidi, L. h., & Jaillet, A. (2009). Can online peer assessment be trusted? *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 257-268.
- Castells, M., & Pingarrón, J. (2020). *Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020*. Madrid, España: M. d. Universidades.
- Cordón, O., Alcalá, Á., Arenas, M., Camarillo, J., García, D., Gumbau, J., ... Sampalo, F. (2020). *Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. Versión 1.0*. Madrid, España: CRUE Universidades Españolas.
- Gamage, K. A. A., Roshan, R. G. G., Najdanovic-Visak, V., & Gunawardhana, N. (2020). Academic standards and quality assurance: the impact of covid-19 on university degree programs. *Sustainability (Switzerland)*, 12(23), 1-14. doi: 10.3390/su122310032
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1), 79.
- Herrada, R. I., & Baños, R. (2018). Revisión de aprendizaje cooperativo en Ciencias Experimentales. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(2), 157-170.
- Hilera, J. R., & Campo Montalvo, E. (2015). *Guía para crear contenidos digitales accesibles: Alcalá de Henares*. España: Universidad de Alcalá (Servicio de Publicaciones).
- Koneru, I. (2017). Exploring Moodle functionality for managing open distance learning e-assessments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 129-141.
- Lehman, B., Jackson, G. T., & Forsyth, C. (2019). A (Mis) Match Analysis: Examining the Alignment between Test Taker Performance in Conventional and Game-Based Assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, 20, 17-34.
- López González, V., & Coeto, I. A. (2020). Guía para la evaluación y adecuación de materiales digitales accesibles. *Emerging Trends in Education*, 3(5), 168-195. doi: 10.19136/etie.a3n5.3796
- Lorenzo, N., & Gallon, R. (2019). Smart pedagogy for smart learning. En D. Linda (Ed.), *Didactics of smart pedagogy* (pp. 41-69). New York: Springer.
- Martin, L. E., & Mulvihill, T. M. (2017). Current issues in teacher education: An interview with Dr. Linda Darling-Hammond. *The Teacher Educator*, 52(2), 75-83.

- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Munoz, A., & Mackay, J. (2019). An Online Testing Design Choice Typology towards Cheating Threat Minimisation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(3), 5.
- Pegalajar, M. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Australia: Penguin UK.
- Sá, M. J., & 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. doi:10.3390/su12208525
- Senel, S., & Senel, H. C. (2021). Remote Assessment in Higher Education during COVID-19 Pandemic. *International Journal*, 8(2), 181-199.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 61(2), 706-724. doi: 10.1007/s11162-020-09591-y
- Sorroza, N. A., Jinez, J. P., Rodríguez Villacis, J. E., Caraguay, W. A., & Sotomayor, M. V. (2018). Las Tic y la resistencia al cambio en la Educación Superior. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 477-495.
- Stöðberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- Žogla, I. (2019). Principles of learner learning-centred didactic in the context of technology-enhanced learning. En D. Linda (Ed.), *Didactics of smart pedagogy* (pp. 71-94). New York: Springer.



La Red como espacio de innovación docente y transferencia

REYES RUIZ DE PERALTA, NATALIA

*Departamento de Pedagogía
CMLI, Universidad de Granada (España)*

HUERTAS-DELGADO, FCO. JAVIER

*Departamento de Expresión Corporal
CMLI, Universidad de Granada (España)*

Resumen

El objetivo del trabajo es mostrar una formación para la docencia digital dirigida al profesorado universitario, por la importancia de utilizar y estar presentes en los entornos digitales, tanto para la docencia como para la transferencia, y facilitar su réplica por considerarla buena práctica. Se fundamenta en el cambio de paradigma educativo que supone la inmersión de diferentes esferas cotidianas en las Redes, incluyendo su uso para la transferencia y la divulgación científica. La práctica está basada en la revisión de perfiles docentes y las claves para proponer un posible perfil público. Esta formación, con una alta participación, se ha valorado muy positivamente por los asistentes, según lo registrado a través de herramientas cuantitativas y cualitativas. Se ha destacado lo pertinente que ha sido así como el enriquecimiento y el aprendizaje producido. Por lo tanto, se refleja el interés sobre cómo hacer presente la vida académica en las Redes Sociales.

Palabras clave: Redes Sociales; Transferencia; Entornos Virtuales; Docencia Virtual; Formación Digital.

The Internet as a place for teaching innovation and knowledge transfer

Abstract

This paper set out a training for digital teaching aimed to academic professors and shows the importance of using and standing by the digital environments both for teaching and for academic transfer. The set goal within this paper is helping the replica of this training taking it into account as a best practice. Starting point is the theoretical foundation, aimed at the educational paradigm shift driven by the immersion of diverse daily domains in Social Networks to launch a practical proposal based on the review of digital teacher profiles and thus know its key aspects to propose a likely teacher profile. This highly participated training has reaped positive feedback by the attendees as shown by the measuring tools. Relevance, enrichment and learning have been highlighted. Therefore the existing interest in how to make academic life present both in teaching and transfer aspects with the developed spaces in Social Networks emerges.

Keywords: Social Networks; Transfer; Virtual Environments; Virtual Teaching; Digital Training.

Introducción

El nuevo escenario docente en el que nos encontramos plantea un reto tanto de forma como de fondo. Este cambio no sólo responde a las consecuencias de la pandemia sufrida a causa de la COVID – 19, sino que se viene anunciando por las transformaciones debidas a la revolución tecnológica actual y a su influencia en la educación. Existe un problema pedagógico al pasar de modelos de aprendizaje por recepción a otros procesos constructivista del conocimiento (Area y Adell, 2009), lo que exige a los docentes asumir el papel de guía y supervisión de los procesos de aprendizaje del estudiantado. Además, es importante que la innovación y el desarrollo en el conocimiento que realizan las universidades aterrice en la sociedad en general. Tradicionalmente, se ha entendido la innovación basada sobre todo en el desarrollo tecnológico, pero ahora, incluso en el campo industrial, se contempla más la conceptualización de innovación como un proceso abierto (de las Heras-Rosas y Herrera, 2021). Como respuesta a la posible problemática que pueda conllevar este cambio, se ofreció en la formación un espacio para la reflexión sobre la necesidad de estar presente en los entornos virtuales por las numerosas posibilidades educativas que ofrece. En este sentido, es necesario el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, en la que se puedan poner en común dinámicas de trabajo que surgen del proceso de innovación y que aterrizan en la especificidad de los entornos de trabajo (Prenger, Poortman, y Handelzalts, 2021). La práctica de esta acción formativa se centró en las Redes Sociales, dando pautas y recomendaciones claves para que la tarea de investigación y transferencia de los conocimientos, que acompaña a la docencia universitaria, se pueda materializar en un entorno virtual y de contacto directo con la sociedad.

Este trabajo muestra una acción formativa dirigida a la docencia digital universitaria titulada “Herramientas digitales para la docencia IV: Cómo compartir recursos y materiales docentes novedosos”. Su propósito ha consistido en mostrar la importancia de estar presentes en los entornos virtuales, analizando en qué consisten, cómo y qué sentido tiene participar en ellos. Está planteada como buena práctica ya que se ha diseñado una experiencia formativa para la mejora de la docencia, tanto en proyecto general como en esta acción formativa en particular, partiendo de una revisión teórico – práctica. El principal objetivo es compartir esta experiencia docente, describir su metodología y analizar sus puntos fuertes y sus puntos débiles, para concluir con las aportaciones más significativas. La intención es facilitar su réplica adaptándola a otros entornos y promover así una formación para la docencia digital que transforme y actualice las prácticas docentes universitarias.

Contextualización

El presente trabajo muestra la experiencia formativa realizada en el Centro de Magisterio La Inmaculada, (Universidad de Granada), a partir del proyecto presentado en la “I Convocatoria de Formación de Equipos Docentes para la Docencia Digital” de la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada, centrada en el apartado de “buenas prácticas y gestión de la comunicación”. Dentro de esta formación, llevada a cabo por el equipo responsable del proyecto, conformado por los propios docentes del Centro, y diseñada a medida de las necesidades detectadas entre la plantilla, se desarrolló la cuarta y última acción formativa titulada “Herramientas digitales para la docencia IV: Cómo compartir recursos y materiales docentes novedosos”. En dicha formación participó en torno al 50% del PDI, teniendo también representación del PAS y del estudiantado.

El momento en el que se diseña y se desarrolla el proyecto en el que está integrada esta formación, está estrechamente vinculado a la dramática situación provocada por la COVID-19. La docencia virtual desarrollada en el primer confinamiento dio pie a una docencia híbrida que mantenía como constante la virtualización de la enseñanza de una u otra manera. Este contexto ha acelerado la adaptación de las Universidades, tanto en sus prácticas docentes como investigadoras, así 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 aportando ya un espacio híbrido, compuesto de tecnología y realidad, clave para comprender las transformaciones sociales,

tecnológicas y culturales (Mas, 2017). Además, el estudiantado universitario, en su inmensa mayoría conectados a través del teléfono móvil, no distinguen entre actividades realizadas o no en la Red, aunque sean conscientes de que éstas se influyen entre ellas. Lo que finalmente se está realizando en los entornos virtuales es el día a día de los jóvenes, por lo que las relaciones que se establecen en los diferentes ámbitos (familiar, social, afectivo, educativo...) están mediadas por la tecnología (Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer, 2017).

En este contexto se entiende como imprescindible que los docentes aprendan e integren diferentes recursos tecnológicos para su práctica docente, pero no solo eso, sino que obtengan y mantengan una presencia en los entornos virtuales, concretamente, en las Redes Sociales. Siguiendo la definición de ecosistema de aprendizaje de Martí, Gisbert, y Larraz (2018), nos encontramos en un ecosistema de aprendizaje y gestión educativa en el que tanto los agentes como los procesos se desarrollan, en gran medida, en entornos virtuales. En este sentido, se desarrolla la experiencia de esta acción formativa.

Descripción de la experiencia

Tras la forzada migración de la docencia a entornos virtuales durante el segundo semestre del curso 19 – 20, se pusieron de manifiesto en diferentes encuentros formales e informales entre el profesorado del CMLI, las diferentes y desiguales necesidades de la plantilla respecto a su formación tecnológica. Por este motivo, diferentes miembros del profesorado comenzaron a compartir su conocimiento sobre herramientas tecnológicas aplicadas a la docencia en forma de pequeños tutoriales, o aconsejando a sus pares a través del correo electrónico institucional. Esto dio pie a una serie de sinergias en el que cada cual iba aportando, integrando y transformando las metodologías desarrolladas en sus prácticas docentes. Al abrirse la convocatoria de la UGR para la formación de equipos para la docencia digital, fue sencillo componer un grupo de casi un tercio de la plantilla dispuesto a sistematizar estas dinámicas en cuatro acciones formativas. La acción formativa que aquí describimos parte de la oportunidad de tener un espacio para la reflexión común de la docencia realizada en entornos virtuales, más allá del uso instrumental de la tecnología. Al consultar cuántos miembros del PDI tenían perfiles públicos, tanto personales como de investigación, relacionados con la institución universitaria, se evidenció que no llegaba al 5%. Por lo tanto, se vio la necesidad como aportación final, incidir en la pertinencia de estar presentes, tanto por la labor docente como investigadora y de transferencia, en las Redes Sociales.

Este módulo se ha desarrollado en dos sesiones impartidas de manera consecutiva. En la primera de ellas se habló de la importancia de participar en los 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. Sabemos que la tecnología 2.0 nos permite visibilizar gestos cotidianos a través de las Redes Sociales y también, como indican Arroyo y Torres-Salinas (2018), accedemos a artículos científicos que se encuentra en estos espacios y que van dirigidos tanto a un público académico como no académico, convirtiendo a los autores de estos artículos en los artífices de su propia identidad digital. La transferencia realizada en estos espacios virtuales permite mostrar y trabajar en contextos interdisciplinares, más naturales, uniendo diferentes 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; Cavaller, 2014; Dolmark, Sohaib, Beydoun, y Wu, 2021; Lykke, Lokkegaard, y Jantzen, 2018; Petersen y Kruss, 2021)

Para facilitar a los participantes algunas herramientas para llevar a cabo esta tarea compleja y cambiante, dotada de todo el potencial que supone compartir en la Red el conocimiento, se planteó la segunda sesión. Esta parte se enmarca en los nuevos estándares de calidad, donde la visibilidad a través de la red permite dar a conocer los resultados tanto de las publicaciones, los proyectos de investigación, proyectos de innovación... encontrando la posibilidad de imbricarse de manera más certera en la sociedad. En la segunda sesión se continuó profundizando acerca del término de transferencia, habiendo sido asociado al paso de información con el mundo industrial y vinculado a patentes (Lykke et al., 2018). La transferencia en cambio, la tenemos que entender como relacionada con la docencia y con la investigación, y sobre todo con la acción social que realiza la universidad (Cavaller, 2014). De hecho, para conseguir desarrollar la función de mejora de la sociedad que tienen las instituciones universitarias,

es necesario llegar a profundizar en las relaciones con los agentes de cambio que hay en el entorno y en cómo el conocimiento es compartido y puesto en circulación en las redes locales, siendo especialmente importante en las sociedades más desfavorecidas (Petersen y Kruss, 2021). Adicionalmente, la existencia de redes sociales y una notable internacionalidad en esas relaciones en las redes sociales se presentan como importantes dentro de la efectividad de la transferencia del conocimiento, específicamente en estudiantes universitarios (Glorius, 2021). De hecho, el impacto de la estructura de las redes que dispone una persona en la transferencia del conocimiento hacen que se produzca realmente relación entre los actores de mejora (Fritsch y Kauffeld-Monz, 2009). Aun así, es importante tener en cuenta también la capacidad que tienen los individuos de la sociedad para absorber el conocimiento que se presenta. Eso implica no solo conseguir establecer las redes y conocimiento a transferir, sino entender cómo puede la gente recibir y entender lo presentado. En este sentido, parece clave el optimismo individual y la innovación para poder recoger todo el conocimiento transferido y presentado de manera que se le pueda dar un uso concreto (Dolmark et al., 2021). Específicamente, durante la sesión se presentó la importancia de la transferencia reflejada tanto en la normativa universitaria recogida en la Ley Orgánica de Universidades al decir que “*La transferencia del conocimiento es una función de las universidades.*” y que “*La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad.*”. Por tanto, tal y como se ve reflejado en los portales de las diferentes universidades (por ejemplo, en la Universidad de Granada (Figura 1), la transferencia es uno de los elementos principales para el sistema universitario en aras de la mejora social.



Figura 1. Funciones de la Universidad. Fuente. OTRI

Esta transferencia del conocimiento se realiza a través de diferentes vías, pudiendo darse la divulgación científica tanto a través de sus canales más naturales como en espacios de divulgación más vinculados al entretenimiento o a la comunicación a través de las Redes Sociales. Por tanto, es necesario llegar a todos los estratos de la sociedad, por lo que la utilización de los medios de comunicación, así como de las redes sociales, supone un elemento fundamental dentro del trabajo universitario. De esta manera, la identidad social es un clave para poder favorecer la participación en comunidades virtuales (Bagozzi y Dholakia, 2002).

En este sentido el uso de nuevas herramientas como altmetrics (<https://www.altmetric.com/>) donde se puede medir el impacto en las redes sociales de un determinado trabajo de investigación puede resultar muy útil para medir el impacto social del mismo. Aun así, la cobertura que pueden mostrar estas herramientas, excepto para Twitter, pueden ser bajas (Thelwall, Haustein, Larivière, y Sugimoto, 2013), por lo que es conveniente continuar con estrategias específicas a través de otras redes y otros espacios virtuales. Adicionalmente, la correcta utilización de las redes y de estos nuevos indicadores puede llevar a un mayor número de citas y de incidencia de la investigación, aunque esta correlación es relativamente débil (Costas, Zahedi, y Wouters, 2015).

De esta manera, se presentaron en la sesión diferentes perfiles profesionales y personales de maestros y maestras y docentes universitarios. A través de distintos ejemplos se profundizó sobre la importancia de determinados aspectos para la utilización de las redes sociales. Específicamente, se destacó la preparación de contenido exclusivo,

el uso de la imagen, la revisión de los hastaghs o etiquetas y generación de sinergias. Con respecto a la preparación del contenido, es algo fundamental para desarrollo de una correcta identidad digital. Consiste en situarnos de manera activa, compartiendo el material que vamos desarrollando con el resto de la comunidad educativa. De igual manera, hay que cuidar la imagen proyectada en las redes, ya que es una exposición de nosotros mismos. En estos casos, podemos optar por la utilización de diferentes herramientas como bitmoji que permite generar iconos personalizados. Otro aspecto fundamental es el uso correcto de los diferentes hastagh o etiquetas, que nos van a permitir conocer a otros compañeros y generar sinergias con ellos para encontramos en un espacio de comunicación multidireccional. Por tanto, se debe estar en las redes.

Evaluación de la acción formativa

Para evaluar las dos sesiones de esta acción formativa se ha trabajado a través de algunas herramientas cuantitativas (asistencia y valoración del profesorado), y mediante herramientas colaborativas cualitativas donde los asistentes han podido remarcar algunos de los elementos principales de la misma. Adicionalmente, los participantes diseñaron como evaluación final de la acción formativa un perfil ficticio que podrían usar en redes sociales.

Con respecto a la asistencia, participaron 19 profesores a las dos sesiones, lo que equivale aproximadamente al 50% de la plantilla del Centro. El profesorado ha sido valorado de manera muy positiva, alcanzando una puntuación media de 3,92 sobre 4 puntos. En relación a la valoración cualitativa de la acción formativa, tal y como aparece en la Figura 2, las palabras más destacadas estaban relacionadas con el aprendizaje que se ha producido, destacando el dinamismo y las buenas prácticas, así como el enriquecimiento que ha supuesto y los compañeros que han trabajado en la preparación y en el contenido de la sesión. En la Figura 3 se muestran los aspectos relacionados al aprendizaje/refuerzo que ha supuesto la acción formativa. Específicamente, se destacan las aplicaciones y elementos prácticos que se han aprendido, así como uso para el aula. También se destaca las presentaciones que han realizado los participantes, en las que han compartido sus áreas de interés, así como propuestas prácticas de trabajo.

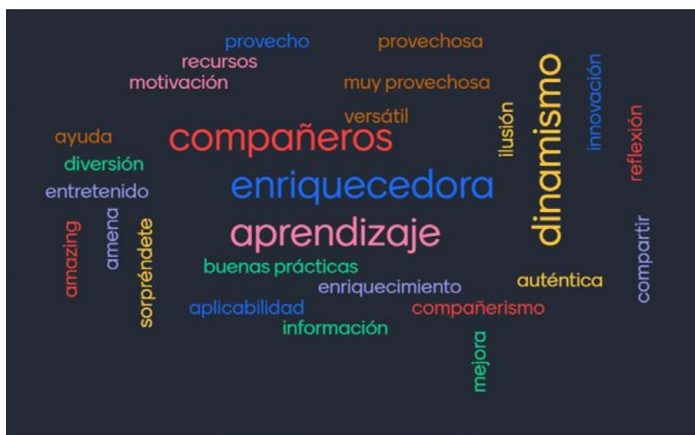


Figura 2. Nube de palabras. Fuente. Elaboración propia

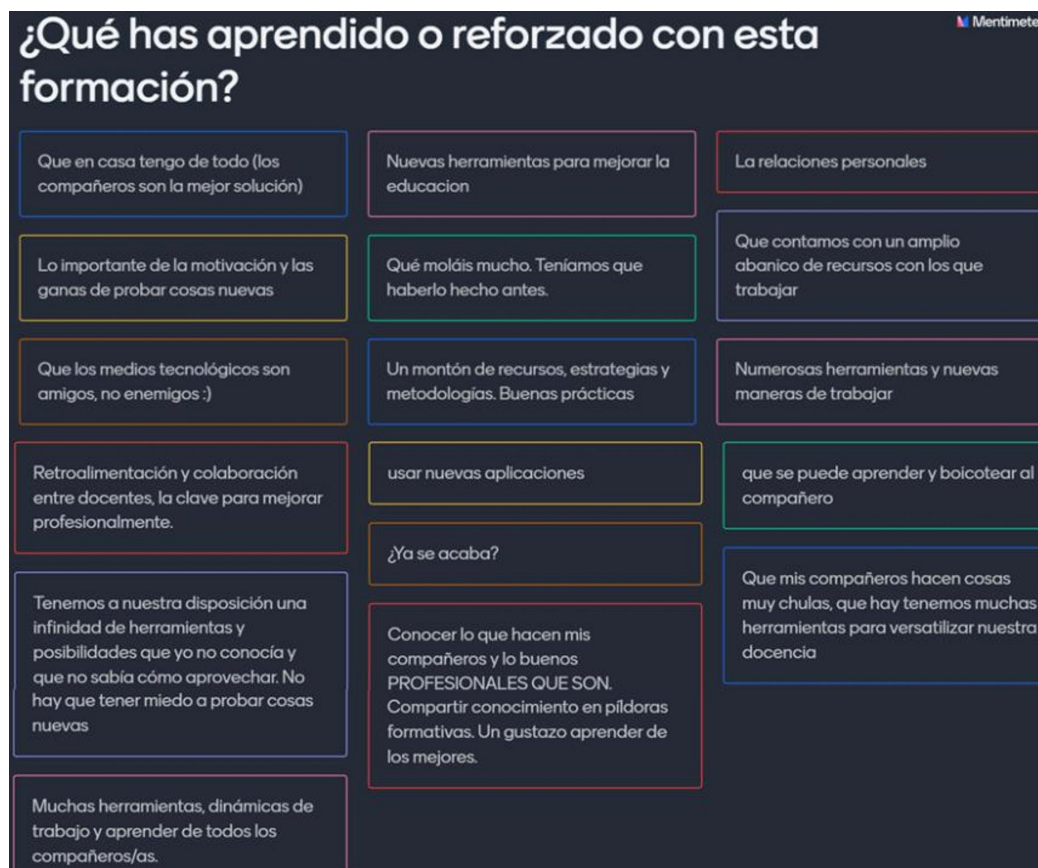


Figura 3. Aspectos desatcados de la acción formativa. Fuente. Elaboración propia

En la Figura 4 se muestran algunos de los perfiles que se crearon al final de la evaluación de la acción formativa. En los perfiles que diseñaron y compartieron los participantes en la acción formativa, cabe destacar la importancia que dieron a la imagen de portada y que optaron por mostrar iconos e imágenes sin mostrar información personal del docente que creaba el entorno virtual.



Figura 4. Perfiles creados por los participantes. Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Esta acción formativa ha permitido poner en común un análisis en clave pedagógica de la situación en la que el profesorado universitario está inmerso. El hecho de la alta participación muestra el interés inicial por la temática y la necesidad de formación a este respecto. La realización de la práctica refleja la desigual formación que hay sobre conceptos que deben ser clave hoy en día por su presencia, tales como identidad digital, Redes Sociales o ecosistemas digitales. El grado de satisfacción recogida en la encuesta da como resultado un alto grado de satisfacción con la formación recibida.

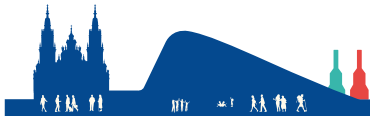
En la práctica, que consistía en la simulación de la realización de un perfil en las redes sociales, a través del cual los participantes podían mostrar la manera idónea de interactuar en el espacio virtual y de hacerse ver, se destacó de manera significativa las presentaciones realizadas y las herramientas compartidas como aspectos claves para la mejora.

Finalmente, se considera fundamental destacar la importancia de pertenecer a redes comunitarias, que se ven favorecidas por los entornos virtuales. De igual manera, cada docente universitario debe posicionarse en las redes entendiendo estos nuevos espacios como lugares donde poder transferir el conocimiento a la sociedad. Para ello, es necesario desarrollar iniciativas como la que se ha realizado en esta acción formativa para ayudar a los profesores y profesoras a compartir sus conocimientos y hallazgos con toda la comunidad educativa, así como transferir ese conocimiento a la sociedad, considerando estar presentes en las Redes Sociales, como lo están otras esferas de la vida.

Referencias bibliográficas

- Area, M., y Adell, J. (2009). e-Learning: 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). Aljibe.
- 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. 587-605). España: Universidad de Granada.
- Bagozzi, R. P., y Dholakia, U. M. (2002). Intentional social action in virtual communities. *Journal of Interactive Marketing*, 16(2), 2-21. doi: 10.1002/dir.10006
- Cavaller, V. (2014). Analysis of knowledge transference processes in first mission activities of universities: Portfolios as proposal of analytical tool for competitive intelligence functions. *Journal of Intelligence Studies in Business*, 4(1), 16-25. doi: 10.37380/jisib.v4i1.83
- Costas, R., Zahedi, Z., y Wouters, P. (2015). Do “altmetrics” correlate with citations? Extensive comparison of altmetric indicators with citations from a multidisciplinary perspective. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(10), 2003-2019. doi: 10.1002/asi.23309
- de las Heras-Rosas, C., y Herrera, J. (2021). Research trends in open innovation and the role of the university. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 1-22. doi: 10.3390/joitmc7010029
- Dolmark, T., Sohaib, O., Beydoun, G., y Wu, K. (2021). The effect of individual’s technological belief and usage on their absorptive capacity towards their learning behaviour in learning environment. *Sustainability (Switzerland)*, 13(2), 1-17. doi: 10.3390/su13020718
- Fritsch, M., y Kauffeld-Monz, M. (2009). The impact of network structure on knowledge transfer: An application of social network analysis in the context of regional innovation networks. *Annals of Regional Science*, 44(1), 21-38. doi: 10.1007/s00168-008-0245-8
- Glorius, B. (2021). Social innovation within transnational flows of knowledge: The example of student mobility from Bulgaria. *Population, Space and Place*, 1-11. doi: 10.1002/psp.2452
- Lykke, M., Lokkegaard, S., y Jantzen, C. (2018). Experience-oriented knowledge organisation for the transference of scientific knowledge from universities to SMEs. *Knowledge Organization*, 45(2), 137-151. doi: 10.5771/0943-7444-2018-2-137
- Martí, R., Gisbert, M., y Larraz, V. (2018). Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje y gestión educativa. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 64, 1-17. doi: 10.21556/edutec.2018.64.1025
- Mas, X. (2017). *Claves, evolución y tendencias de la educación digital*. OuterEDU.

- Petersen, I. H., y Kruss, G. (2021). Universities as change agents in resource-poor local settings: An empirically grounded typology of engagement models. *Technological Forecasting and Social Change*, 167, 1-15. doi: 10.1016/j.techfore.2021.120693
- Prenger, R., Poortman, C. L., y Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13-52. doi: 10.1007/s10833-020-09383-2.
- Romero, E., y Bocanegra, L. (Eds.). (2018). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas. Casos de estudio y perspectivas críticas*. España: Universidad de Granada.
- Thelwall, M., Haustein, S., Larivière, V., y Sugimoto, C. R. (2013). Do Altmetrics Work? Twitter and Ten Other Social Web Services. *PLoS ONE*, 8(5). doi: 10.1371/journal.pone.0064841
- Vidales-Bolaños, M. J., y Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, XXV(53), 19-28.



Analizando la codocencia como práctica inclusiva

GAYOL RODRÍGUEZ, LUCÍA

*Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación
Universidad de Oviedo (España)*

SANDOVAL MENA, MARTA

*Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

El presente estudio se centra en conocer la percepción del profesorado sobre las prácticas de apoyo, analizando la codocencia como practica educativa inclusiva. Dicho estudio se centra en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Sintetizamos el marco de estudio en tres dimensiones: localización del apoyo, autopercepción de la eficacia del apoyo y apoyo dentro. Para reunir la información se utilizó una metodología cualitativa a través de grupos de discusión o focales. Participaron en este estudio 44 maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Los resultados revelan las principales percepciones de los docentes respecto al tipo de apoyo que desarrollan en sus centros, la eficacia de la codocencia como practica educativa, así como los principales obstáculos que afectan al desarrollo de un modelo de apoyo inclusivo.

Palabras clave: Apoyo; Codocencia; Inclusión.

Analyzing Co-Documentation as an Inclusive Practice

Abstract

The present study focuses on the teachers' perception of support practices, analyzing co-teaching as an inclusive educational practice. This study focuses on the Autonomous Community of the Principality of Asturias. We synthesized the study framework in three dimensions: location of support, self-perception of the effectiveness of support and support within. A qualitative methodology was used to gather the information through discussion or focus groups. Forty-four teachers of the Therapeutic Pedagogy specialty participated in this study. The results reveal the main perceptions of teachers regarding the type of support they develop in their centers, the effectiveness of co-teaching as an educational practice, as well as the main obstacles that affect the development of an inclusive support model.

Keywords: Support; Co-teaching; Inclusion.

Introducción

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 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.

Marco teórico

La literatura sobre la educación inclusiva ha documentado repetidamente los efectos positivos de la colaboración en la implementación de un aula inclusiva (Cook & Friend, 1995). De hecho, la cooperación entre el profesorado y el profesor de apoyo se considera un indicador de calidad en los entornos inclusivos. Se habla de co-docencia cuando dos docentes colaboran para impartir una asignatura en un mismo espacio, teniendo ambos dos la responsabilidad de la programación, la instrucción y la evaluación (Conderman, Johnston-Rodríguez y Hartman, 2009; Cook & Friend, 1995; Fluijt, Bakker & Struyf, 2016; Friend, 2008). La co-docencia requiere de la adquisición y desarrollo de diversas habilidades por lo que es un proceso gradual en el que se sugiere empezar por la forma más sencilla: Uno enseña (tutor o docente del aula) y otro observa y/o asiste (docente de apoyo) hasta poder alcanzar una codocencia completa en el que sea compatible el cambio de rol en las sesiones.

Existen muchos modelos de trabajo en la codocencia. a continuación, se muestran distintos modelos derivados de las investigaciones de los siguientes autores:

Tabla 1. Modelos de codocencia

(Mastropieri, Scruggs, & Mcduffie, 2007)	(Pancsofar & Petroff, 2016)	(Cook & Friend, 1995)	(Huguet, 2006)	(Hughes & Murawski, 2001)
Un profesor, un asistente	Un profesor, un observador	Apoyo a la enseñanza de un docente	Ayudar a un alumno y sentarse a su lado	Co-enseñanza de apoyo
Enseñanza por estaciones	Uno ofrece, otro da apoyo	Enseñanza por estaciones	Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia	Co-enseñanza por estaciones

Enseñanza paralela	Enseñanza paralela	Enseñanza paralela	Se agrupan temporalmente algunos alumnos dentro del aula	Co-enseñanza en grupos simultáneos
Enseñanza alternativa	Uno adapta la enseñanza del otro	Enseñanza alternativa	El maestro de apoyo se mueve por toda el aula dando apoyo a todos los alumnos	Co-enseñanza alternativa
Enseñanza en equipo o enseñanza interactiva	Responsabilidades compartidas de la planificación Co-planifican, co-enseñan	Enseñanza en equipo	Trabajo en grupos heterogéneos/ Trabajo en grupos cooperativos Dos maestros realizan la actividad y conjuntamente dirigen al grupo juntos	Co-enseñanza en equipo

Fuente. Elaboración propia

Existe una abundante documentación acerca de las ventajas, con carácter general, del apoyo de dentro del aula tanto para los alumnos y los docentes. Por ejemplo, los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir del grupo aula y pueden seguir manteniendo como referente al profesor de aula, lo que provoca una mayor integración en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias por parte de todo el grupo. Por otro lado, revierte en una mejor atención del alumnado, teniendo un conocimiento más amplio de lo que ocurre en el aula y ofreciendo la posibilidad de ajustar las medidas específicas a las necesidades. También facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios y mejora el clima escolar y la convivencia favoreciendo procesos de cohesión grupal y conocimiento mutuo entre los iguales. Para el alumnado vulnerable, el aula ordinaria se convierte así en el espacio de referencia en que se debe integrar la acción educativa de los maestros especialistas de pedagogía terapéutica, en coordinación con los tutores del grupo. Para que sea efectivo es necesario que exista una misma estrategia metodológica y un alto nivel de coordinación entre los docentes.

Para que se den las condiciones que permitan desarrollar la codocencia con eficacia, los profesores deben tener una responsabilidad compartida e implicarse de forma activa en tres importantes tareas: co-planear, co-instruir y co-evaluar. Disponer de un tiempo y un espacio para programar y planificar conjuntamente es necesario para generar: actuaciones más positivas dentro del aula, un reparto más equitativo de la responsabilidad, un mayor compromiso conjunto y una claridad en los roles docentes (Bouck, 2007; Carty & Marie Farrell, 2018; Casale & Thomas, 2018; Conderman & Hedin, 2017).

En nuestro país, la codocencia aun no es un enfoque asentado en la mayoría de las comunidades autónomas. Incluso en alguna de ellas resulta una práctica improbable porque las instrucciones sobre funcionamiento de los apoyos son contrarias a poder realizar apoyo dentro (por ejemplo, cuando se dicta que el apoyo debe realizarse al menos con tres estudiantes con Necesidad Específica de apoyo educativo). No obstante, en Asturias en la circular que dicta las instrucciones de inicio del curso 2017-2018 se establece que la respuesta a la diversidad debe impulsar la eliminación de barreras para la presencia, participación y aprendizaje del alumnado, estableciendo para ello como recursos al profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje. Dichos profesionales llevan a cabo funciones de apoyo y refuerzo complementadas con el asesoramiento y apoyo al profesorado en la planificación de actividades y materiales. Posteriormente, en la circular de inicio de curso 2018-2019 se restringen los apoyos individuales a un máximo de 5 horas semanales para este profesorado, entendidos estos como las horas en las que dichos especialistas imparten docencia exclusivamente a un único alumno o alumna. Así, las restantes horas, hasta completar la jornada, se asignan a la atención en pequeño grupo o a la docencia compartida, fomentando gradualmente y siempre que las posibilidades lo permitan, esta última opción. Para poder llevar a cabo

dicha docencia compartida, la circular establece además la necesidad de priorizar para este profesorado periodos complementarios para el asesoramiento y coordinación con el profesorado de los grupos de referencia y para la elaboración de materiales curriculares de apoyo. El apoyo educativo fuera del aula se convierte así en una medida excepcional priorizándose la docencia compartida y el apoyo dentro del aula como medidas que procuran una educación inclusiva dirigida a alcanzar el éxito de todo el alumnado. Actualmente, en las instrucciones del curso escolar 2020-2021, se insiste en un modelo de intervención de dichos especialistas dentro del aula ordinaria, dejando la atención fuera para casos excepcionales solo cuando el análisis del contexto, así lo requiera. Se fomentará tanto la coordinación docente como las medidas organizativas y de atención a la diversidad que impliquen docencias compartidas facilitadoras de la puesta en práctica de metodologías activas, del trabajo por proyectos o tareas integradas de carácter interdisciplinar.

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 grupos de discusión se grabaron en audio tras recoger el consentimiento informado de todos los participantes. La duración media de cada grupo fue de una hora y 17 minutos.

Los criterios que se establecieron para seleccionar la muestra fueron, por un lado, estar en activo en la especialidad de Pedagogía Terapéutica en centros educativos de Asturias y desempeñar dicha labor docente principalmente en centros de titularidad pública y en la etapa de primaria.

La muestra de estudio, quedó configurada por 44 maestros/as de la especialidad de Pedagogía Terapéutica que se distribuyó en torno a 6 grupos de discusión de unos 5/6 miembros cada uno. En cuanto al género, el 88,64% fueron mujeres y el 11,36% hombres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 25 y 39 años. Todos los maestros tenían experiencia docente como especialistas en Pedagogía Terapéutica.

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. Toda la información fue transcrita y analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo en el que se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida.

Tabla 2. Categorías finales utilizadas para el análisis de los grupos de discusión

Dimensiones	Categorías
Localización del apoyo	Tipo de apoyo
	<i>*Condicionantes prácticos del tipo de apoyo</i>
Autopercepción eficacia del apoyo	Eficacia apoyo desarrollado en el centro
	Eficacia apoyo dentro vs apoyo fuera

Apoyo dentro	Frecuencia
	Tipos de Codocencia
	Concepción apoyo dentro
	Formación y conocimientos
	Experiencia profesional en el apoyo
	Sensaciones y sentimientos
	Planificación y coordinación
	Aspectos positivos
	Aspectos negativos
	Cualidades personales y profesionales ideales
	Satisfacción del tutor en la práctica de la codocencia
	Satisfacción del alumnado en la práctica de la codocencia
	Satisfacción del PT en la práctica de la codocencia
	Relación e interacción entre docentes
	Entorno aula
	Normas y rutinas
	Destinatarios apoyo
	Impacto apoyo para la inclusión
<i>*Percepción estudiantes sobre la figura del PT</i>	
Percepción claustro en relación con la práctica del apoyo	

Fuente. Elaboración propia. *Categorías emergentes

Resultados

Los resultados se han agrupado en las categorías de análisis antes mencionadas.

Localización del apoyo

En lo que respecta a la primera dimensión que hace referencia a la “Localización del apoyo” aunque los profesionales refieren el desarrollo de distintos tipos de apoyo, la mayoría opta por una modalidad mixta que combina el apoyo fuera del aula de forma individual o en pequeño grupo con el apoyo más inclusivo, dentro del aula de referencia del alumnado. En este caso, hay 7 participantes que hacen apoyo dentro del aula de forma exclusiva, mientras que solo tres de los docentes hacen un apoyo fuera, alejado del grupo de referencia. Los profesionales reflexionan acerca de los condicionantes que encuentran a la hora de desarrollar el apoyo y resultan determinantes para que el apoyo se produzca dentro o fuera del aula. Para la etapa de Educación de Primaria, a pesar de la recomendación de la normativa de desarrollar el apoyo inclusivo, dentro del aula no siempre se lleva a cabo de esta manera y existen otros condicionantes como el Liderazgo Inclusivo del Equipo Directivo del centro impulsado frecuentemente por la presencia de una figura de apoyo a la inclusión en el mismo (PT/AL), el perfil del tutor o la metodología; siendo predominante una metodología más tradicional y transmisora en esta etapa que deja poco margen a trabajar en codocencia en el aula.

Autopercepción de la eficacia del apoyo

En relación con la segunda dimensión “Autopercepción de la eficacia del apoyo” la mayoría de los docentes consideran que el apoyo que desarrollan en su centro es eficaz, aunque podría optimizarse más. Aun así, muestran un grado de satisfacción alto en relación con la eficacia del apoyo que desarrollan en su centro. En general se concluye que, aunque el apoyo no sea el deseado, siempre resulta beneficioso. Sólo un pequeño porcentaje estima que la falta de coordinación previa y durante las sesiones de apoyo lo convierte en algo negativo, en ocasiones. Para

muchos el enfoque del trabajo dentro del aula les genera inestabilidad por la sensación de pérdida del objetivo de intervención específica del PT pues no queda claro cómo pueden encajarla en el espacio aula y sienten que esa vertiente de la intervención no se desarrolla de forma eficaz. Para todos los participantes la eficacia del apoyo está ligada frecuentemente a la labor emocional que como especialistas de Pedagogía terapéutica desarrollamos con el alumnado más vulnerable.

Modelos de apoyo dentro

Considerando la tercera dimensión referida al “Apoyo dentro”, la mayoría de los especialistas en Pedagogía terapéutica determinan que el apoyo dentro es infrecuente. Aun así, manifiestan que cada vez se empieza a practicar más este modelo de intervención. Respecto a los conocimientos previos y formación todos los docentes determinan que no tienen formación ni conocimientos para llevar a cabo el apoyo dentro. Admiten no conocer autores de referencia ni formas “tipo” de llevar a cabo la codocencia y añaden que esa falta de formación y conocimientos es común tanto en el PT como en el tutor. Algún participante añade que en la formación docente universitaria hay muy poca formación práctica sobre codocencia y que donde se lleva a cabo es en el aula, cuando empiezas a ejercer la profesión. Existe a su parecer poca conexión entre la Universidad y la Escuela, existiendo una clara discrepancia entre la teoría y la práctica. Casi todos aluden a la poca coordinación previa y a recurrir a la improvisación en la mayoría de las circunstancias, como señala este docente: *“Entrás, improvisas según lo que está haciendo el tutor, y te vas”* (Docente PT N° 25)

La mayor parte de las prácticas de codocencia a las que hacen referencia están relacionadas con servir de guía a los alumnos con Necesidad Educativa Especial (acnee) (condicionado por el tipo de discapacidad que presenta), la atención grupal, la elaboración de materiales (juegos, anticipaciones...), el apoyo al trabajo en mesa o asambleas y/o la atención al alumnado con más necesidades, rotando entre uno y otro. En los casos en que existe coordinación (poco frecuente) según estiman los participantes, la sesión se planifica de forma previa y el PT desarrolla el apoyo intercambiando roles con el tutor, asumiendo la clase o apoyando al alumnado con NEAE.

Impacto del apoyo para la inclusión

Todos los profesionales creen que el apoyo dentro beneficia a todos los alumnos y promueve la inclusión del acnee. En un grupo se reflexiona sobre la forma de hacer el apoyo dentro y la inclusión, opinan que al desarrollar prácticas de codocencia poco inclusivas a veces se logra el objetivo contrario.

A ver, depende, porque si te vas a poner al lado suyo así, pues tampoco... lo estás marcando más, entonces no sé muy bien si ayuda o no ayuda. ((Docente PT N° 41)

Muchas veces, la actitud del tutor o tutora también condiciona el beneficio del apoyo.

Yo tengo una tutora que cada vez que entro dice: “Bueno Marta viene a ayudar a los que van más lento”
Y yo ¡Ala, venga! Todos los días. Entonces, inclusión, inclusión... (Docente PT N° 15)

Discusión 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). La mayoría, creen en la necesidad de utilizar prácticas educativas como el apoyo dentro del aula, si bien, no poseen la formación y los conocimientos necesarios para desarrollarla de forma efectiva. Para ellos parecen innegables los beneficios de la práctica de la codocencia para la inclusión del alumnado, tal y como han manifestado investigaciones previas (Scruggs, Mastropieri y Mcduffie, 2007). De la misma forma, casi la totalidad de los docentes comparte sentimientos de soledad y aislamiento a la hora de

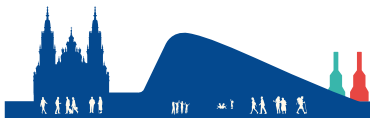
llevar a cabo la codocencia, manifestando frustración a veces por falta de tiempos para la coordinación y otras, por no sentirse valorados por el tutor. En este sentido ya hay referencias en otros estudios (Crawford y Porter, 2004; Sandoval, Simón, y Echeita, 2018). En este sentido, la formación en codocencia desde las Universidades supone un requisito indispensable para el desarrollo de las prácticas de apoyo inclusivas, partiendo de procesos reflexivos y críticos y aportando conocimientos y experiencias relevantes desde una perspectiva de funcionalidad para el propio docente y, por ende, para el alumnado diverso.

A pesar de que en Asturias el apoyo dentro del aula y la codocencia aparece recogido en la normativa vigente, esto no parece tener un efecto inmediato en la práctica, llevándose a cabo dichas intervenciones de forma excepcional y no ordinaria y no habiendo un acuerdo entre los docentes sobre cómo llevarla a cabo en la práctica. 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. Por otro lado, parece necesario también contar con la voz de otros de los protagonistas en la codocencia. Por un lado, los tutores; con el objetivo de valorar su visión sobre el apoyo dentro en relación con los aspectos analizados desde la perspectiva del especialista en pedagogía terapéutica; y por otro, los estudiantes, dándoles la oportunidad de relatar sus experiencias con el apoyo dentro del aula. Parece claro que, para avanzar de la teoría a la práctica, se deben seguir estudiando más a fondo el uso de los diferentes enfoques de enseñanza conjunta por parte del profesorado con el objetivo de poder consensuar un modelo de apoyo dentro del aula que permita una colaboración real y el establecimiento de prácticas basadas en la co-enseñanza que reviertan en un verdadero beneficio para el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Bacharach, N., Heck, TW, & Dahlberg, K. (2008). Co-enseñanza en educación superior. *Revista de Enseñanza y aprendizaje universitarios (TLC)*, 5(3). doi:10.19030/tcl, v5i3.1298
- Bauler, C., & Kang, E. (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: a long-term analysis. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 338-354.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.
- Carty, A., & Marie Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121.
- Casale, C., & Thomas, S. (2018). Interactive co-teaching strategies: developing effective partnerships. *On the Horizon*, 26(3), 260-269. doi: 10.1108/OTH-08-2017-0078
- Conderman, G., & Hedin, L. (2017). Two Co-Teaching Applications: Suggestions for School Administrators. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 18-23. doi: 10.1080/00228958.2017.1264815
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and Collaborating in Co-Taught Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Effective Practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-12.
- Crawford, C., & Porter, G. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto: L'Institut Roehar.
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M., & Miquel, E. (2019). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, 1-10. doi: 10.1080/19415257.2019.1634631
- 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. doi: 10.3776/joci. 2008.v2n2p9-19
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E., (2016). Team reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*. doi: 1080/08856257.2015.1125690

- Hang, Q., y Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259-268.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Hughes, C. E., & Murawski, W. A. (2001). Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly, 45*(3), 195-204.
- Hwang, Y-S., y Evans, D. (2011) Actitudes hacia la inclusión: Brechas entre creencia y práctica. *Revista Internacional de Educación Especial, 26*(1), 136-146.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., y Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education, 25*(6), 651-680. doi: 10.1007/s10972-014-9391-2
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1043-1053.
- Robinson, L., & Buly, M., (2007). Breaking the Language Barrier: Promoting Collaboration between General and Special Educators. *Teacher Education Quarterly, 34*(3), 83-94.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. doi: 10.1080/08856257.2018.1533094
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri, y K. A. McDuffie. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional children, 73*, 392-416. doi: 10.1177/001440290707300401
- Solís, M. et al (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the schools, 49*(5). doi 10.1002/pits.21606
- Strogilos, V., Tragoulia, E., y Kaila. M., (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 61*(1), 32-40.



La docencia compartida: una propuesta de inclusividad que beneficia al alumnado y al profesorado

TRIANA TEHERÁN, EDWIN JOSÉ

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

La docencia compartida es una estrategia de enseñanza en la que una pareja de docentes acuerda ejercer la instrucción de un grupo de alumnado de manera conjunta. Para su adecuada aplicación, es necesario conocer el modelo, las diversas figuras y la forma de planificación, razón por la cual, se propone una formación previa del profesorado colaborador. El objetivo del estudio es diseñar, aplicar y evaluar un programa innovador de docencia compartida en centros educativos de primaria. Se ha aplicado diferentes instrumentos: pretest y posttest, lista de control, cuestionarios y entrevistas a una escuela de primaria del Vallès Oriental (Barcelona). Los resultados reflejan que, aunque en el alumnado la mejora del rendimiento académico es mínima hay un alto grado de satisfacción que incluye también al profesorado. Las conclusiones sugieren inversión por parte del departamento de educación en horas docentes que faciliten la puesta en marcha del modelo.

Palabras clave: docencia compartida; inclusión educativa; diversidad.

Co-teaching. A purpose of inclusion with benefits for students and teachers

Abstract

Co-teaching is a teaching strategy in which two teachers paired up in order to instruct a group of students together. For its proper application, it is necessary to get familiarized with the model, variety of figures, and planning, thus a prior training for the co-teaching staff is proposed. The objective of the study is to design, implement and evaluate an innovative co-teaching program in primary schools. This research has applied different instruments, namely: pre-test and post-test, checklist, questionnaires and interviews to a primary school in Vallès Oriental (Barcelona). The results demonstrate that even though there is no significant improvement in students' academic performance, there is a considerable degree of both students' and teachers' satisfaction. The conclusions suggest that the Department of Education makes investment in teaching hours that would facilitate the execution of the model.

Keywords: co-teaching; educational inclusion; diversity.

Introducción

La docencia compartida es una metodología, en la que dos o más docentes realizan un acuerdo voluntario para trabajar de forma conjunta en una misma aula y con el mismo grupo de alumnado. Esta estrategia de trabajo docente se comenzó a utilizar a finales de los 60 con la intención de incluir a los niños de educación especial en el aula ordinaria, a través del convenio entre dos maestros, el generalista (primaria/tutor) y el especialista (maestro de apoyo/educación especial), para realizar todo el proceso de enseñanza desde la planificación hasta la evaluación por medio de unas figuras o técnicas empleadas en clase de manera colaborativa (Friend y Bursuk, 2002).

El presente estudio propone dar respuesta a las necesidades cambiantes en las aulas, pues plantea que, dos docentes previamente preparados pueden ejercer la docencia compartida en grupos heterogéneos y aplicar todas sus técnicas como un instrumento de enseñanza-aprendizaje, ya que, se ha demostrado que en los centros donde se ha implantado ha habido un cambio positivo en los alumnos y las alumnas (Cramer, Liston, Nevin, y Thousand, 2010), pero sobre todo, se propone el modelo de docencia compartida como una herramienta de inclusión educativa, puesto que todas y todos son atendidos en igualdad de condiciones en clases heterogéneas.

Finalmente, esta práctica enriquece la relación existente entre el mismo alumnado y de esta misma forma, en la pareja codocente mediante el aprendizaje entre iguales.

De forma general, la investigación indaga sobre la pregunta: ¿En qué aspectos incide la aplicación de un modelo de docencia compartida en el alumnado y el profesorado? para precisarlo se proponen las siguientes 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?

Marco teórico

La tarea de estar dos profesores en el aula no es fácil, requiere ciertas disposiciones que incluyen no solamente la propuesta de la dirección del centro de una pareja de codocentes, sino también, un cambio de perspectiva en aspectos metodológicos, pedagógicos y de organización y gestión del centro educativo. Se debe tener en cuenta la planificación de los horarios y la logística de la institución, pero a su vez y no menos relevante, las cualidades personales y profesionales del profesorado que participa, de este modo lo recalcan Cook y Friend (2007) cuando afirman: *“Para apoyar un ambiente de compañerismo entre los profesores, el apoyo, el respeto, la comunicación y cooperación son características que cada maestro debe poseer”*.

Definición

Existen formas de asociación en las que la colaboración o cooperación de los docentes son definidas como docencia compartida, y aunque en sus inicios se planteó a modo de trabajo en equipo entre el profesorado titular y de educación especial, los cuales realizaban conjuntamente la preparación de las clases y la aplicación en el aula, lo cierto es que hoy en día, se entiende que hay diferencias notables en aquello que se considera la colaboración/ cooperación docente y la docencia compartida (Stainback y Stainback, 1999), pues aun cuando en ella se encuentran inmersos dichos elementos, su propuesta es mucho más amplia y estructurada, dado que se ha convertido en un modelo con una elaboración y técnicas propias.

Para precisar unos conceptos concretos acerca de la *docencia compartida*, este estudio se apoya en las definiciones similares que ofrecen Cook y Friend (1995) y Conderman y Hedin (2012), quienes la plantean como un modelo de intervención en el aula, en el que participan dos o más docentes, los cuales realizan la planificación, instrucción y evaluación de forma conjunta en un grupo de alumnos. Es necesario aclarar que para las primeras autoras la pareja codocente puede estar compuesta por profesorado de diferente rango y especialidad, en cambio, para los segundos esto no es posible porque consideran que la jerarquización perjudica la finalidad igualitaria del modelo.

Los modelos

En la revisión de la literatura se hallaron diversos modelos, en los que cada autor o autoras le atribuye un enfoque diferente, pues algunos buscan realizar una docencia compartida donde el énfasis se encuentre en la atención a la diversidad como Cook y Friend (1995) y Huguet (2006); otros hacen hincapié en la parte organizacional del centro, teniendo en cuenta la gestión y la planificación previa como un requisito esencial en el caso de Thousand, Villa, y Nevin (2013). (Ver tabla 1.)

Tabla 1. Síntesis de los modelos de docencia compartida analizados

Cook y Friend (1995)	Huguet (2006)	Vila, Thousand y Nevin (2013)
Se centra en la atención a las necesidades especiales del alumnado. Se focaliza en la utilización de diferentes técnicas de abordaje en la clase, que, según las características del grupo, se pueden escoger de entre las seis figuras y movimientos propuestos para el alumnado y el profesorado.	Explica sobre todo la forma como el docente de apoyo debe establecer su relación con el alumnado y con el docente titular, además de ello, expone los diferentes movimientos que debe realizar el profesorado de apoyo en el aula y cómo este debe aproximarse al alumnado con dificultades. Su planteamiento es para la educación primaria.	Presenta alguna de las técnicas utilizadas por Friend (1995), agregando algún movimiento más y se enfoca en la parte organizacional y de gestión del centro educativo. Tiene una perspectiva administrativa y, por consiguiente, es ideal para orientar a la dirección del desee poner en práctica el modelo.

Fuente. Elaboración propia

En suma, estos tres modelos presentados en la tabla 1, aunque comparten un fin común: la mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado, cada uno de ellos lo presenta de formas diferentes. El primero es el más antiguo y flexible, lo que le confiere una mayor confianza y predilección por parte del profesorado y, por consiguiente, en esta investigación. Por otro lado, el segundo propone una perspectiva únicamente de atención a la diversidad en el aula, centrado en ubicaciones y recomendaciones para el profesado repartidas según el grado de avance e implicación del docente de apoyo, es ideal para parejas que se inician en la docencia compartida. Por último, el tercero ofrece una orientación organizacional, lo que también lo convierte en una guía útil para la administración del centro que se proponga comenzar a introducir este modelo.

Los modelos anteriores responden a una necesidad educativa específica, sin embargo, se debe decir que Cook y Friend (1995), sientan las bases para los otros dos e incluye elementos que hacen que este pase de ser una estrategia o herramienta de intervención en el aula a un modelo propio de actuación pedagógica.

Las figuras

De entre los modelos analizados se pueden destacar las figuras propias de la docencia compartida, las cuales tienen una función diferenciada, además de buscar afianzar y dinamizar el proceso de enseñanza a través de esta metodología. Las principales son: profesor titular y profesor asistente; enseñanza por secciones; enseñanza paralela; enseñanza alternativa; enseñanza en equipo; uno enseña y otro observa; y finalmente como resultado de este estudio se propone la tutoría individualizada.

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, este estudio se posiciona en el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo, ya que, estos permiten organizar la información, las variables y los resultados desde una perspectiva empírico-analítica, no obstante, es necesario resaltar que también se utilizó un instrumento cualitativo, por lo que se considera una investigación mixta y, por consiguiente, en algunos momentos hay explicaciones propias del paradigma interpretativo. De acuerdo con el objetivo planteado, se ha optado por la modalidad de investigación cuasi experimental pues, se necesitaba el grupo intacto de clase con una pareja de codocentes que aplicaran el modelo.

Participación

En la muestra ha participado la escuela de primaria Congost del Vallès oriental (Barcelona). Se llevó a cabo la formación inicial sobre docencia compartida en la que ha asistido todo el claustro del centro, ($n = 38$), del cual, han salido dos parejas codocentes, quienes han puesto en marcha el modelo. La aplicación se ha efectuado de forma específica en dos clases, una de 5.º en la materia de lengua y otra de 6.º en matemáticas. Cada uno de estos grupos se les asignó el nombre de experimental y su correspondiente grupo paralelo, se le denominó control.

Instrumentos

Se han utilizado las siguientes técnicas e instrumentos para la recogida de información de índole cuantitativa; pretest y postest, aplicado al alumnado del grupo control y grupo experimental; cuestionario de satisfacción, administrado a los grupos de informantes de alumnado y profesorado; lista de control, efectuada por la pareja codocente y por último, desde el enfoque cualitativo la entrevista, dirigida a tres grupos de informantes, las parejas codocentes, la directiva del centro y el grupo expertos y expertas.

Procedimiento

Una vez efectuada la formación inicial del profesorado, se procede a la puesta en funcionamiento del modelo mediante de las parejas codocentes preestablecidas ($n = 2$) por el centro escolar. Antes de comenzar se realizó el pretest al grupo experimental ($n = 2$) y de control ($n = 2$) correspondiente, después, se puso en marcha el modelo planificando, ejecutando y evaluando diversas unidades didácticas a través de las figuras propias de la docencia compartida, al finalizar cada sesión la pareja codocente completaba la lista de control, seguidamente, se aplicó el postest al alumnado y se pasó a administrar el cuestionario de satisfacción. Por último, se efectuó la entrevista a la dirección del centro ($n = 2$), al profesorado codocente ($n = 4$) y al grupo de expertos ($n = 3$).

Análisis de datos

Los instrumentos de enfoque cuantitativos se han codificado y analizado con el programa SPSS (versión 25), y las entrevistas se transcribieron y junto con las preguntas abiertas de los cuestionarios se codificaron y examinaron con el programa ATLAS.TI (versión 8). Los resultados se presentan de forma integral a fin de exponer al lector una óptica general del procedimiento.

Resultados

Dada la diversidad de instrumentos empleados en esta investigación, solamente se exponen algunos de los resultados hallados en las tres dimensiones de análisis establecidas: a) *organizativa*, en la que se valora la gestión y organización del centro; b) *docente*, en la cual se evalúa el desarrollo profesional del profesorado; c) *alumnado*, subdividida en inclusión educativa y procesos de enseñanza.

Organizativa: Uno de los aspectos importantes de la entrevista se concentra en averiguar si ha habido complicaciones en la organización y gestión del horario para la aplicación de la docencia compartida.

La directiva del centro manifiesta que el claustro docente cuenta con un número de horas ya establecidas para reforzar los grupos, debido a que se encuentra clasificado como de máxima complejidad, por lo tanto, han utilizado este banco de horas para rediseñar el horario del profesorado y priorizar en la docencia compartida, situación que ha sido sencilla. Un elemento añadido que la dirección considera relevante es que el maestro o maestra que ejerza como profesorado de apoyo lo haga para un todo un nivel, puesto que de esta forma se favorece la coordinación y planificación, al efectuarse una única reunión en la que participa el o la asistente.

Otro componente a resaltar en las cuestiones planteadas es la logística del centro, ya que existe un imaginario en el profesorado de necesitar aulas o espacios más amplios para llevar a la práctica la docencia compartida.

En cuanto a la logística del centro, expresan que el profesorado no manifestó incomodidad en la práctica de las figuras propias de la docencia compartida, sin embargo, aclaran que se debe tener en cuenta la técnica utilizada, porque con grupos grandes y aulas ajustadas al número de alumnado, puede en algún momento generar caos y niveles de ruido demasiado altos que obstaculizan no únicamente el aprendizaje sino también el ejercicio de la enseñanza.

Docente: al examinar el nivel de satisfacción del profesorado, las respuestas son similares entre sí, ya que, las parejas de maestras participantes afirman sentir un mayor grado de confianza, comunicación y empatía en la enseñanza, a lo que insisten sentirse más cómodas y seguras en el momento de ejercer la docencia de forma compartida.

Por otro lado, la investigación exploraba el aprendizaje entre pares mediante la docencia compartida. Las respuestas de las parejas de maestras evidencian aprendizaje mutuo, en el que pese a las resistencias personales que pueden aparecer al inicio de la práctica docente, se puede aprender de la compañera diversos recursos académicos y pedagógicos que favorecen al alumnado y ayuda al desarrollo profesional del profesorado. En relación con la educación inclusiva, el grupo de maestras colaboradoras aseguran que pueden atender las necesidades particulares del alumnado NEAE, puesto que las diversas técnicas de D.C contribuyen a generar un ambiente de confianza entre el alumnado.

Alumnado: esta es una de las dimensiones más amplias que tiene el estudio, pues indaga sobre el progreso académico que produce el funcionamiento de la docencia compartida en el alumnado, a la vez que analiza los niveles de confianza, participación y satisfacción en los grupos implicados en la investigación desde una perspectiva de la inclusión.

Los resultados del pretest y postest presentan una reducida mejora en el rendimiento académico del alumnado, sobre todo en la clase de 6.º. En lo que respecta del aprendizaje, se evidencia a través del cuestionario un alto porcentaje de satisfacción con referencia a la enseñanza recibida por parte de la pareja codocente. (Ver tabla 2.)

Tabla 2. Frecuencia de la percepción de aprendizaje del alumnado de 6.º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	4	20	20	20
	Bastante de Acuerdo	8	40	40	60
	Totalmente de acuerdo	8	40	40	100
	Total	20	100	100	

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 2 se aprecia que, del total de encuestados, el 40% está totalmente de acuerdo, junto con otro 40% que se encuentra bastante de acuerdo con la afirmación presentada en el ítem.

En lo que concierne al grado de confianza, los grupos manifiestan tener mayor seguridad al momento de plantear dudas y se sienten acompañados en el proceso de aprendizaje tanto por la pareja codocente, como por el mismo grupo de compañeros.

Tabla 3. Frecuencia del grado de confianza del alumnado encuestado de 6.º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	1	5	5	5
	Poco de acuerdo	3	15	15	20
	De acuerdo	3	15	15	35
	Bastante de acuerdo	6	30	30	65
	Totalmente de acuerdo	7	35	35	100
	Total	20	100	100	

Fuente. Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 3, el 35 % del alumnado expresa estar totalmente de acuerdo con el ítem que hace referencia al grado de confianza, junto con otro 30% que afirman estar bastante de acuerdo.

Únicamente se ha hecho mención de aquellos resultados considerados relevantes para el estudio, los cuales aportan y reafirman las investigaciones anteriores sobre docencia compartida.

Discusión y conclusiones

Según los diferentes informantes, el modelo de docencia compartida es una herramienta que favorece la inclusión educativa, porque el alumnado NEAE es atendido en igualdad de condiciones dentro del aula clase ordinaria. Este resultado se adhiere a los planteamientos propuestos por Villa et al., (2008); Friend y Bursuck (2002); y Huguet y Almirall (2017), que apuntan a proponer metodologías y modelos que aseguren la atención de la diversidad en el aula de forma equitativa, pues de esta forma 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.

De acuerdo con la dirección del centro colaborador, la logística y la gestión de los horarios no debería ser un inconveniente en el momento de proponer al claustro la aplicación del modelo, ya que, solamente se necesita de la disponibilidad del profesorado dentro del límite asignado para cada uno y dedicarle unos momentos en la planificación anual de los horarios, especialmente en las horas fijadas de refuerzo escolar. En línea con los estudios de Pratt et al., (2017), se puede elaborar una adecuada distribución del horario que facilite la incorporación de nuevas parejas codocentes en el centro, aunque cabe advertir que, es necesario una mayor inversión por parte del departamento de educación que dote a los centros educativos de una plantilla de refuerzo para que la carga de las innovaciones educativas no recaiga solo en el profesorado.

En cuanto al desarrollo profesional del profesorado, los resultados demuestran un alto nivel de aceptación de la pareja codocente, del mismo modo que se convierte en un medio para el aprendizaje y conocimiento mutuo, situación que enriquece la práctica profesional y tiene efectos positivos tanto en el entorno docente como en el ejercicio de la docencia que acaba beneficiando al alumnado. De hecho, autores como Sanahuja et al., (2018) proponen que el modelo de docencia compartida debe presentarse a través un aprendizaje entre iguales, dado que, mediante la observación, la pareja de codocente mejora su desempeño y adquiere nuevas herramientas de enseñanza.

En conclusión, los datos demuestran que el profesorado que trabaja de forma conjunta y planificada adquiere herramientas que facilitan la enseñanza del alumnado. Además, se reconocen las virtudes de cada uno a través del

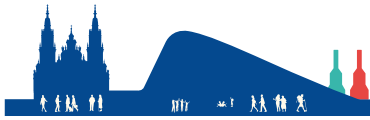
aprendizaje que se consigue mediante la observación. Por su parte el alumnado se siente en una atmósfera de confianza que favorece la inclusión porque es atendido dentro del conjunto de la clase, ayudando a evitar la estigmatización y generando espacios de participación.

Sin embargo, la puesta en marcha del modelo depende en gran medida de la voluntad del equipo directivo y de la motivación del profesorado, sin dejar de lado la responsabilidad que tiene la administración educativa en propiciar e incentivar prácticas innovadoras e inclusivas como de docencia compartida que tienen un beneficio tanto para el alumnado como para el profesorado.

Cabe aclarar que el estudio ha estado limitado por la actual pandemia mundial que ha hecho que tres escuelas cancelen su participación en el proyecto, razón por la cual, solamente hay una escuela en la muestra. Sin embargo, se han hecho cambios en los instrumentos que han posibilitado poder recoger los datos necesarios para la investigación.

Referencias bibliográficas

- Cramer E, Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the NEAEds of All Teachers and Learners. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- 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.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special NEAEds: A practical guide for classroom teachers*. Boston; Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals (5th ed.)*. Boston MA: Pearson.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: GRAÓ.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Sanahuja; J. M., Mas; O., & Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 943-959.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *Co-Teaching: A Multimedia Kit for Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.



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)

Resumen

La presente investigación se centra en la presentación de un modelo de gestión educativa llamada programa de doctorado no escolarizado, exponiendo primero su contexto y características pedagógicas que la misma fue desarrollando al fuego de la praxis educativa, manifestando su cualidad innovadora, para desde ahí enfocarse en un análisis estadístico evaluativo y predictivo de sus logros en el ámbito investigativo, tendencias paradigmáticas y enfoques metodológicos predominantes en las investigaciones desarrolladas al interior del mismo, para concluir con un balance y recomendaciones para mejorar la calidad de la gestión educativa.

Palabras claves: Programa de doctorado no escolarizado; innovación educativa; investigación posgradual; tendencias epistemológicas; educación superior.

Education as an innovation process - the educational model of the "Doctorado No Escolarizado en Educación Superior y la Investigación"

Abstract

This research focuses on the presentation of an educational management model called the non-schooled doctoral program, first exposing's context and pedagogical characteristics that it was developing in the fire of educational praxis, manifesting's innovative quality, and from there focus on an evaluative and predictive statistical analysis of their achievements in the research field, paradigmatic trends and predominant methodological approaches in the research carried out within it, to conclude with a balance and recommendations to improve the quality of educational management.

Keywords: The out-of-school doctoral program; educational innovation; postgraduate research; epistemological trends; higher education.

Introducción

En el entendido que existe una multiplicidad de conceptos sobre la Educación Superior, es un tanto complejo intentar una definición ya que corremos el riesgo de generar aristas y fugas del fenómeno o también la errónea visión de generalizar conceptos. Por otra parte la multiplicidad de las aristas pueden ser una oportunidad para definir la educación como un fenómeno multidimensional, que responde a realidades y sociedades diversas, y que nos desafía a analizar sus componentes dentro de un proceso evolutivo histórico inscrita en una dinámica social y dentro de tiempos y periodos históricos determinados que a la vez han moldeado su estructura y su forma.

En ese contexto se propone a consideración de los lectores el presente trabajo de investigación, el cual pone a discusión de los académicos un modelo de gestión educativa innovadora, implementada a nivel de postgrado como programa doctoral llamado Doctorado No Escolarizado, que puede ser analizado ya desde la mirada objetiva de una experiencia académica que se introdujo, desde el año 2010, resumiendo nuevos enfoques y desafíos educativos, cuyos logros pueden ser probados y validados en el Centro Psicopedagógico de Investigación Superior (CEPIES), dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés UMSA, de La Paz – Bolivia.

En el CEPIES de la UMSA actualmente se están realizando investigaciones de carácter social referidas a la Educación Superior, en tal sentido, el presente trabajo va a intentar mostrar las prácticas educativas investigativas desarrolladas dentro del Doctorado No Escolarizado en Educación Superior, que fueron construyéndose en base a estrategias y teorías psicopedagógicas dentro de las aulas universitarias.

El modelo innovador de educación al que hacemos referencia se desarrolla en las aulas del doctorado, se basa especialmente en un modelo teórico constructivista (Carretero, 1997), que empodera al doctorante en su autoformación, aprendiendo a auto gestionar su propio aprendizaje, es decir, controlando sus actividades y sus avances académicos, desarrollando en esta autorregulación un aprendizaje significativo y habilidades operativas investigativas demostradas en cuanto a logros sistematizados dentro de la currícula del doctorado.

En este modelo, el rol del doctorante es predominante, pero también el rol del tutor es principal, al ser parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, en el cual deja de tener el rol protagónico y exclusivo y adopta más bien un rol de asistente y guía, no impone sino orienta, cumpliendo una labor de aporte al sistema del conocimiento. En esta dinámica generada el Doctorante cumple un rol protagónico constituyéndose en el sujeto activo de su propio aprendizaje y no un mero receptor pasivo de conocimientos y experiencias.

En esta lógica el docente/tutor es un mediador nato en el proceso del aprendizaje, es el experto facilitador y el responsable de este proceso, permitiendo autonomía de gestión al doctorante. Por lo tanto, el tutor es el responsable del desarrollo cognitivo entendiendo bajo la lógica del constructivismo que no se trata de una sumatoria de conocimientos y su adecuada repetición, sino y sobre todo una construcción del conocimiento gradual, autogestionaria y creativa para la solución de la problemática planteada en la tesis, buscando armar un conocimiento sistémico y por asociaciones recurrentes.

El sistema guía que se desarrolla en el programa doctoral está estimulado por un orden y una serie de significados y significantes específicos, donde el docente/tutor aporta y apoya en la actividad investigativa del doctorante, quien va a profundizar, navegar y afianzar sus conocimientos adquiridos en los tres niveles anteriores hasta llegar al nivel doctoral, en esa lógica quien va a tener absoluto control de la tesis va a ser el doctorante y no así el tutor, quien a pesar de su experiencia y formación profunda en investigación en Educación Superior va a ceder su papel preponderante al doctorante.

Algo que el docente/tutor debe reservarse como un instrumento guía es su capacidad de guía, su apoyo y aporte en sistemas tecnológicos y sociales y su capacidad de crítica y análisis del proceso investigativo.

El modelo psicopedagógico constructivista que emerge dentro del modelo educativo del Doctorado en Educación Superior, permite la apertura a la pluralidad paradigmática epistemológica para así encarar las diversas investigaciones que se realizan en el program doctoral en total libertad y de acuerdo a las tendencias investigativas de los postulantes a doctores.

El problema

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.

Para identificar las limitaciones, pero también sus fortalezas que seguramente existen en el programa se plantea la pregunta general:

¿En qué medida el modelo de Educación No Escolarizado como un programa doctoral innovador logró resultados óptimos, donde el doctorante es autogestionario y responsable juntamente con su tutor de todas las actividades establecidas en su plan de estudios?

La pregunta complementaria:

¿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?

Inicialmente podemos presentar una evaluación de la misma a partir del siguiente FODA (Brieger, 2019), para contextualizar la problemática de la pregunta de la investigación:

i. Fortalezas del programa Doctorado No Escolarizado

- Contar con un programa académico que tiene una vigencia de 10 años consecutivos y que está en su IX versión.
- Contar con convenios internacionales que apoyan y comparten sus hallazgos en la actividad de la investigación
- Contar con la Revista Educación Superior – indexada al Umbral Scielo Bolivia y en Latindex para la publicación de los resultados de las investigaciones de campo
- Haber logrado un alto grado de posicionamiento en las esferas nacionales e internacionales con el programa doctoral
- Contar con un equipo de tutores/investigadores de alto nivel que apoyan el programa ad honoren desde su lugar de responsabilidad
- Contar con docentes nacionales e internacionales que imparten los Seminarios Compactos con alto nivel y profesionalismo
- Contar con líneas de investigación que reflejan las demandas de los investigadores y los Doctorantes

ii. Debilidades

- Los doctorantes dedican tiempos marginales a la formación, en virtud a que trabajan y por lo tanto restan los tiempos que demandan las investigaciones
- Algunos doctorantes requieren reforzar sus conocimientos en metodología y en métodos de investigación
- Incipientes recursos para la investigación de campo, esta situación retrasa procesos
- Falta de práctica para integrar conocimientos científicos que aporten a la educación
- Ausencia de una planta de docentes investigadores contratados a tiempo completo que comprenda además de sus actividades de docencia e investigación la obligatoriedad de la tutoría.

iii. Oportunidades

- Ampliar nuevos convenios con universidades cooperantes o interactuantes a fin de ampliar el espectro del conocimiento científico
- Contar con doctorantes de la región que contribuyan a la investigación científica doctoral

iv. Amenazas

- Que persista el COVID y afecte los nuevos emprendimientos y tareas planificadas por el CEPIES.
- Que se cambien las autoridades del CEPIES y el proceso deba readecuarse hacia nuevos enfoques, se frenen procesos comenzados

Objetivo general:

Determinar en qué medida el modelo de Educación No Escolarizado como un programa doctoral innovador logró resultados óptimos en el área de la investigación, donde el doctorante es autogestionario y responsable juntamente con su tutor de todas las actividades establecidas en su plan de estudio.

Objetivos específicos:

- 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. (T3)
- Inducir conclusiones y recomendaciones pertinentes al análisis de los resultados para mejorar el programa doctoral que estamos describiendo y evaluando.

Marco teórico

El programa Doctorado No Escolarizado ha sido diseñado en coordinación con la cooperación de la Universidad de Bremen de Alemania, desde el año 2010, tiene una vigencia de 20 años y los productos terminados de este doctorado han sido y son el referente a nivel de formación académica tanto de Bolivia como de la región.

Los objetivos generales expuestos del programa se describen bajo la intencionalidad seria de formar formadores de formadores con el grado de Philosophical Doctor, con alto nivel científico y humanístico, con una base teórica y metodológica sólida y amplia que le permite profundizar y sistematizar conocimientos sobre la universalidad de la Educación Superior y la realidad nacional e internacional.

En el afán de cumplir con los objetivos descritos se ha buscado una adecuación social, histórica y cultural compatibilizando los intereses nacionales e internacionales, por tanto, el método de enseñanza/aprendizaje del Doctorado se basa fundamentalmente en la realización de actividades que promuevan el aprendizaje en habilidades investigadoras, dentro de un Plan de Actividades Curriculares.

La Tabla 1, justamente muestra las actividades que comprende este Plan de Actividades Curriculares y que deben desarrollar los doctorantes orientadas a apoyar las investigaciones que se están llevando a cabo, extraída de la vivencia en las distintas unidades, centros educativos y académicos donde participan los discentes y docentes en comunidad de intereses, mismos que sirven para que los doctorantes elaboren conclusiones sobre la educación superior en la Universidad Mayor de San Andrés.

Tabla 1. Detalle de las actividades desarrolladas en el Doctorado No Escolarizado de Educación Superior - CEPIES – UMSA

ACTIVIDADES	CANTIDAD	HORAS ACADEM.	CREDITOS
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 trabajo 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
TOTAL	18	3120	80

Fuente. Extraído del CEUB (2019)

A continuación, se describen las actividades que se están desarrollando bajo los métodos pedagógicos innovadores, orientados a mejorar la calidad académica del doctorado:

El programa comprende 5 Seminarios Compactos impartidos por docentes internacionales que son parte de los convenios internacionales y también nacionales durante los 3 años de duración del programa, cada doctorante tiene la obligación de tomar 5 seminarios que duran 2 semanas cada uno, durante el seminario los docentes) graban sus clases y estas son retransmitidas por YouTube, Facebook y la plataforma del CEPIES, a fin de que los participantes puedan seguir desde cualquier punto del planeta sus seminarios, esto se ha desarrollado incluso antes de la cuarentena por el COVID, su impacto se puede medir a partir de las millones de visitas a las redes que retransmiten y comparten las experiencias docentes sobre las temáticas y las líneas de investigación del doctorado y que se describen a continuación:

- Pedagogía Didáctica Critica
- Historia de la Educación Boliviana y Latinoamericana
- Sociología de la Educación
- Filosofía de la Educación
- Problemática de la Educación Boliviana
- Reformas Educativas en América Latina
- Evaluación de la calidad de la Educación
- Nuevas Tecnologías de Información y comunicación en Educación
- Neurodidáctica
- Teorías de Aprendizaje/Enseñanza
- Didáctica Interdisciplinaria
- Didáctica Universitaria
- Educación Matemática – didácticas especiales
- Diseño y Gestión Curricular
- Educación Técnica y Tecnológica
- Desarrollo Endógeno, Soberanía de Integridad Nacional

Dentro del avance de la Tesis doctoral es necesario la consulta comprensiva de fuentes bibliográficas pertinentes al tema de investigación, por medios físicos como por medios cibernéticos, lo que se promovió la lectura de al menos 30 libros/año, actualizados a los últimos 5 años sobre el contenido de la tesis, esto con el afán de mejorar la calidad académica y el enriquecimiento de los resultados de la investigación, se espera que al avance del 60 % de la tesis se hayan logrado un total de 60 libros.

Para cumplir con la actividad del trabajo de presentación de la investigación se convoca a un grupo de expertos sobre la temática, esta convocatoria el año 2020 ha sido muy interesante, 5 tesis expusieron sus trabajos ante la comunidad de investigadores nacionales y extranjeros, los cuales aportaron con mucha experiencia y tino sobre los trabajos expuestos y con sugerencias que van a servir para terminar de modelar el trabajo investigativo.

Una de las preguntas que los docentes nos hacemos permanentemente en los coloquios es encontrar la fórmula para potenciar la creatividad y la innovación en las respuestas a las problemáticas abordadas, para lo cual se han estructurado Comisiones Académicas que buscan potenciar los aportes e indagaciones de los doctorantes, bajo el lema “formar formadores para las generaciones futuras y para sociedades más integradas y comprometidas”.

Los grandes pilares de la enseñanza son el saber recuperar los hallazgos e indagaciones de los doctorantes en la perspectiva de dotarles de herramientas metodológicas que les sirvan para el abordaje investigativo, sabemos que el lema de esta mirada es “si sabemos cuál es el problema o la problemática y como abordarlos, nos habremos acercado a las posibles soluciones”.

Estamos conscientes que nuestros doctorantes están dentro del rango etareo de los 25 a los 50, etapa de la vida en la que los seres humanos nos comprometemos con obligaciones serias como el matrimonio, los hijos, el trabajo y donde paralelamente abordamos el estudio del doctorado como una necesidad de formación continua, por lo que se requieren alternativas de formación donde se pueda compatibilizar con el estudio, por esto, la formación bajo el modelo No Escolarizado es una respuesta alternativa a la realidad de nuestros países latinoamericanos.

La oportunidad de los avances tecnológicos, brindan al doctorante la posibilidad de vincularse con el mundo y con pares que están trabajando en toda la órbita mundial con temas similares y de esta manera desarrollar intercambios culturales de primera mano. En ese sentido contamos con becas en universidades latinoamericanas y europeas para que nuestros doctorantes puedan vincularse con cursos y módulos en Universidades cooperantes y amigas de tal manera que puedan abordar investigaciones y publicaciones en revistas indexadas conjuntas.

La oportunidad de contar con dos Revistas Científicas con referato a nivel nacional e internacional permite recuperar los hallazgos investigativos de los doctorantes y que puedan publicarse y de esta manera cumplir con los dos artículos científicos que son requisito para la titulación.

Metodología

La investigación que se pone a consideración ha sido trabajada sobre los productos generados en el Programa Doctoral No Escolarizado sistematizados en base a una variable descriptiva y sus dimensiones, la investigación 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 sirven 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 variable descriptiva: investigaciones, sujetas 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

El conteo de selección del tipo de paradigma epistemológico y enfoque elegido para la investigación permite evaluar las tendencias epistemológicas que predominan en las investigaciones de postgrado en CEPIES-UMSA. Se debe precisar que es un análisis inicial con una muestra no representativa, pero que nos puede dar una idea de las tendencias epistemológicas en el programa doctoral en el CEPIES. Los datos se extrajeron a partir de los artículos científicos publicados en la Revista Educación Superior, a partir de la gestión 2016 al 2020.

Las tablas 2 a la 4 del presente documento han sido elaboradas a partir de una matriz de doble entrada donde se incluyen en el eje vertical las dimensiones de la variable descriptiva a ser cuantificada y en el eje horizontal la temporalidad de las revistas, sin que esto signifique que son la generalidad de las investigaciones, solo son parte de la muestra aleatoria de las investigaciones doctorales.

Resultados

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
Totales	5	7	5	6	5	6	6	5	7	52

Fuente. Elaboración Dr. Ramiro Salazar con datos del Comité Editorial (2020)

En cuanto a la definición sobre las tendencias epistemológicas en las investigaciones doctorales se ha evidenciado que tienden más a la elección de las tesis de carácter cuantitativo determinadas a partir de cómo se van a analizar los datos de la investigación extraídas en el trabajo de campo esto va a generar el marco metodológico de la tesis doctoral. Hasta ahora no se ha analizado ni estudiado porque los doctorantes prefieren las tesis de orden epistemológicamente cuantitativa, pueda ser que sea un enfoque que les permite realizar una mejor recolección de información y posteriormente arribar a conclusiones.

Otro de los aspectos que posiblemente induzca a los doctorantes a elaborar tesis de corte cuantitativo puede referirse a que las tesis de este corte requieren datos probatorios y secuenciales, y por otro lado permite demostrar cuantitativamente un problema, apoyados en hipótesis y variables que prueben y midan una problemática objetiva. El enfoque cuantitativo permite estructurar la realidad objetiva y rigurosa ajustada a pasos secuenciales.

Sin embargo, cabe precisar que los enfoques mixtos se estructuran dentro de una lógica de investigación positivista hipotética deductiva y son mixtos porque añaden un instrumento cualitativo, sumando lo cualitativo solo para enriquecer a los datos principalmente cuantitativos

A pesar de estas consideraciones las tesis de orden cualitativa son también importantes dentro de los doctorantes, esto se debe fundamentalmente a que cuentan con docentes que trabajan con alta pertinencia en el enfoque cualitativo, y por tanto abordan un análisis interpretativo de profundidad, donde la información recabada permite la comprensión en un desarrollo paralelo a la problemática, y donde el procedimiento metodológico de recolección y evaluación van de manera simultánea.

Tabla 3. Tendencias paradigmáticas orientadas a la investigación y publicadas en la Revista Científica Educación Superior indexada a Scielo-Bolivia (2016-2020).

PARADIGMA	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
Hermeneutico	1	-	-	-	-	-	-	1	2	4
Socio Critico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Complejidad	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
No precisa	2	3	1	4	1	1	2	1	-	15
Totales	5	7	5	6	5	6	6	5	7	52

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 aplicado a las ciencias de la educación.

El paradigma hermenéutico es seleccionado por los doctorantes que entienden que la investigación es un proceso donde no existe un comienzo ni un fin, siendo este proceso dialéctico y donde el investigador es parte y actor tanto en la interpretación de los datos como en la realidad donde interviene y donde se investiga. Se puede evidenciar que no hay mucho interés en el abordaje del paradigma socio crítico, en virtud a que los doctorantes asocian a la investigación acción, relacionando entre teoría y práctica a partir del conocimiento y la acción liberadora, comprometiendo al doctorante a la autorreflexión y orientado a la acción. Es muy llamativo que 15 artículos científicos (17%) no precisan el paradigma rector de su investigación.

Finalmente, la elección del paradigma de la complejidad es reciente en el doctorado y se basa en docentes que han empezado a trabajar en este enfoque paradigmático, este equipo nacional e internacional está trabajando en la propiedad de la observación y del observador, a fin de arribar a un conocimiento donde incluye al sujeto en complejidad con el objeto y viceversa dentro de un proceso recurrente y en bucle.

Se puede apreciar que paulatinamente se va optando por otros paradigmas alternativos que son la Hermenéutica y la complejidad, pero sumados (20.5%) no revisten todavía un contrapeso al positivismo.

Tabla 4. Líneas de Investigación que muestran mayores tendencias en los artículos científicos elaborados por los doctorantes del Doctorado en Educación Superior

Líneas propuestas por el CEPIES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Política Educativa	6	13%
Gestión Educativa	1	2%
Pedagogía	10	22%
Didáctica	7	15%
Tecnologías Educativas	17	37%
Aspectos sociales	5	11%
Totales	46	100%

Fuente. Elaboración Dra. Patricia Brieger con datos de la Revista Educación Superior (2019)

Como se observa en la Tabla 4, a pesar de que existe una amplia apertura sobre las líneas de investigación que propone el CEPIES, se evidencia una clara tendencia a elegir como paradigma investigativo a las tecnologías educativas, reproduciendo la influencia importante que ha dejado la Investigación de Bremen con el positivismo, le sigue en importancia la pedagogía como un elemento que se evidencia como carencia en la praxis educativa en Bolivia, el sondeo investigativo sobre esta temática no extraña ya que es producto de la evidencia empírica que aún es un tema pendiente a reflexionar.

En cuanto a la didáctica y a las políticas educativas también son temáticas de importancia para los doctorantes, quienes suponen que las políticas educativas aún son frágiles y que los que más sufren este déficit son los estudiantes de los distintos niveles.

Las leyes educativas impartidas hasta la fecha no han resuelto aún los problemas de la educación y de la didáctica, es más han ahondado la problemática educativa y solo han sido salidas políticas de los gobiernos de turno.

Discusión y conclusiones

Es evidente en el curso de las investigaciones que se han evidenciado en el CEPIES la influencia del positivismo que ha dejado el modelo impartido por la Universidad de Bremen, siendo una influencia de casi 20 años como presencia efectiva en las líneas de investigación del programa doctoral.

La influencia de la Universidad de Bremen en realidad reproduce la influencia que impregna a Europa esta forma de ver las distintas ramas del conocimiento, especialmente en las ciencias naturales y humanas.

El positivismo alienta contribuciones innovadoras en la investigación, la elaboración de conceptos, modelos que parten de la filosofía del siglo XX.

La escuela positivista neo Kantiana busca la evidencia empírica a partir de la “experiencia pura” propugnando la limpieza del conocimiento.

La escuela impartida por la Universidad de Bremen, basada en el positivismo es consecuencia del avance teórico científico vinculado al avance industrial y a los avances técnico/tecnológicos que le ha imprimido la sociedad alemana, poniendo todos sus descubrimientos al servicio de la ciencia y de sus fenómenos.

Justamente en apego al espíritu alemán, el positivismo impartido en el CEPIES tiene un sentido positivo de la ciencia fundamentada sobre hechos observables y sobre leyes que permiten la previsión y la acción humana, estableciendo de esta manera un determinismo científico, social y teórico.

Sobre las conclusiones arribadas:

- La descripción de las características y antecedentes del programa del Doctorado No Escolarizado, (Tabla 1), 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 2,3) en las investigaciones doctorales nos 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, sus alcances y presencias más contundentes en la sociedad.
- 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 (Costa Rica): EUNED.
- Brieger P. (2019). Evaluación del Programa Doctoral No Escolarizado en el CEPIES como una innovación educativa. *Revista Educación Superior*, 6(2), 69-78.
- Brieger P. (2020). *Modelos de Programas en la Educación Superior – Estudio de Caso: No Escolarizado*. Editorial Académica Española.
- Carretero M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB.). (2013). *XII Congreso de Universidades Bolivianas*. La Paz: Bolivia.
- CEUB. (2019). *Reglamento del Programa Doctorado No Escolarizado en Educación Superior*. La Paz: Bolivia.
- Rodríguez D., Valderriola J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- Salazar R. (2010). Desafíos para la Universidad en el siglo XXI. *Revista Análisis Político*, 14, 189-204.



Aulas que relatan su vida: promoviendo la participación desde la indagación narrativa visual

FERNÁNDEZ-DÍAZ, ELIA
RODRÍGUEZ-HOYOS, CARLOS
CALVO SALVADOR, ADELINA

*Departamento de Educación
Universidad de Cantabria (España)*

Resumen

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. Participamos en esta investigación un grupo mixto de profesionales conformado por docentes 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 la práctica educativa, compartiendo y acompañando el deseo de transformarla. El meta-relato de la acción formativa, instrumentada a través de una metodología narrativa visual, nos ha permitido identificar los hallazgos y limitaciones del proceso, así como sus repercusiones en el desarrollo profesional de los participantes.

Palabras clave: investigación-acción participativa; desarrollo profesional; transformación curricular; indagación narrativa visual.

Classroom that tell their story: promoting participation through visual narrative inquiry

Abstract

This paper focuses on the progress of a participatory action-research project currently underway aimed at analyzing the use of visual narrative research in the continuing education of teachers to promote collaboration between different agents and help rethink the actions that commit the University to educational and social transformation. A mixed group of professionals made up of teachers from different schools, advisors from Cantabria's teacher training center and teachers and students from the University of Cantabria took part in this research. Within this

framework, we carried out a training process focused on producing and analysing different narratives in order to recreate educational practice, sharing and accompanying the desire to transform it. The meta-narrative of the training action, instrumented through a visual narrative methodology, has allowed us to identify the findings and limitations of the process, as well as its repercussions on the professional development of the participants.

Keywords: participatory action research; professional development; curricular innovation.

Introducción

El trabajo que presentamos forma parte del proyecto de investigación “Escuelas que promueven la construcción de una ciudadanía global crítica. Convergencia entre escenarios presenciales y virtuales en el desarrollo del compromiso cívico”¹.

Nuestro grupo de trabajo viene impulsando distintas iniciativas en el ámbito de 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 (Giroux, 2015; Rivas, 2020). Nuestras actuaciones, enmarcadas en una amplia travesía de indagación participativa desde un enfoque crítico y permeables a los hallazgos y dilemas compartidos con otros grupos de investigación, cuyas sendas cognoscitivas venimos recorriendo, tratan de reivindicar la democratización del conocimiento y la necesidad de incorporar metodologías emergentes para garantizar la plena participación en las vivencias formativas en las que nos implicamos (Fernández-Díaz et al., 2019).

Entre las vivencias referidas, destacamos la singular ruta trazada con la colaboración de varios asesores del CEP de Cantabria cuyo meta-relato trataremos de afrontar en la presente comunicación. 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 nuestra experiencia en las aulas (Richert, 2007). Paralelamente, fuimos acometiendo la reflexión en torno a las estrategias promovidas para potenciar el desarrollo profesional de los participantes, analizando nuestros hallazgos y dificultades en el seno de un proceso de investigación-acción participativa (IAP).

Marco teórico

1.1 Provocando y acompañando el deseo de transformar la práctica educativa

Partimos de una concepción de la innovación como posibilidad u oportunidad para interrogarnos sobre los tránsitos del aprender, teniendo en cuenta la poliédrica gestualidad, multiplicidad de lenguajes y bagajes ligados a la aprehensión del acto educativo en el actual contexto de hibridación y versatilidad en el que vivimos (Aberasturi et al., 2019). Toda una vivencia intelectual comunitaria que ha de permitir inventar, descubrir y tejer la propia profesión docente, alimentando la transformación de la práctica y de los significados que se van construyendo en torno a ella (Nieto, 2006).

Asimismo, concebimos necesario apostar por un paradigma crítico y emancipatorio capaz de garantizar la transformación de las subjetividades a propósito de los encuentros y desplazamientos que se generan, en la medida en que logran afectar a quienes participan (Hernández y Sancho, 2020). Consideramos que la transformación del quehacer docente ha de estar imbricada en procesos de formación que garanticen un aprendizaje real, situado, poliédrico e interconectado. Frente a la tónica de las micropíldoras formativas inconexas, se viene reivindicando la necesidad de promover vivencias 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

¹ Calvo, A. (Dir.) (2020). 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).

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, 2013).

En esta resignificación de los procesos formativos como escenarios en continua deambulación situada y difractiva, seguir la estela proyectada por otros grupos de investigación -como Esbrina, Elkarrikertutz y ProCie-, nos ha permitido aproximarnos y contagiarnos de una visión disruptiva desde la que poder vivir y crecer acompañando procesos de transformación en el ámbito escolar. Una visión del desarrollo profesional en continuo tránsito decolonizador, que requiere continuamente resituar contextos, saberes y lenguajes para poder aprehender la realidad como práctica democrática e incluyente (Escobar, 2014; Estermann, 2006).

1.2 Acerca de la indagación visual narrativa como práctica emancipatoria

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 et al., 2017).

Para poder sistematizar la reflexión sobre la innovación curricular y el desarrollo profesional priorizando el carácter relacional e inter-contextual del proceso participativo, se requiere experimentar con diferentes lenguajes y formatos que, junto a la potenciación del establecimiento de relaciones horizontales, faciliten la libre expresión, rompiendo la dominancia del lenguaje escrito en la generación del conocimiento (Fals Borda, 2001). Con ello se logra explicitar la relevancia de las interacciones que vehiculan la construcción de significados huyendo de una aplicación estereotipada de métodos y de un pensamiento crítico generado desde una lógica hegemónica (Deleuze y Guattari, 2005).

En base a lo expuesto, abogamos por la incardinación de procesos de crecimiento profesional a través de la deconstrucción histórica, social y cultural contextualizada de nuestras prácticas y pensamientos (Etherington, 2007), tornando la investigación en una práctica moral y política de reflexión en torno a los tránsitos de nuestra propia identidad docente y las repercusiones en los diferentes entornos en los que interactuamos. Y dado que, en definitiva, somos lo que narramos (Clandinin y Connelly, 2000), pretendemos ahondar sobre el sentido de nuestras formas de ser y hacer, a la vez que reconstruirnos indagando colaborativamente en el propio proceso de transformación, amplificando y diversificando las formas indagatorias convencionales, con el objeto de crear nuevos significados y relaciones (Adams, 2008; Cole y Knowless, 2008; Pink, 2009). Precisamente, la narrativa visual nos permite potenciar la reflexión sobre la mejora de la cultura participativa en el contexto universitario y de las acciones encaminadas a vehicular la respuesta ante las situaciones de injusticia social. En cuanto metodología emancipatoria emergente, la narrativa visual contribuye a desenmascarar las condiciones del contexto universitario, permitiendo la integración de las voces ausentes, reconociendo diferentes saberes e interpretaciones (Crimmins, 2017).

En esta línea metodológica disruptiva situamos el uso de las cartografías como práctica situada en torno a la cual poder conformar un espacio intersubjetivo con lenguajes divergentes, favoreciendo la intersección de historias de aprendizaje a la vez que permitiendo la producción y recogida de información en los procesos de investigación (Aberasturi et al., 2017). En la medida en que permiten explicitar resonancias, estancamientos y dilemas, constituyen un instrumento sustancial para arbitrar las mejoras en los siguientes ciclos de reflexión del proceso de investigación, dado que la percepción del conocimiento como una deambulación por los campos de las subjetividades intertextuales nos obliga a resituarnos permanentemente (Rogoff, 2006). Junto a la explicitación de las relaciones de poder, potencian la toma de consciencia de nuestra propia identidad y la reflexión sobre el sentido de nuestras acciones y de los discursos que subyacen a las mismas (Braidotti, 2018).

Es por ello que, teniendo en cuenta el poder transformador de las diferentes narrativas en la recreación de las experiencias escolares, sentimos la necesidad de ahondar en las herramientas que nos permiten desplazarnos desde una reflexión sobre la reconstrucción de nuestro quehacer hacia la búsqueda de una indagación difractiva (Onsès, 2018), con el propósito de poder incorporar las interrupciones, desplazamientos, silencios y ficciones en el proceso. En esta deambulación indagatoria visual por la que apostamos, nos consideramos igualmente aprendices, problematizando en torno a las interrupciones que provocamos y compartimos para impulsar la democratización del conocimiento (Santos, 2019). La realización de proyectos que favorecen el encuentro de docentes de diferentes contextos brinda la oportunidad de experimentar formas de relación participativas que difieren de las convencionales, en la

medida en que participan otros colectivos que nos permiten cuestionarnos, a modo de espejo, nuestra propia práctica docente universitaria (Drummond, 2008). Ciertamente, es esta aventura que incomoda la que dota de sentido emancipador nuestro quehacer docente, contribuyendo así a generar “unas narrativas otras, capaces de transformar la realidad de las personas” (Rivas, 2020, p. 16).

Metodología

Participamos en esta investigación un grupo mixto de profesionales conformado por docentes de diferentes escuelas, asesores del CEP de Cantabria y profesorado y alumnado de la universidad de Cantabria. En un marco más amplio de IAP, llevamos a cabo un proceso formativo a lo largo de dos cursos escolares, centrado en producir y analizar diferentes narrativas para poder recrear nuestras inquietudes e incidentes críticos en torno a la enseñanza, posibilitando el cruce de trayectorias profesionales distintas y de diferentes contextos y etapas educativas.

Básicamente, tratamos de instrumentar la transformación buscando nuevas formas de producción del conocimiento y de reflexión en torno al mismo vehiculadas por la narrativa visual. Con ello, pretendemos provocar la génesis y consolidación de un escenario para compartir la reflexión en torno a nuestra responsabilidad en el quehacer docente, repensando nuestro compromiso con el entorno comunitario a lo largo de un recorrido abierto a lo posible, en el que las diferentes formas de relatar la experiencia educativa confluyen mediatizando el establecimiento de relaciones y los significados generados sobre nuestra práctica. De forma paralela, arbitramos la reflexión en torno a las estrategias promovidas para potenciar el desarrollo profesional de los participantes, analizando los hallazgos y dificultades del propio proceso de investigación.

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 micro-relatos 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 de la implementación del proceso de colaboración, tratando de dar respuesta a las cuestiones indagatorias e integrando los dilemas que han ido emergiendo a propósito del análisis de las voces procedentes de las aulas participantes. A continuación, destacamos las cuestiones indagatorias iniciales que permitieron orientar las actuaciones especificadas en la Figura 1:

- ¿Cómo podemos consolidar un contexto de trabajo para documentar la práctica utilizando diferentes lenguajes y formatos, acogiendo polifónicamente la singulares visiones y generando un saber relacional y vivencial, sentipensante?
- ¿Qué estrategias potencian u obstaculizan el establecimiento de relaciones horizontales entre los participantes y la producción del 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?



Figura 1. Actuaciones diseñadas en el proceso de relatar-nos. Fuente. Rodríguez-Hoyos et al., 2018

Resultados

El proceso formativo estuvo diseñado de forma colaborativa, combinando encuentros mensualmente presenciales con un trabajo autónomo de indagación en las aulas participantes. Las sesiones presenciales, precedidas de un ritual de documentación para provocar resonancias y distanciamientos, favorecerían la experimentación combinando diferentes narrativas. Esta modalidad organizativa potenció la interconexión de aulas y etapas educativas, acogiendo los aprendizajes generados en el contexto informal, integrando polifónicamente el sentir del profesorado, alumnado y restantes participantes.

Mediante la producción de diferentes narrativas fuimos cultivando los vínculos necesarios para compartir intereses e inquietudes en torno a la transformación de la práctica, recreando visiones curriculares, modelos de participación, de relación y conocimiento. A lo largo del proceso, fuimos cuestionándonos nuestro rol docente, la responsabilidad y el lugar que ocupamos en los micromundos que habitamos, salpicados por el oficio escolar. Fundamentalmente, facilitamos espacios de convergencia participativa entre la formación inicial y permanente del profesorado, posibilitando un cruce de caminos entre docentes con distintas trayectorias; una confluencia de posibilidades de libre expresión para movilizar la transformación curricular a partir de la indagación y el extrañamiento (Anguita, Hernández y López, 2018).

De entre los diferentes episodios acontecidos en este particular relatar-nos, analizaremos a continuación la experiencia vivida a propósito del intercambio de trayectorias e inquietudes entre los participantes de las diferentes fases del proceso formativo.

— *Un andamiaje participativo visualmente entretelado*

La deconstrucción de los relatos visuales generados durante el periodo formativo inicial nos había permitido valorar los recorridos realizados y perfilar desde dónde se venían construyendo, visibilizando

las transformaciones de las historias de aula compartidas, topografiando, asimismo, el trazado de un saber de grupo que empezaba a manifestarse vivencial y relacionalmente. Al comenzar el siguiente periodo, nos sumergimos en un nuevo encuentro en el que los participantes fueron releendo y develando los episodios formativos del año previo, tratando de tornar las ausencias en presencias, cuidando y minuciosamente provocando para impulsar que “lo que todavía no era” pudiera emerger (Santos, 2003). En cierta medida, conseguimos relatar-nos, recreando la propia trayectoria escolar y profesional, para poder co-construir un espacio intersubjetivo divergente, soñado a partir de la reconstrucción de las vivencias de cada aula y de sus protagonistas, analizando las resonancias y discontinuidades del proceso.

De esta forma comenzaron a eclosionar los vacíos, desencuentros e interrogantes para continuar transformándonos. Numerosas inquietudes afloraron dibujando una nueva y apasionante encrucijada. Particularmente, nos preguntamos cómo acometer disrupciones y transgredir la forma de reflexionar en torno a las mismas, posibilitando nuevos aprendizajes sobre la innovación curricular, susceptibles de filtrarse por las hendiduras de la cotidianeidad en un contexto homogeneizador. La relectura compartida de los relatos visuales nos permitió seguir interrogándonos, desafiándonos en ese pensar-hacer para generar conocimiento polifónicamente sobre nuestra práctica situada (Edward-Groves y Kemmis, 2016). Fuimos desentrañando los espacios intersubjetivos presenciales y virtuales en los que intencionalmente buscamos reconstruir significados, desenmascarando tanto los condicionantes espaciales y temporales que los regulan como los discursos estructurales soterrados. Y nos dispusimos a cuestionarnos así cómo poder desafiar las macrodinámicas que modelan a nivel global el mantenimiento de una cultura de la performatividad que constriñe las formas de ser, hacer y evaluar en la práctica educativa actual (Ball, 2003):

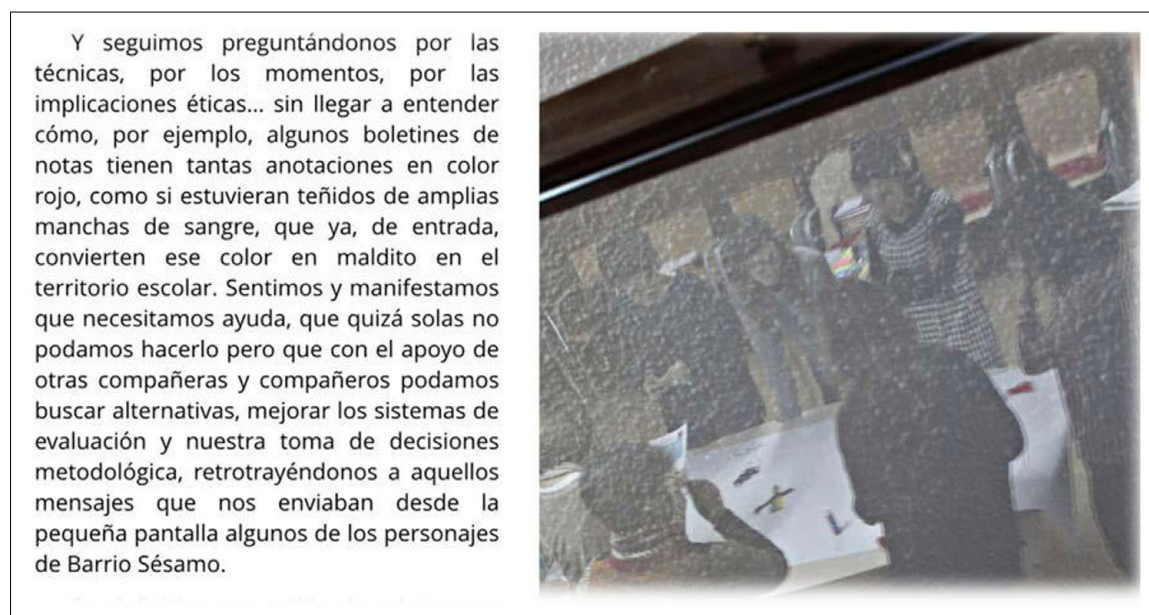


Figura 2. Documentación: relatos visuales sobre la evaluación. **Fuente.** Rodríguez-Hoyos et al., 2018

Discusión 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, desmitificando los impedimentos para la transformación, liberándonos de las ataduras propias de otros esquemas formativos convencionales, para 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, relatando, mediante diversas técnicas, las inquietudes e incidentes críticos que nos permiten difractar, recorriendo, en definitiva, los resquicios para crecer formativamente. El flujo de saberes inherente al enriquecimiento de perfiles y formas de expresión de los participantes ha potenciado el efecto transgresor de la interconexión de bagajes formativos, persiguiendo la complementariedad y la reciprocidad intersubjetiva. Repensando vínculos, espacios y tiempos, transitamos desde una facilitación del diseño de una mera acción formativa a un andamiaje participativo centrado en la construcción de un conocimiento a partir de las vivencias, de forma relacional y sentipensante, ideando un nuevo sentido de pertenencia comunitaria tejida mediante afectos, conocimiento y acción (Holland, 2007).

Es complejo idear escenarios que escapen a la excesiva regulación del rol docente en la actualidad (Rivas, 2020). En este sentido, hemos tratado de implicarnos comprometiéndonos en la redefinición de los modos de conocer, en un contexto en el que se permite ser y actuar como productores de saber pedagógico, problematizando en torno a la experiencia, que es recreada mediante nuevas formas de nombrarla, comprenderla y valorarla. Todo ello, horizontalmente situando y deconstruyendo las vivencias, tratando de transformar la escritura prestada, oficialmente institucionalizada y circunscrita a la planificación y descripción aséptica curricular, en otros textos desde los que el profesorado se puede reconocer como autor y participante, dando cuenta “de haber estado allí” (Suárez, 2009). De esta forma, se reconstruyen interpretativamente las trayectorias profesionales, tomando consciencia de las vivencias a la vez que reelaborando reflexivamente y reposicionándonos respecto de las mismas (Huberman, Thompson, y Weiland, 2000; Goodson, 2004).

Finalmente, nuestro trabajo contribuye a visibilizar la necesidad de incorporar técnicas para favorecer una metodología participativa innovadora, explorando la incorporación de distintos lenguajes para potenciar una participación real de los miembros implicados en el proceso de investigación, así como detectando las dificultades y posibilidades para continuar investigando. En este sentido, pretendemos continuar deconstruyendo los relatos visuales para optimizar la visibilidad del tejido experiencial, para explicitar las intra-acciones que en los espacios comunicativos se han ido generando a propósito de la relectura compartida de los relatos visuales y las distintas técnicas narrativas empleadas. Aún más, resta por esclarecer cómo hacer sostenible esa “felicidad radical” momentánea para continuar suscitando la posibilidad de contrarrestar las versiones hegemónicas y oficiales sobre la práctica docente, incrementando la producción de narrativas paralelas emancipatorias en nuevos encuentros formativos (Arvanitakis y Hornsby, 2016; McFadden y Smeaton, 2017).

Referencias bibliográficas

- Aberasturi, E., Correa, J. M., y Gutiérrez, A. (2019). Entre lo biográfico y el aprender. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 6(1), 75-90.
- Anguita, M., Hernández, F., y López, J. (2018). Las trayectorias de aprendizaje en los proyectos de indagación como foco de la acción educativa. *Dossier Graó*, 3, 42-45.
- Arvanitakis, J., y Hornsby, D. J. (2016). *Universities, the citizen scholar and the future of higher education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, D. (2013). *The blindness of education to the 'untimeliness' of real learning*. School of Social Sciences and Public Policy. King's College London.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15), 85-104.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture Society*, 0(0), 1-13.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, A. L., y Knowles, G. L. (2008). Arts Informed Research. En G. J. Knowles y A. L. Cole (Coord.), *Handbook of the arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (pp. 55-70). Los Angeles, CA: Sage.
- Cook, T. (2015). Harnessing the power and impact of creative disruption. *Educational Action Research*, 23(4), 461-464.

- Crimmins, G. (2017). How a verbatim drama based on the lived experience of women casual academics in Australia resonated with its audience and transformed a narrative inquiry into an action research Project. *Educational Action Research*, 25(3), 337-353.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2005). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Drummond, M. J. (2008). The Pain Must Go on. Review Essay. En N. Norris (Coord.), *Curriculum and the Teacher: 35 Years of the Cambridge Journal of Education* (pp. 225-241). London: Routledge.
- Edward-Groves, C., y Kemmis, S. (2016). Pedagogy, education, and praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational Action Research*, 24(1), 177-197.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: ediciones UNAULA.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- Etherington, K. (2007). Ethical Research in Reflexive Relationships. *Qualitative Inquiry*, 13(5), 599-616.
- Fals-Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En P. Reason y H. Bradbury (Coords.), *Handbook of Action Research* (pp. 27-31). London: Sage Publications.
- Fernández Díaz, E., Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A., Braga García, G., Fernández O., y Gutiérrez Esteban, P. (2019). Promoting a participatory convergence in a Spanish context: an inter-university action research project using visual narrative, *Educational Action Research*, 27(3), 362-378
- Giroux, H. (2018). Por un manifiesto de la pedagogía crítica en R. Aparici, J. Escaño, y D. García Marín (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 307-321). Madrid: UNED.
- Goodson, I. (2004). Historias de vida del profesorado. En I. F. Goodson (Coord.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, A., y Aberasturi, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio siglo XXI*, 37(2), 93-114.
- Hernández, F., Castro, A., Alonso, C., y Canales, C. (2017). Teachers' learning cartographies as process of research entitlement. *ECER Conference: Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research*. Copenague.
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *E-curriculum*, 18(3), 1052-1068.
- Holland, J. (2007). Emotions and research. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(3), 195-209.
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Goodson (Coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Barcelona: Paidós.
- McFadden, A., y Smeaton, K. (2017). Amplifying Student Learning through Volunteering. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3), 1-11.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro. Nind, M., y Lewthwaite, S. (2017). Southampton University. Recuerdo, reflexión y diálogo estimulado por vídeo.
- Onsès, J. (2019). Los lugares del no saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *REIRE, Revista de Innovación i Recerca en Educació*, 12(1), 3-14.
- Pink, S. (2009). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. Sage Publications: London.
- Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman, y L. Miller (Coords), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro
- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Rodríguez-Hoyos, C., Fernández-Díaz, E., y Calvo, A. (2018). *Metodología y Evaluación: dos ramas de un mismo árbol*. Recuperado de <https://innouniversidad.unican.es/>
- Rogoff, I. (2006). Academy as Potentiality. Recuperado de <https://www.raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2017/12/Rogoff-academy-as-Potentiality.pdf>
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.

- Suárez, D. (2009). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Coord.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-111). Madrid: CEP.
- Townsend, A., y Thomson, P. (2015). Bringing installation art to reconnaissance to share values and generate action. *Educational Action Research*, 23(1), 36-50.



Diseño de espacios de aprendizaje a partir de procesos participativos

BAUTISTA PEREZ, GUILLERMO

LÓPEZ COSTA, MARTA

*Estudios Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya (España)*

ESCOFET ROIG, ANNA

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de Barcelona (España)*

Resumen

El paradigma educativo centrado en el alumnado necesita de una nueva configuración y organización del espacio de aprendizaje, haciendo énfasis en las aulas y subespacios que lo configuran. Estudios e investigaciones demuestran cómo la organización, las condiciones y el uso del espacio educativo influyen positivamente en los resultados académicos y en la satisfacción de los sujetos implicados (docentes y alumnado). Este artículo tiene como objetivo mostrar la investigación realizada a través de procesos de codiseño donde han participado alumnos, docentes y familias de cinco centros educativos de titularidad pública (3 de educación primaria y 2 de secundaria). Los resultados muestran que las aulas codiseñadas tienen características comunes que las hacen versátiles a distintos momentos de aprendizaje y son percibidas como significativas por el profesorado y el alumnado.

Palabras clave: Espacios de aprendizaje; Codiseño; Participación.

Designing learning spaces on the basis of participatory processes

Abstract

The student-centered educational paradigm requires a new configuration and organization of the learning space, with an emphasis on the classrooms and other subspaces that configure it. Studies show how the organization, conditions and use of the educational space positively influence academic results and the satisfaction of those involved. This article aims to show the research carried out through co-design processes where students, teachers and families have participated. The context in which the co-design and implementation proposal has been carried out has focused on five public centers (3 for primary education and 2 for secondary education). The results show that the co-designed classrooms have common characteristics that make them versatile for different learning moments and are perceived as meaningful by teachers and students.

Keywords: Learning spaces; codesign; participation.

Introducción

La preocupación por los espacios de aprendizaje cuenta con una larga tradición. Desde el movimiento de la Escuela Nueva hasta la actualidad, las innovaciones pedagógicas han puesto el foco en analizar, delimitar y proponer concreciones sobre cómo debían ser las escuelas y, de manera concreta, las aulas. Esta preocupación se mantiene en nuestros días, basada en la evidencia que el espacio físico determina las prácticas educativas que tienen lugar en él (Horne-Martin, 2002; Woolner, Clark, Laing, Thomas, y Tiplady, 2014) y que desarrollar nuevas prácticas de aprendizaje en las escuelas requieren diversos tipos de cambios, entre los cuales se incluye la modificación del espacio físico (Cooper, 1981).

Diferentes informes elaborados por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) y la Comisión Europea (Dumont, Istance, y Benavides, 2010) consideran que la mejora de la educación pasa, entre otros factores, por una organización diferente y menos rígida del tiempo y el espacio en los centros educativos, elementos que condicionan fuertemente las dinámicas de aprendizaje. Otros estudios muestran específicamente cómo alguno de los factores relacionados con el cambio en la organización, las condiciones y el uso del espacio educativo influyen positivamente en los resultados académicos y en la satisfacción de los implicados. A su vez, estos estudios también revelan un creciente interés del profesorado y una necesidad surgida en el diseño de los proyectos educativos por alinear los procesos de innovación didáctica con cambios conceptuales y estructurales de los espacios de aprendizaje (Barrett, Zhang, Moffat, y Kobbacy, 2012; Byers, Imms, y Hartnell-Young, 2018).

Es por ello que en los últimos años se ha desarrollado la investigación “Codiseño de entornos de aprendizaje innovadores: buscando nuevos modelos de aula” que contó con el soporte del programa Recercaixa de la Fundación Caixa de Pensions La Caixa. Esta investigación se centró en la creación de espacios educativos de aprendizaje mediante procesos de codiseño.

Marco teórico

1. La metodología del codiseño

Los métodos participativos de diseño, también llamados de codiseño, se asocian a un estilo de pensamiento creativo basado en la acción colectiva, útil para proponer soluciones a problemas en el mismo contexto en que estos se generan.

La aplicación de esta metodología se empezó a extender en los años 70 del siglo pasado, en el norte de Europa. En aquella década, desarrolladores informáticos e investigadores iniciaron acciones colectivas con el objetivo de poner en cuestión el tipo de cambios producidos por la automatización de procesos y actividades laborales debido a las tecnologías digitales. Su intención era crear nuevos puntos de vista de los espacios y procedimientos de trabajo, incorporando la perspectiva de los trabajadores (Robertson y Simonsen, 2012), con una orientación colaborativa y a través de un proceso de ciclos de evaluación iterativa, que permitía recoger e integrar el feedback de los potenciales usuarios.

El codiseño se define como el proceso en el que actores de diferentes disciplinas comparten sus conocimientos sobre el proceso de diseño y el diseño de contenido, para crear un entendimiento compartido en ambos aspectos y para diseñar el nuevo producto (Kleinsmann y Valkenburg, 2008). El codiseño explora problemas y posibles soluciones, seguidamente estas propuestas se desarrollan y evalúan simultáneamente en un proceso iterativo.

La aplicación del codiseño se ha popularizado en las últimas décadas, y a pesar de la diversidad en sus campos de aplicación, la premisa de esta metodología consiste en utilizar el tipo de aproximación a los problemas, así como los métodos y procedimientos de ideación, propios de los profesionales del diseño a través de una perspectiva que implica investigar, reflexionar, comprender, establecer, desarrollar y apoyar mutuamente los procesos de aprendizaje entre los implicados a lo largo del proceso de diseño. Se considera que utilizando esta aproximación los productos

y/o servicios diseñados serán más fácilmente aceptados e integrados, pero además serán más flexibles y a la vez más sólidos en el uso, accesibles para un mayor número de personas y más adaptables a situaciones cambiantes a lo largo del tiempo. Además, se asocian diversos beneficios a esta metodología colaborativa, como la mejora de los procesos de generación de ideas sobre el servicio o el producto en desarrollo, la toma de decisiones, la promoción de la cooperación y la creatividad, la mejora de la satisfacción de usuarios y clientes, y su fidelización a largo plazo.

2. Codiseño de espacios de aprendizaje

Actualmente, existen diversos enfoques y procesos relacionados con el codiseño de espacios y la mayoría de ellos tienen como objetivo crear una propuesta de cambio que sea significativa para los usuarios y para las partes interesadas que no tienen experiencia en el campo del diseño. La participación de toda la comunidad es fundamental para conseguir un espacio que apoye de forma satisfactoria procesos y prácticas educativas (Stukalina, 2010; Könings y McKenney, 2017).

La participación de los diferentes agentes educativos aporta numerosos beneficios, tanto en el propio diseño como para los participantes. El primero de ellos es que la participación del estudiantado mejora la calidad del diseño y lleva a la implementación de resultados más adecuados y deseados por los mismos. En segundo lugar, el codiseño fomenta una cultura participativa, implicando al estudiantado en la toma de decisiones del centro educativo (Woolner, 2009; Mäkelä, Helfenstein, Lerkkanen, & Poikkeus, 2018; Frost, & Holden, 2008). En tercer lugar, este proceso da la oportunidad al estudiantado a expresar su opinión y puntos de vista. Finalmente, la participación del estudiantado en los procesos de diseño influye en sus procesos de aprendizaje y en su bienestar, ya que el mismo proceso de codiseño es una experiencia de aprendizaje con la aplicación de competencias y habilidades transversales (Frost & Holden, 2008).

A pesar de ello, Sanders y Westerlund (2011) identifican algunos problemas en hacer participar a personas no expertas en el diseño en estos procesos. Uno de ellos es el tiempo invertido en una idea inicial en lugar de explorar otras posibilidades. Otro de los problemas es la dificultad en conseguir que la gente desarrolle buenas ideas sin tener conocimiento, y además el sentimiento de frustración, por parte de los participantes, que puede generar el no poder trabajar con una alta capacidad de creatividad en la sesión. Además, si los procesos de codiseño se realizan en contextos educativos y cuentan con la participación de estudiantes, se debe tener en cuenta su madurez para contribuir al diseño y el tipo de actividades donde participan.

El proceso de codiseño es complejo, y no existe una estructura única. Cada experiencia se adapta y se desarrolla a lo largo de distintas fases. Es por ello que un desafío clave en el codiseño de los centros educativos es establecer la organización y la estructura del propio proceso, así como determinar en qué etapa de este proceso es más adecuada la colaboración de los diferentes agentes. Las primeras etapas del codiseño se requiere una dirección pedagógica, basada en principios, donde la educación y las necesidades educativas de los usuarios finales sobre el espacio deben estar presentes.

Además, también es necesario considerar que la participación en los procesos de diseño pasa por dominar el lenguaje técnico del propio campo del diseño. Para dar respuesta a estos retos, diversos autores (Hartnell-Young y Fisher, 2007; Woolner, 2009) han trabajado en el desarrollo de técnicas para ser aplicadas en los procesos de codiseño. Un ejemplo de ello, que ayuda a evitar la necesidad de vocabulario profesional, son los documentos o objetos ilustrativos para que los participantes los puedan mirar, manipular o discutir. También hay la opción de crear o hacer referencia a fotografías y planos, lo que puede permitir comprender el entorno físico existente como primer paso para el rediseño del nuevo espacio.

Finalmente, merecen destacarse las características que debe cumplir la aplicación del codiseño para ser usado en la mejora de las prácticas educativas. Roschelle, Penuel, y Shechman (2006) mencionan las siguientes:

1. El codiseño asume un desafío de innovación concreto y tangible.
2. El proceso comienza haciendo un balance de la práctica actual y los contextos del aula.
3. El codiseño tiene un objetivo flexible.
4. El codiseño necesita un evento o proceso de arranque para catalizar el trabajo del equipo.
5. El codiseño está programado para adaptarse al ciclo escolar.
6. Una fuerte facilitación con roles bien definidos es un sello distintivo del codiseño.
7. Existe una responsabilidad central por la calidad de los productos de codiseño.

Metodología

El objetivo general de la investigación ha sido codiseñar modelos innovadores de aula. Para ello, 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.

Las etapas seguidas en el proceso de codiseño han sido:

- Una fase inicial (diagnóstico) que ayuda 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.
- 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.
- Una fase final (prototipado) en la que se valida el trabajo realizado y se proyecta el resultado final de codiseño.

El contexto en el que se ha llevado a cabo la propuesta de codiseño e implementación de los espacios se ha centrado en cinco centros participantes, 3 centros de educación primaria y 2 institutos de educación secundaria, todos ellos de titularidad pública y de cinco ciudades del área metropolitana de Barcelona.

Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el proceso de codiseño, divididos según la fase de este proceso:

— Fase de diagnóstico

Esta primera fase se desarrolló en cada centro en una sesión de dos horas de duración y contó con la participación de entre seis y diez docentes en cada caso. Las sesiones se iniciaron con el análisis de los límites y las posibilidades de las aulas actuales de los centros educativos. Para ello se realizó, en primer lugar, una tarea reflexiva individual, en que cada docente anotó los aspectos que consideraba importantes. Posteriormente se realizó un intercambio de opiniones hasta consensuar límites y posibilidades. Las principales limitaciones relacionadas con los aspectos pedagógicos fueron principalmente un número de estudiantes en las aulas demasiado elevado y la falta de coordinación entre docentes, así como la reticencia de algunos de ellos en implementar metodologías innovadoras. En relación a las limitaciones vinculadas con temas ambientales, principalmente aparecieron el mobiliario poco flexible, sillas incómodas, poca insonoridad de las aulas, falta de luz y en general una decoración poco trabajada. Finalmente, a nivel digital se destacaron como limitaciones: dispositivos obsoletos, mal funcionamiento del sistema de audio y tecnología poco innovadora. En contraposición, las posibilidades destacadas en la dimensión pedagógica fueron el buen ambiente de los equipos docentes y la poca conflictividad de los centros. En la dimensión ambiental se destacó de forma generalizada la luz natural y los armarios de almacenaje. En la dimensión tecnológica destacaba la buena conexión wifi.

Una vez identificados los límites y las posibilidades de las aulas actuales, se realizó una segunda actividad con el fin de reflejar las metodologías pedagógicas, los recursos tecnológicos y la organización del espacio usados por el profesorado. Las actividades y estrategias más citadas fueron el trabajo colaborativo, seguido de las exposiciones magistrales, el debate o reflexión en gran grupo, y también, otras metodologías como la gamificación, experimentación y creación.

Finalmente, se pidió al profesorado que dibujara su aula ideal. Para ello se hicieron grupos de entre 3 y 4 docentes, que esbozaron sendos dibujos. Las aulas dibujadas mostraban espacios y mobiliario flexible. También aparecían espacios con gradas móviles, puffs, cojines, sofá, sillas y mesas apilables para hacer trabajo en grupo. El suelo de las aulas era cálido y acogedor, las paredes eran blancas con pizarra

imantada que sirviera tanto para proyección como mural. Finalmente, en general se consideraba importante que hubiera un espacio para guardar material, así como papeleras para mantener el espacio lo más limpio posible.

— Fase de ideación

En esta fase se realizó un trabajo con el alumnado, que se dividió en dos momentos, con un trabajo previo en el aula por parte de todo el grupo-clase, donde analizaron los elementos que más valoraban de su centro educativo. En general los más valorados fueron:

- Dimensión ambiental: uno de los aspectos más destacados fueron los espacios diferentes a las aulas tradicionales, como el aula de música, la de psicomotricidad o el teatro. También se destacaba como positivo que entrara luz natural.
- Dimensión pedagógica: en primer lugar, se destacaba el laboratorio, por el hecho que permite trabajar de forma diferente, de manera más práctica. También mencionaban que les gustaría hacer en clases más juegos, ver más vídeos, utilizar Kahoot, tener tiempo de leer dentro del aula. Destacaban también el trabajo vinculado a plástica y las artes, así como la educación física y la psicomotricidad que tiene lugar en los espacios fuera del aula, así como el patio y la ludoteca. Lo que destacaban principalmente es que estas áreas y rincones les permite moverse de forma mucho más libre (correr, moverse, relacionarse con los compañeros, hacer actividades libres, hacer yoga, etc.). Otro elemento que se destacaba es el trabajo en equipo (rincones, trabajo en grupo, posibilidades que experimentan en el patio, etc.). Emergían también de manera significativa los espacios emocionales, casi en la totalidad de grupos.
- Dimensión digital: se mencionaba la preferencia por el uso de las tabletas por su peso y porque permiten buscar información con más rapidez. También se mencionaban las PDI porque les permite no sólo visualizar información sino también interactuar (ver películas, buscar información, hacer matemáticas...).

Posteriormente, se pidió a los alumnos que dibujaran un aula ideal. El alumnado imaginó aulas con mesas móviles y espacios cómodos con sofá, hamaca, etc. En algunos casos aparecían algunos elementos no muy realistas (piscina, nevera, fuentes...).

— Fase de prototipado

En esta fase participaron los docentes y el alumnado de las fases anteriores, además de una representación de las familias (3 o 4 personas). En algunos centros también participaron miembros del personal de administración. La fase se iniciaba con el visionado de un vídeo que mostraba diferentes espacios educativos, todos reales y en funcionamiento, pero altamente innovadores. Al finalizar el visionado se preguntaba sobre las sensaciones sobre los espacios vistos y si se consideraba posible que la escuela o instituto pudiera tener aulas como las visionadas. Las opiniones fueron de sorpresa y agrado de manera mayoritaria.

Posteriormente, se hicieron entre dos y tres subgrupos con docentes, alumnado y familias para realizar el diseño de un aula. La actividad se realizó en el aula que se pretendía codiseñar, que se dibujó de manera esquemática en una pizarra. Cada subgrupo tenía que consensuar la disposición del mobiliario y los recursos tecnológicos que considerase oportunos. El material con el que se contaba para ello eran material de dibujo, notas adhesivas y representaciones esquemáticas de mobiliario a escala, con soporte imantado, lo que permitió hacer una maqueta en dos dimensiones del aula.

A partir de las propuestas realizadas, el equipo de investigación inició el prototipo final de cada aula codiseñada, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas planteadas y conseguir un modelo de espacios educativos que fomentara el proceso de aprendizaje de manera eficiente, agradable y satisfactoria, promoviera el bienestar físico y psicológico, y que también contribuyera a la mejora y la innovación pedagógica.

Los prototipos obtenidos se mostraron posteriormente al equipo directivo de cada centro, para reflexionar conjuntamente sobre el aula diseñada y consensuar los cambios necesarios para que el producto final respondiera a las expectativas de todo el centro.

A modo de ejemplo, a continuación, se muestran algunos de los diseños previos en 3D y también fotografías de las aulas una vez aplicado el codiseño obtenido.

Diseño de espacios de aprendizaje a partir de procesos participativos
Bautista Perez, López Costa, y Escofet Roig

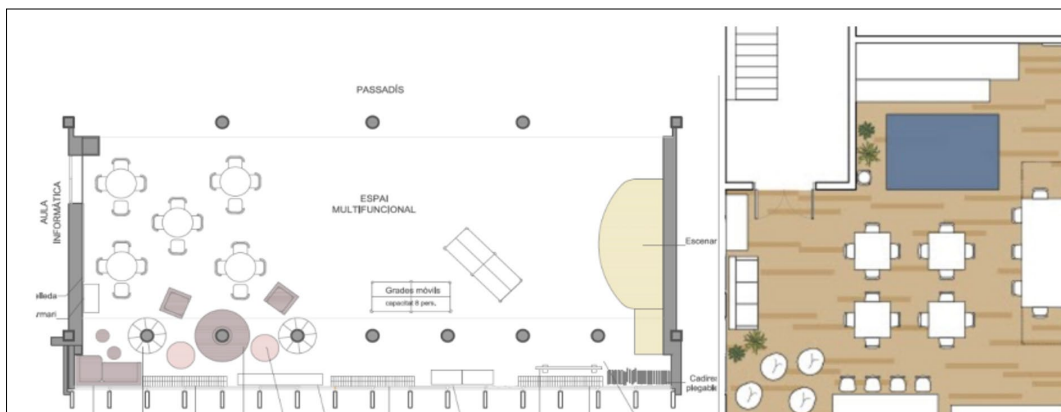


Figura 1. Planos previos a la implementación. Escuela Lola Anglada (Esplugues de Llobregat) y Instituto Icaria (Barcelona).
Fuente. Elaboración propia



Figura 2. Aula codiseñada e implementada en la escuela Roser Capdevila (Sant Joan Despí). **Fuente.** Elaboración propia

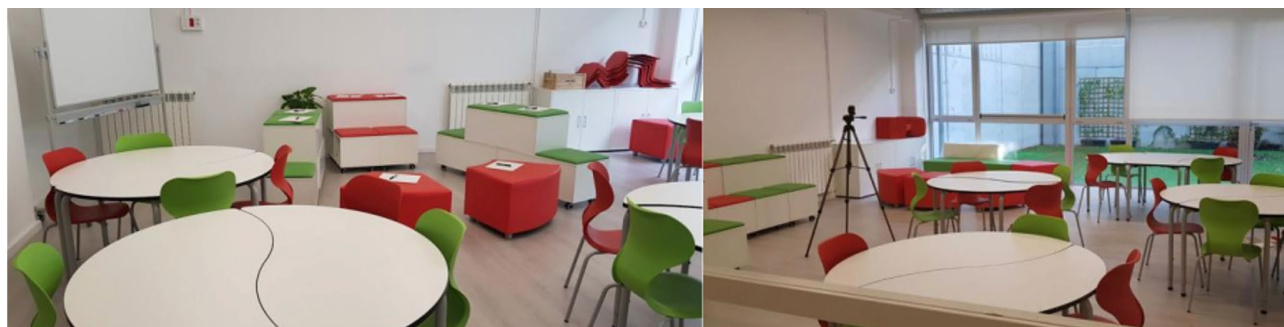


Figura 3. Aula codiseñada e implementada en la escuela Miquel Martí i Pol (Viladecans). **Fuente.** Elaboración propia

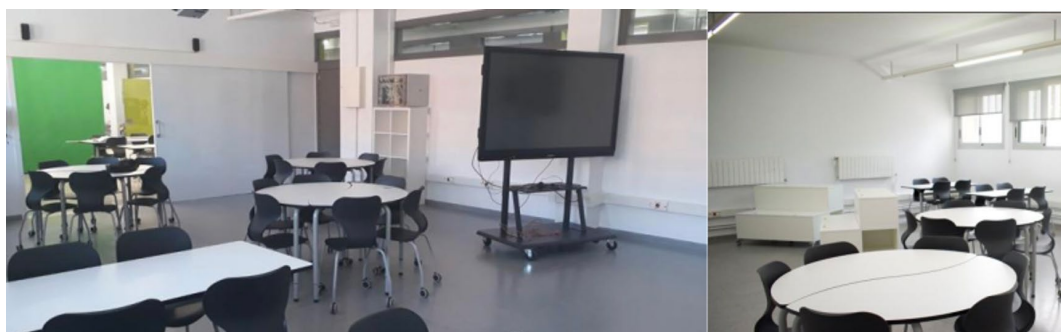


Figura 4. Aula codiseñada e implementada en el instituto Joaquina Pla i Ferreras (Sant Cugat del Vallès). **Fuente.** Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El proceso de codiseño realizado en los centros educativos permite afirmar que la metodología planteada presenta 3 virtudes importantes:

1. Los docentes y el resto de la comunidad educativa desarrollan unas sesiones focalizadas en la reflexión sobre los espacios educativos en relación al proyecto educativo y las metodologías pedagógicas utilizadas.
2. La propuesta final de aula, obtenida a partir del análisis de las sesiones de codiseño, es percibida como significativa y propia por el profesorado y el resto de la comunidad educativa, pues es fruto del trabajo conjunto.
3. Se produce un proceso de transferibilidad desde las aulas codiseñadas al resto del centro, ya que el modelo se extiende paulatinamente al resto de aulas.

La participación de los diferentes agentes educativos, no expertos en el campo del diseño, aporta numerosos beneficios, tanto en el propio diseño como para los participantes. El primero de ellos es que la participación del estudiantado mejora la calidad del diseño y lleva a la implementación de resultados más adecuados y deseados por los mismos. En segundo lugar, el codiseño fomenta una cultura participativa, implicando al estudiantado en la toma de decisiones del centro educativo (Woolner, 2009; Mäkelä et al., 2018). En tercer lugar, este proceso da la oportunidad al estudiantado a expresar su opinión y puntos de vista.

La investigación en el ámbito de los espacios de aprendizaje nos muestra que mejorar el espacio en todas sus dimensiones mejora el bienestar y aumenta la identificación de la escuela con un lugar más amigable, en el que se aprende mejor (Hudson y White, 2020). Las investigaciones también nos dicen que el propio espacio provoca un cambio metodológico y facilita la innovación educativa (Barret, Zhang, Davies y Barret; 2015). Pero es importante comprender que innovar el espacio en la escuela no es una cuestión de mejorar sólo un espacio. Asumir la mejora del espacio educativo debe ir de la mano de una clara apuesta por mejorar el proyecto educativo y es necesario implicar, en la medida de lo posible, a toda la comunidad educativa, empezando por el mayor número posible de componentes del claustro escolar.

Referencias bibliográficas

- Barret, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2012). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689.
- Barret, P., Zhang, Y., Davies, F., & Barret, L. (2015). *Clever Classrooms. Summary report of the HEAD Project (Holistic Evidence and Design)*. University of Salford.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environments on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167-177.
- Cooper, I. (1981). The politics of education and architectural design: The instructive example of British primary education. *British Educational Research Journal*, 7, 125-136.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The nature of learning: using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Frost, R., & Holden, G. (2008). Student voice and future schools: Building partnerships for student participation. *Improving Schools*, 11(1), 83-95.
- Horne-Martin, S. C. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 139-156.
- Hudson, M., & White T. (2020): *Planning Learning Spaces*. UK Laurence King Publishing Ltd.
- Kleinsmann, M., & Valkenburg, R. (2008). Barriers and enablers for creating shared understanding in co-design projects. *Design studies*, 29(4), 369-386.
- Könings, K. D., & McKenney, S. (2017). Participatory design of (built) learning environments. *European journal of education*, 52(3), 247-252.

- Mäkelä, T., Helfenstein, S., Lerkkanen, M., & Poikkeus, A. (2018). Student participation in learning environment improvement: analysis of a co-design project in a Finnish upper secondary school. *Learning Environment Research, 21*, 19-34.
- OCDE (2013). *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Robertson, T., & Simonsen, J. (2012). Challenges and opportunities in contemporary participatory design. *Design Issues, 28*(3), 3-9.
- Roschelle, J., Penuel, W. R., & Schechtman, N. (2006). Codesign of innovations with teachers: Definition and dynamics. Paper presented at the *International Conference of the Learning Sciences*, Bloomington, Indiana.
- Sanders, E. B. N., & Westerlund, B. (2011). Experiencing, exploring and experimenting in and with co-design spaces. Paper presented at *Nordic Design Research Conference*. Helsinki.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy, 16*(1), 75-93.
- Woolner, P. (2009). Building Schools for the Future through a participatory design process: exploring the issues and investigating ways forward. *BERA2009*, 1-17. Manchester.
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U., & Tiplady, L. (2014). A school tries to change: How leaders and teachers understand changes to space and practices in a UK secondary school. *Improving Schools, 17*(2), 148-162.



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

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Salamanca (España)*

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo realizar y fundamentar un estudio sobre la percepción de los Programas Universitarios para Mayores por parte de los usuarios. Considerando que la esperanza de vida es cada vez mayor y unido a las jubilaciones tempranas, se considera necesario diseñar iniciativas que posibiliten no sólo el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, sino también la participación en la comunidad de aquellas personas que ya no se encuentran en edad activa, en aras de promover su desarrollo personal. El estudio contempla una muestra de 1651 usuarios de distintos programas de la Universidad de la Experiencia de Castilla León, de los que se ha obtenido información mediante la aplicación de una encuesta; que ha permitido analizar las emociones, las percepciones y las motivaciones que han llevado a estos usuarios a participar en dichos programas.

Palabras clave: Envejecimiento Activo; Motivación; Percepción; Personas mayores; PUM.

Active Aging and University Programs for seniors: study on the perception of participants

Abstract

The following work aims to carry out and base a study on the perception of University Programs for Seniors by users. Considering that life expectancy is increasing and together with early retirement, it is considered necessary to design initiatives that allow not only lifelong and lifelong learning, but also the participation in the community of those who no longer, they are of active age, in order to promote their personal development. The study includes a sample of 1651 users of different programs of the University of the Experience of Castilla León, from which information has been obtained through the application of a questionnaire; which has allowed to analyse the emotions, perceptions and motivations that have led these users to participate in these programs.

Keywords: Active Ageing; Motivation; Perception; Old People; University Programs for seniors.

Introducción

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 (Beaskoetxea, 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:

1. Conocer las actitudes que muestran los mayores de Castilla y León sobre los Programas Universitarios para Mayores (PUM).
2. Conocer los motivos por los que los usuarios de los PUM acuden a los mismos.
3. 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, & 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 & 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.

Marco teórico

Actualmente el interés por el envejecimiento es elevado debido a numerosas razones tanto demográficas, como económicas, políticas y de opinión pública entre otras. La proporción de personas mayores de 60 años está aumentando más rápidamente que cualquier otro grupo de edad en casi todos los países. Según datos del INE (2018), en España la población de 65 y más años supondrá el 25,2% del total en el año 2033. Concretamente, se estima que en 2030 la esperanza de vida de la población española aumente 1,4 años en relación con el año 2015, estableciendo la esperanza de vida en 84,8 años (ONU, 2017). De esta forma, España se sitúa entre los cinco países con mayor esperanza de vida del mundo para el 2030 y entre los tres primeros para el 2050.

El envejecimiento es un privilegio y un logro de la sociedad, pero también supone un desafío que está teniendo ya un gran impacto sobre todos los aspectos de la sociedad del siglo XXI (OMS, 2002). Como respuesta a los cambios socio-demográficos experimentados durante estas últimas décadas en España, surge el aumento de la proliferación de Los Programas Universitarios para Mayores (PUM) (Martínez-Martínez & Caballer-Miedes, 2019). En la actualidad estos programas suponen una de las principales vías para la promoción del envejecimiento activo, inclusivo y generativo, al tratarse de herramientas de formación permanente para mayores, llamadas a prevenir y paliar las deficiencias geriátricas (Villar & Serrat, 2014). Pero junto a su vertiente formativa, los PUM se ven obligados a adoptar también la función de formar a agentes activos del cambio social (Blázquez, 2015; Lázaro & Aguilar, 2011). Y es que la jubilación puede convertirse en una oportunidad de crecimiento no sólo de forma individual, sino para toda la sociedad. No se trata sólo de ser activo de manera física, sino entender que se es parte de una sociedad conformada por un conjunto de personas que deben aportar su formación, experiencia, vivencias, modo de vida, etc., con el fin de completar y mejorar la sociedad en general.

Por este motivo, 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, & Pérez, 2012). Tal y como indica el Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo (2011), el aprendizaje a lo largo de la vida se dirige hacia el desarrollo de las competencias para la vida, con capacidades de autoconocimiento y autovaloración, creatividad personal, participación en contextos sociales o adquisición de conocimientos culturales y científicos, entre otras competencias individuales.

Estas competencias se ven impulsadas a través de la formación permanente que plantean porque el desarrollo personal es potenciado en todos los sentidos, procurando espacios donde las relaciones intergeneracionales se den de forma cotidiana, motivando así a las personas mayores a seguir creciendo y mejorando su calidad de vida. Precisamente, la clave de su éxito parece radicar en que consiguen alcanzar objetivos socio-educativos de manera simultánea en un contexto de ocio, favoreciendo sus dotes creativas y crecimiento personal al estar dirigidos a potenciar un ocio creativo, acceder a la cultura, facilitar la formación en temas de interés y crear medios de participación y relación en todas las esferas de la sociedad (Cruz-Díaz, Crespo, & Gámez, 2013).

Los adultos necesitan disponer de posibilidades de aprendizaje para el logro de sus exigencias individuales y colectivas, mediante el intercambio de significados, conocimientos, estrategias o experiencias para desarrollar sus habilidades y saberes en la mejora de la vida (IMSERSO, 2011). Conocer y comprender las actitudes de las personas mayores jubiladas hacia los PUM es fundamental para impulsar medidas que hagan disponer de estas posibilidades de aprendizaje; medidas que entiendan la etapa de jubilación como un momento de la vida lleno de posibilidades, y que cumplen una importante función cultural y socializadora desde una perspectiva positiva, activa, participativa y de autorrealización que beneficia de forma individual, pero también a la Universidad al verse dinamizada, y a la sociedad en su conjunto (Cambero-Rivero & Díaz-Galván, 2019).

Metodología

Estudio carácter cuantitativo de diseño no experimental (ex-postfacto) a través de la técnica de encuesta.

Descripción de la Muestra: Se trata de 1651 usuarios de los PUM de Castilla y León, de los cuales el 66.7% son mujeres y el 31.4% hombres. La edad media ronda los 68 años ($M= 68.07$, $DT= 6.82$), y la mayoría presenta una forma de convivencia que implica vivir casado o en pareja (55.1%), seguidos por viudos (20.4%), solteros (12.5%) y separados (6.7%). En cuanto al nivel de estudios, destacan aquellos con estudios secundarios (42%), aunque el 27.8% acude con estudios primarios y el 24.5% con Universitarios. La mayoría de los usuarios consideran que tienen un nivel de salud bueno (65.5%) frente al 18% que lo consideran regular/malo o muy bueno (14.2%). Por último, destaca que el 44.5% se encuentran en el curso de Postgrado del programa (es decir, ya han pasado por todos los cursos y siguen acudiendo), frente al 19.8% que está en primero, el 17.3% en segundo y el 13.9% en tercero. Estos resultados se pueden observar de manera gráfica a través de los gráficos de sectores circulares que se presentan a continuación en la Figura 1.

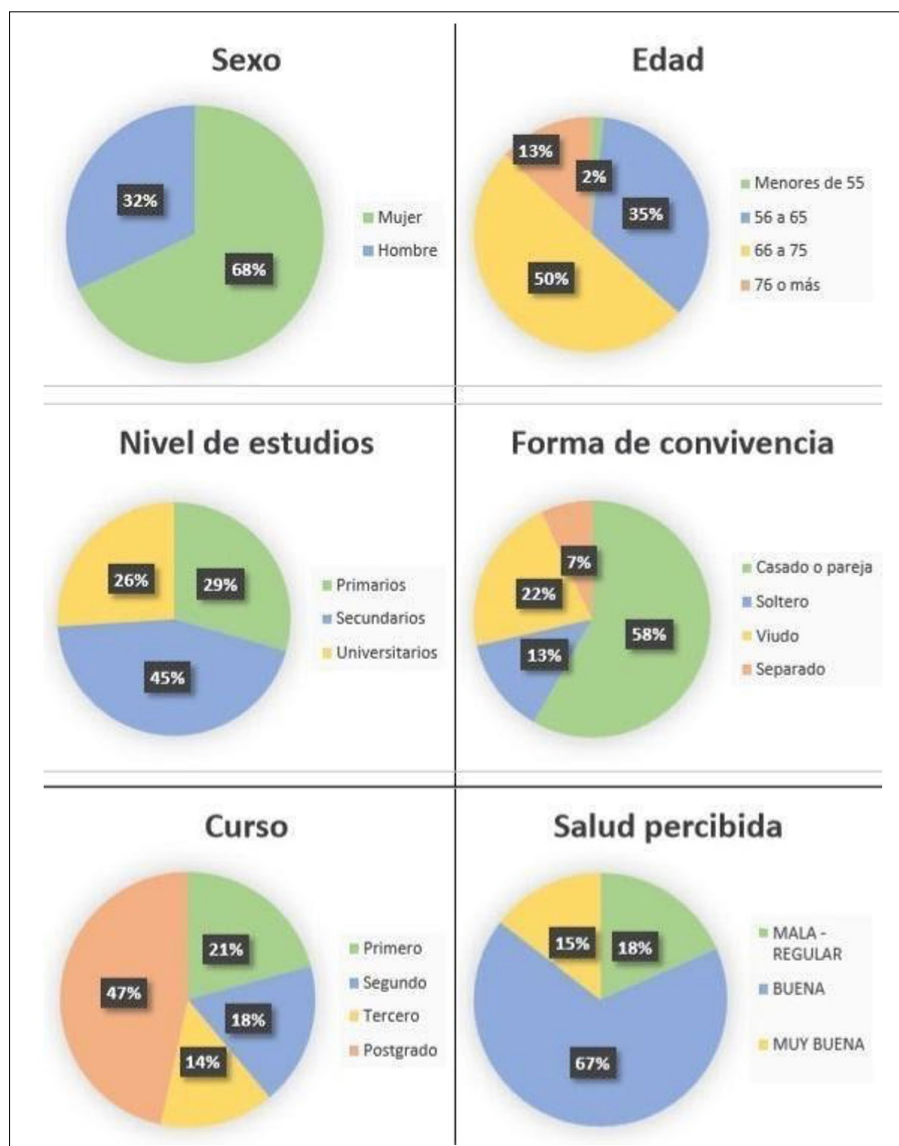


Figura 1. Variables sociodemográficas de los usuarios de los PUM de Castilla y León: Sexo, edad, nivel de estudios, forma de convivencia, curso y salud percibida. **Fuente.** Elaboración propia

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

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		

Fuente. Elaboración propia

Resultados

El análisis de datos ha sido realizado a través del Programa estadístico IBM SPSS Statistics v.23 (licencia de campus de la Universidad de Salamanca) una vez transcritos uno por uno en la base de datos. 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 2). Además, acuden a los PUM por una motivación mayor que simplemente entretenerse, su elección va determinada fundamentalmente por el sentimiento de ilusión generado (Figura 3).



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

Discusión y conclusiones

La curiosidad intelectual y el placer de aprender (Villar & Serrat, 2014), así como el aumento de autoestima al realizar este tipo de actividades parecen ser las motivaciones principales por las que las personas mayores se ven impulsadas a participar en el ámbito de la educación permanente de los PUM. Acorde al presente estudio, percibir estos programas con admiración y simpatía, así como sentir ilusión por ir, parecen ser motivos clave para aprovechar este tipo de propuestas que suponen hoy en día una gran herramienta con la que afrontar cambios personales y poder adaptarse a una sociedad donde adquirir o renovar conocimientos se conforma como una experiencia personal estratégica para optimizar sus condiciones (Cambero-Rivero, 2015). Estos programas tratan de contribuir de forma decisiva a la promoción de un envejecimiento activo promoviendo la adquisición de aptitudes y actitudes de adaptación al cambio, a través del empoderamiento, la promoción de la autonomía personal y la prevención de la dependencia según se va envejeciendo (Cambero-Rivero & Díaz-Galván, 2019).

Por esta razón, conocer y comprender las actitudes de las personas mayores jubiladas hacia los PUM es fundamental para lograr impulsar este tipo de medidas que entienden 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 et al., 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 valerse más por sí mismos y no depender tanto de instituciones como la sanidad pública (Pérez-Albéniz, Pascual, Navarro, & Lucas-Molina, 2015).

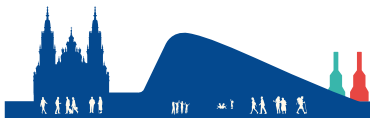
Agradecimientos

El trabajo y parte de sus resultados en curso están financiados por el Ministerio de Economía e Innovación de España en el marco de un proyecto que se titula: Adaptabilidad subjetiva en entornos tecnosociales e innovación gerontecnológica basada en la vida. SENIORLAB-LBD (Ref.: PID2019-107826GB-I00).

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.
- Blázquez, F. (2015). Algunas demandas educativas, investigadoras y de servicio a la sociedad para mejorar los Programas Universitarios de Mayores (PUM). En *XIV Encuentro estatal de Programas Universitarios para Mayores* (pp. 543-558). Granada: Universidad de Granada.
- Cambero-Rivero, S., & Díaz-Galván, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Estudio de la universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(1), 104-122.
- Cambero-Rivero, S. (2015). *Ciudadanía y voluntariado sénior en la sociedad telemática. Estudio de Avimex como paradigma del envejecimiento activo e inclusivo en Extremadura*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Cruz-Díaz, R., Crespo, P. A. M., & Gámez, T. R. (2013). Formación universitaria de mayores. Un análisis del “Aula abierta de mayores” desde la perspectiva del alumnado. *Hekademos: revista educativa digital*, 14, 41-51.
- Cuenca, E., & De Juanas, A. (2011). Experiencia de aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario. En J. M. Román, M. A. Carbonero, & 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.
- Lázaro, Y., & Aguilar, E. (2011). Un ejemplo de innovación universitaria: las experiencias de ocio formativas de los programas de adultos de la Universidad de Deusto. En *IV Congreso Iberoamericano de universidades para mayores* (pp. 91-104). Alicante: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores.
- Lirio, J., Alonso, D., & Herranz, I. (2010). Envejecer participando. *El proyecto “Entre mayores”. Una experiencia de investigación-acción*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OMS (2002). *Envejecimiento activo, un marco político*. Madrid: Organización Mundial de la Salud.

- Martínez-Martínez, M. Á. & Caballer-Miedes, A. C. (2019). Educación para el Desarrollo en los Programas Universitarios para Mayores (PUM) en España. *Revista de Fomento Social*, 294, 201-232.
- Padilla-Góngora, D., López-Liria, R., Martínez-Martínez, A., Soro, G., & 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., & 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., & Muñoz, J. M. (2017). Perfil, motivaciones e intereses de los aprendices mayores hacia los Programas Universitarios. *Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 156-171.
- Villar, F., & Serrat, R. (2014). La participación cívica como expresión de generatividad en la vejez. *Estudios Interdisciplinarios sobre el Envejecimiento*, 19(2), 345-358.



Percepciones de un inspector sobre sus tareas y responsabilidades profesionales

DOURAL GARCÍA, ANDREA CARME

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidade da Coruña (España)*

SANTOS CAAMAÑO, FRANCISCO JOSÉ

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

Los inspectores e inspectoras representan un papel clave en la organización y articulación del sistema educativo, con responsabilidades abarcan todas las tipologías de centros docentes de enseñanzas no universitarias dependientes de la jurisdicción de cada Comunidad Autónoma. Con este trabajo tratamos de profundizar en el conocimiento de las funciones de estos profesionales, centrándonos en el análisis de sus tareas y las posibilidades de las que disponen para mejorar la calidad de la educación. Tras presentar una breve fundamentación teórica, que servirá de contextualización de la función inspectora, expondremos los datos cualitativos obtenidos en nuestra investigación, y el contraste con el marco de referencia previo nos dará pie para la discusión de resultados y, finalmente, la presentación de las conclusiones.

Palabras clave: inspección educativa; calidad educación; organización escolar.

An inspector's perceptions of his professional duties and responsibilities

Abstract

Inspectors play a key role in the organization and articulation of the educational system, with broad responsibilities covering the entire typology of non-university teaching centres that depend on the jurisdiction of each autonomous region. With the present work, we try to expand our knowledge of this institution, focusing on the development of its functions and the possibilities available to the inspectors to improve the quality of education. After presenting a brief theoretical foundation that serves as a contextualization of the inspection function, we show the qualitative data obtained from our research, whose contrast with the theoretical foundation will give us the opportunity to discuss the results and, finally, the presentation of the conclusions.

Keywords: school inspection; education quality; school organization.

Introducción

Los inspectores e inspectoras son figuras de referencia en la organización del sistema educativo y, concretamente, su trabajo se reconoce como fundamental para la mejora general de la calidad de la Educación (Decreto 99/2004). Sin embargo, a pesar de la amplia cantidad de trabajos y profusa documentación existente en torno a la Inspección (Vázquez-Cano, 2017; López del Castillo, 2013), son todavía escasas las investigaciones empíricas que describen los contextos en los que se desarrolla el trabajo de los inspectores o que expliquen su quehacer diario, de forma que nos proporcionen un mayor conocimiento de los elementos claves en el desarrollo de su función y nos permitan realizar las oportunas correcciones o elaborar teorías sobre la inspección escolar más próximas a esa realidad (Salgado-López, 2009).

En este contexto, la presente investigación intenta profundizar en el desarrollo de las funciones de los inspectores e inspectoras. Concretamente se han planteado los objetivos siguientes: (a) identificar el perfil profesional del inspector/a tipo, profundizando en el desarrollo de sus funciones, y (b) reflexionar sobre cómo un inspector puede mejorar el sistema educativo a partir de sus tareas y responsabilidades.

Marco teórico

En este apartado se ofrecerán algunas reflexiones que servirán de substrato teórico de las cuestiones que se tratarán en la propia investigación. Se atenderá de manera sucinta a los orígenes de la inspección, para pasar a definir aspectos actuales en relación con el acceso al cuerpo, su organización, especialización, funciones y formación. Las referencias legislativas se corresponden con las vigentes en la Comunidad Autónoma de Galicia, siendo este el ámbito territorial en el que se realiza el estudio.

La Inspección educativa surge con un doble objetivo: garantizar el derecho a una educación de calidad (Mayorga-Manrique, 1999) y controlar que el sistema educativo se mantenga en los límites del marco legal establecido (Casanova, 2014). Su evolución histórica está ligada a las sucesivas normativas legales que fueron definiendo sus funciones, dando mayor o menor predominio a las actuaciones de control, asesoramiento o evaluación (Vera-Mur, 2014).

Aunque la existencia de figuras similares a la del inspector/a se remonta a años anteriores, el hito fundamental para la creación de la institución de la inspección educativa se plasma en el Real Decreto del 30 de marzo de 1849, que estableció un cuerpo de inspectores profesional. Su misión debía centrarse en la orientación pedagógica de la enseñanza, y la mejora y generalización de esta antes que en los aspectos meramente burocráticos (López del Castillo, 2013). En sus inicios los inspectores/as eran nombrados por el gobierno, hasta que en 1885 se fija la oposición como método de acceso para lograr un sistema más independiente de cualquier influencia política (Mayorga-Manrique, 1999).

Actualmente, el acceso al cuerpo de inspectores está regulado por el Capítulo III del Real Decreto 276/2007. Los requisitos específicos para participar en el procedimiento son: poseer la condición de funcionario/a de carrera de los cuerpos que integran la función pública docente, acreditar una antigüedad mínima de seis años y una experiencia docente de igual duración, y estar en posesión del título de doctor, licenciado, ingeniero, arquitecto o grado correspondiente o equivalente.

La organización de la inspección ha ido variando paralelamente a los cambios en la tipología de los centros. En épocas anteriores, la inspección educativa se dividía en Enseñanzas Medias (para el bachillerato) y Primaria (para preescolar y enseñanza básica). Actualmente el cuerpo de inspectores está unificado (Jiménez, 2014). En Galicia, el Servicio Provincial de Inspección Educativa, en cada una de sus sedes, se organiza en sectores y subsectores (Orden del 13/12/2004) de acuerdo con la siguiente distribución: A Coruña (31 inspectores), Pontevedra (30 inspectores), Lugo (11) e Ourense (14) (Consellería de Cultura, Educación e Universidad, 2021), siendo, por tanto, 86 inspectores en total.

En cuanto a su especialización, los inspectores acceden a Inspección desde diferentes cuerpos de funcionarios docentes. Se constituyen, por un lado, en áreas específicas de trabajo estructurales, que organizan la intervención de la Inspección en cuanto a la evaluación, control administrativo, la organización escolar, planificación de recursos

y escolarización y, por otro lado, en áreas específicas de trabajo curriculares, que organizan la actuación de acuerdo con las áreas y materias que integran el currículum (Decreto 99/2004, art.24). Según Jiménez (2014), lo ideal sería que la plantilla provincial fuese suficiente en número y equilibrada en cuanto a la procedencia de sus inspectores en relación con los centros a atender, pues de esta manera se ofrecería el mejor servicio posible.

Para la realización de este estudio, se ha atendido a las funciones de los inspectores/as emanadas de la LOE, teniendo en cuenta que estas no han sufrido cambios con la LOMCE. En síntesis, son:

- Supervisar y controlar el funcionamiento de todos los centros educativos.
- Supervisar la práctica docente y la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- Participar en la evaluación del sistema educativo.
- Velar por el cumplimiento de las leyes.
- Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones.
- Emitir los informes solicitados por las administraciones educativas.
- Cualquier otra que les sean atribuidas dentro de sus competencias.

Las funciones en conjunto se pueden definir como “un modelo global de intervención en el que la Inspección tiene la obligación de servir con objetividad, actuar con eficacia, coordinadamente y en cooperación con las otras administraciones, de modo eficiente y al servicio de la ciudadanía” (Estañán, 2014, p. 76) y, además, no se realizan de manera independiente, sino que en su trabajo diario se mezclan (Moratalla, 2017).

Otro aspecto importante a considerar se refiere a la formación de los inspectores. Jiménez (2014) señala que la formación permanente representa un aspecto fundamental, ya que los cambios introducidos en los centros con las reformas educativas y con unas nuevas dinámicas sociales que se reflejan directamente en la educación exigen una puesta al día continua. Tébar (2017) apoya esta idea, considerando que la formación inicial resulta escasa para adaptarse a los nuevos retos educativos.

Metodología

La metodología de esta investigación es de índole cualitativa y se corresponde con un intento de comprender una situación social desde la perspectiva de los participantes, de ahí que se analicen realidades múltiples y que el investigador se integre en esa situación o fenómeno a estudiar, asumiendo un papel social interactivo (McMillan & Schumacher, 2005; Flick, 2007).

Se realizó un estudio de caso en torno a un inspector en ejercicio con 30 años de experiencia docente, incluyendo 16 años de experiencia en el equipo directivo y 6 años en su puesto actual. El muestreo se basó en criterios teóricos considerados relevantes para el estudio, como son el juicio experto y la accesibilidad (Quintanilla, García, Rodríguez, Fontes de Gracia, & Sarriá, 2019).

El instrumento utilizado consistió en una entrevista de tipo semiestructurado, elaborada a partir de una revisión de la bibliografía pertinente, incluyendo la legislación, y que contenía 32 preguntas (McKernan, 1999). Además, se registraron los datos profesionales del participante en una ficha diseñada para ello. La entrevista se estructuró en seis bloques:

- Experiencia personal en la labor de inspección: en la que se incluyeron cuestiones relacionadas con sus motivaciones, expectativas y aquellos aspectos de su trabajo que resultasen más agradables o desagradables.
- Formación como inspector y acceso al puesto: donde se desarrollaban cuestiones en relación con su propia formación como, por ejemplo, las carencias que había detectado en sus inicios y su forma de solventarlas, comparándolas con la llegada al cuerpo de nuevos inspectores. También se consultó su opinión acerca de los requisitos y el procedimiento de acceso.
- Realidad de la inspección: En este apartado se incluyeron preguntas que pretendía desvelar su labor diaria, como el desarrollo de un día normal de trabajo, la tipología de centros a los que atiende, la forma de preparar las visitas a los centros, la valoración sobre las tareas que realiza, cuáles le parecen más útiles, cuáles accesorias, a qué le gustaría dedicarle más tiempo, los conflictos con los que se enfrenta y las satisfacciones que obtiene.

- Funciones de la inspección: En este punto se indagó sobre la forma de llevar a cabo las funciones recogidas en la normativa. Se dedicó una cuestión a cada una de las funciones, preguntando cómo valoraba cada una de ellas y cómo las desempeñaba. Finalmente, se daba oportunidad en el cuestionario a añadir cualquier observación que el entrevistado considerase conveniente.
- Relación con la comunidad educativa: donde se recogía la percepción del inspector respecto a sus relaciones con los demás grupos de la comunidad educativa (docentes, directores/as, estudiantes, familias y otros agentes sociales).
- Propuestas de mejora: en la que se recopilan sus ideas sobre aquellos aspectos en los que se deberían concentrar los esfuerzos para la mejora continua de los centros.

El procedimiento se llevó a cabo siguiendo las fases establecidas por Rodríguez, Gil, y García (1999). Se inició con una fase preparatoria en donde se estableció el marco teórico del que parte la investigación y la planificación de las actividades siguientes. En el trabajo de campo se realizó una entrevista, registrándola con una grabadora de audio y que fue posteriormente transcrita, codificada temáticamente y analizada mediante los procedimientos habituales en la investigación cualitativa (Creswell, 2003; Saldaña, 2015). A continuación, el propio interesado llevó a cabo una revisión de la transcripción de la entrevista para comprobar la exactitud y adecuación del material (Stake, 1998). En la fase analítica se realizó la reducción de datos, su tabulación y análisis de resultados, así como la verificación de conclusiones. El proceso finalizó con la presentación y difusión de los resultados (fase informativa).

Resultados

Fruto de los distintos agrupamientos temáticos acordes a los diferentes bloques de preguntas de la entrevista, se distinguieron las categorías siguientes:

- Actividad: 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.
- Interacciones: se analizó la relación con los directores/as de los centros, los docentes, estudiantes y familias, así como, con otros agentes sociales (Ayuntamientos o Fiscalía de Menores).
- Expectativas: en este apartado se agrupan las reflexiones del propio inspector acerca de aquellos aspectos en los que debería hacerse más énfasis para la mejora de la calidad educativa.

A continuación, describimos con mayor detalle el contenido de cada una de estas tres categorías.

1. Actividad: ¿qué hace un inspector?

El inspector entrevistado define su trabajo diario como muy variado, debido a que la casuística de los aspectos que le conciernen es elevada, 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. Confiesa que, al igual que las necesidades son muy variadas, los conflictos también, siendo estos la parte más agria de su profesión. El proceso principal para afrontar esas situaciones, a veces muy complicadas, sería la conciliación. Por el contrario, uno de los aspectos más agradables de su trabajo acontece cuando consigue guiar a las personas por el camino de la solución a sus problemas o cuando zanja una disputa gracias a una buena mediación.

El inspector describió sus motivaciones para acceder al puesto como un proceso natural, debido a que durante varios años formó parte de un equipo directivo y eso ya le permitió estar en contacto con la normativa y la ordenación académica. Su preparación para la oposición fue de forma autodidacta. Por otra parte, considera que a su llegada tenía carencias con respecto a su formación, ya que el volumen de datos en inspección es muy amplio. Con respecto a estas cuestiones manifiesta sentirse agradecido de formar parte del trabajo de una comunidad de personas colaboradoras, ya que en sus inicios profesionales ha sido apoyado por sus compañeros y compañeras.

A continuación, se presenta una descripción general y conforme a su relato de las funciones que realiza:

- Supervisión y control: debe verificar el seguimiento de la legislación y corregir, en su caso, las disfunciones. El interés en la supervisión de la práctica docente y la práctica directiva radica en el deber de garantizar a familias y alumnado el servicio correcto, además de colaborar en su continua mejora.

- La participación en la evaluación: la considera un aspecto innato a la profesión. Explica que participa en todas las evaluaciones relacionadas con la enseñanza no universitaria. Una de sus labores concretas consiste en calibrar los instrumentos de evaluación, por ejemplo, entre profesores de un mismo departamento, es decir, comprobando que el nivel sea el adecuado a la normativa.
- Velar por el cumplimiento de reglamentos y leyes: comprueba que la normativa esté aplicada y operativa.
- Cuidar de la puesta en práctica de aquellos valores destinados a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, verificando su inclusión en los programas del centro, pero señala que afortunadamente estos aspectos están bastante atendidos.
- El asesoramiento, orientación e información: Son funciones que considera fundamentales y se muestra receptivo a todas las demandas que recibe.
- Emitir informes: Hace hincapié en lo laborioso e innecesario que resulta su función de emitir informes, considerando que puede existir otro tipo de personal encargado de esta función.
- Otros tipos de funciones “que les sean atribuidas por las administraciones, dentro de sus competencias” (art. 151, LOE). Esto es considerado por el inspector como funciones de iniciativa propia, destacando la relevancia de su autonomía personal.

Siguiendo con las funciones, se le ha formulado la pregunta *¿hay alguna función que no esté reflejada en la normativa y que considera que un inspector/a debería realizar?* a lo que responde que cree que aparecen todas las funciones que un inspector/a debería realizar porque si se amplían suficientemente todos esos epígrafes se alcanza todo lo humanamente factible.

2. Interacciones: relaciones con la comunidad educativa.

Por lo general, califica las relaciones con docentes, dirección, alumnado y familias como positivas. La visión de los docentes sobre su papel como inspector es muy variada: va desde el desconocimiento sobre su labor, pasando por una percepción dominante de su carácter sancionador, hasta una buena imagen en general. Cree que existe una falsa creencia de que el inspector trabaja para el gobierno, Estado o partido político, cuando en realidad -dice- el inspector trabaja para la misma Administración que los profesores. Rebate la idea del carácter sancionador alegando que ello no es más que un recurso objetivo en última instancia.

Asimismo, cree que la visión positiva por parte de los docentes procede de un conocimiento más real a partir de experiencias satisfactorias previas. Aun con los matices anteriores, afirma que la relación con la gran mayoría de los profesores y profesoras es buena. El trato con los directores también es efectivo y cordial, a quienes define como personas muy preocupadas por su centro, con mucha lealtad. No tiene demasiado trato, en cambio, con los estudiantes, pero sí con sus familias, que normalmente acuden a él por quejas con el centro. También mantiene relación con otros agentes sociales, como los servicios sociales, la Fiscalía de menores y, de forma destacada, el Ayuntamiento, con quien se pueden obtener acuerdos muy útiles o incluso necesarios.

3. Expectativas: ¿cómo sería un inspector ideal?

Según su punto de vista, para mejorar la calidad educativa se debería hacer énfasis en la práctica docente. Explica este punto argumentando que no duda de la excelencia de los profesores o profesoras, pero siempre hay un amplio margen de mejora que se consigue con una mejor programación y desarrollo de esta, o la calibración de los departamentos. Confiesa que hay mucho trabajo en torno a este aspecto, justificando que no se está haciendo lo suficiente por falta de tiempo.

Valora la estructura y funcionamiento de la Inspección como positiva y su organización interna como lógica y razonable, ya que se basa en la planificación de lo que se va a realizar ese año y, posteriormente, se elabora una memoria final para evaluar los resultados, que posee un carácter fundamentalmente estadístico, e incorpora los datos subidos a la aplicación XIE (Gestión de la Inspección Educativa). Asimismo, existe un frecuente contacto entre inspectores/as de las provincias gallegas, sobre todo a través de su participación en las actividades de formación anuales.

Discusión y conclusiones

A modo de resumen, retomamos de nuevo las finalidades de esta investigación, que estaban referidas a la identificación del perfil de un inspector y sus funciones, así como a la reflexión sobre la forma en que un inspector puede mejorar el sistema educativo.

En síntesis, se puede afirmar que el inspector es un agente polifacético, con una larga trayectoria como docente. Trabaja con una comunidad de profesionales y está al servicio de otras muchas personas provenientes de diversos colectivos. Su trabajo le obliga a estar activo y a realizar muy variadas y distintas tareas. Sus funciones en la legislación se concretan en ocho puntos (Decreto 99/2004, art. 3), pero hemos visto que en la práctica estas tareas se multiplican exponencialmente. Aunque existen planes de actuación en los que se especifican los objetivos y actuaciones prioritarias y específicas, también se desarrollan otras muchas actuaciones habituales. El problema radica en que estas últimas son demasiado numerosas, como por ejemplo: la intervención directa en la escolarización del alumnado y en la dotación de equipamientos en los centros, la selección de centros para la implantación de determinados programas educativos, la reclamación de cualificaciones, etc. (Jiménez, 2014).

El inspector dispone de diversas posibilidades de intervención en la mejora del sistema, pero para ello convendría aligerar a los inspectores de tareas prescindibles. Según los datos obtenidos en esta investigación, este aspecto constituye una petición recurrente.

La variedad de funciones que hemos ido explicando se desarrollan en distintas localidades y centros con características y tipologías diversas. Sumando a esto que los puestos vacantes por jubilaciones o bajas no se cubren inmediatamente y que, por tanto, son los propios inspectores los que tienen que hacerse responsables de estos centros hasta que la situación se normaliza con unas nuevas oposiciones, el resultado es que resulta imposible aumentar y menos aún enriquecer el contacto con los docentes de cara a propiciar la mejora cualitativa de las aulas y los centros.

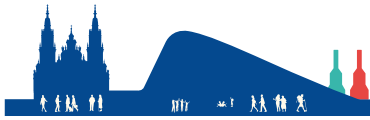
Otro aspecto para considerar, debatir y matizar sería la posibilidad de que el Cuerpo de Inspectores se especialice según los distintos tipos de centros, en función de su experiencia y formación (Jiménez, 2014). Esto tendría como consecuencia una visión más ajustada a las necesidades de las instituciones educativas y las motivaciones para el cambio.

Por último, otra idea, reflejada por Castán (2016) y Estañán (2014), hace referencia a incrementar los nexos de conexión entre los inspectores y docentes, tanto con los futuros profesores, ejerciendo docencia en la universidad en titulaciones de formación inicial de profesorado, como impartiendo formación a los docentes que están en ejercicio actualmente. También sería interesante establecer redes entre aquellos departamentos universitarios que investigan y abordan problemas educativos y los planes de intervención de la inspección, para así ir de la mano hacia el fin último de toda actuación educativa institucional: la mejora de su calidad de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. (2014). Control, un aval de la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 67-69.
- Castán, J. L. (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-41. doi: 10.23824/ase.v0i25.561
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. California: Sage.
- 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*. Galicia, 25 de mayo de 2004, núm. 99, pp. 7315-7326.
- Estañán, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 74-77.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2ª edición)*. Madrid: Morata.
- Jiménez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 58-62.
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 1-110.

- Mayorga-Manrique, A. (1999). La Inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico. *Revista de Educación*, 320, 11-38.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson.
- 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.
- Orden de 13 de diciembre de 2004 por la que se desarrolla el Decreto 99/2004, de 21 de mayo, por el que se regula 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*. Galicia, 22 de diciembre de 2004, pp. 17.848-17.851.
- Consellería de Cultura, Educación e Universidade. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/portal/>
- Quintanilla, L., García, C., Rodríguez, R., Fontes de Gracia, S., & Sarriá, E. (2019). *Fundamentos de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 2 de marzo de 2007, núm. 53, pp. 1-43.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: ediciones Algibe.
- 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* (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tébar, F. (2017). Mejorar la calidad de la inspección educativa. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 44, 1-19.
- Vázquez-Cano, E. (Coord.). (2017). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED.
- Vera Mur, J. M. (2014). Supervisión e inspección, a través del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 63-66.



Aturuxo Films. Alfabetización cinematográfica: didáctica y procesos creativos

CLAVERO, SERGIO

*Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

ATURUXO FILMS es una experiencia pedagógica de alfabetización cinematográfica y mediática que se desarrolla curricularmente en el aula. Propone una didáctica para el aprendizaje del lenguaje cinematográfico como un vehículo que construye conocimiento y desarrolla el pensamiento crítico a través de los procesos creativos, la colaboración y la acción social.

Palabras clave: cine; educación; alfabetización cinematográfica; creatividad.

ATURUXO FILMS. Film literacy. Didactic and creative processes

Abstract

ATURUXO FILMS is a pedagogical experience of film and media literacy that develops curriculumly in the classroom. Proposes a didactic for learning film language as a vehicle that builds knowledge and develops critical thinking through creative processes, collaboration and social action.

Keywords: cinematography; education; film literacy; creativity.

Introducción

Las imágenes circulan de forma masiva a través de internet y accedemos a ellas a través de plataformas, redes sociales y múltiples dispositivos. Esta ingente cantidad de imágenes condiciona nuestra percepción de la realidad ya que, como reflexiona Fontcuberta (2016), “estamos inmersos en un orden visual distinto marcado básicamente por tres factores: la inmaterialidad y transmitabilidad de las imágenes; su profusión y disponibilidad; y su aportación decisiva a la enciclopedización del saber y de la comunicación” (p. 9). Este autor incorpora una nueva especie denominada Homo photographicus por su condición de consumidor y productor de infinitas imágenes gracias a la proliferación de económicos dispositivos con cámara.

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.

“[...]cualquier persona está hoy expuesta, desde su primera infancia, al influjo determinante de unos medios que se caracterizan, ante todo, por su inmediatez, su eficacia comunicativa, su atractivo para quien los contempla y su capacidad de penetración en todos los niveles de la personalidad individual y de los comportamientos colectivos.” (Pérez-Millán, 2014, p. 11)

Ante esta realidad la Comisión Europea publicó recomendaciones en 2009/625/CE sobre la alfabetización mediática en el entorno digital y en un informe posterior de 2011 incidió en la necesidad de elaborar un modelo de educación cinematográfica para Europa, que incluyera la apreciación del cine como una forma de arte, la comprensión crítica, el acceso al patrimonio nacional, el cine mundial y el cine popular, y las habilidades creativas para hacer películas.

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.

La experiencia cinematográfica nos permite reeducar la mirada a través de procesos de alfabetización en su lenguaje y aprovechar sus metodologías y procesos de creación para abordar desde la reflexión crítica y la sensibilidad cualquier temática partiendo de la realidad. Bergala (2017) afirma que, en la experiencia de un acto de creación, en el gesto de hacer, hay una virtud de conocimiento que sólo puede pasar por ese gesto.

Las posibilidades pedagógicas de los procesos de alfabetización y producción cinematográfica impulsan el pensamiento y la reflexión para desarrollar nuestro propio conocimiento. Y los mecanismos metodológicos del aprendizaje por proyectos posibilitan la cooperación y colaboración en grupos de trabajo donde el alumnado aprende a escuchar, exponer y dialogar con respeto, cooperación y flexibilidad y también a resolver problemas, planificar y organizar el tiempo de forma eficaz. El cine también nos permite divulgar contenidos sociales contribuyendo a la comprensión y el enriquecimiento con diferentes realidades y dar voz a distintos colectivos reconociendo sus derechos.

El proyecto de alfabetización cinematográfica ATURUXO FILMS desarrolla una propuesta didáctica para su introducción curricular en las aulas desde el año 2007 y se ha convertido en un referente recibiendo numerosos reconocimientos entre los que destacan el Premio Nacional de Buenas Prácticas Educativas en Centros Docentes 2019 del Ministerio de Educación, el Premio Proxecta de Innovación Educativa 2018 de la Xunta de Galicia y el Premio de Alfabetización Audiovisual 2014 del Ministerio de Educación.

Contextualización

ATURUXO FILMS es un proyecto pedagógico de alfabetización cinematográfica y mediática que engloba programaciones curriculares, proyectos cinematográficos, asesoría y formación de profesorado, así como diversos blogs y recursos didácticos. Se desarrolla en el IES de Cacheiras desde el año 2007 y en la formación de los futuros docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela USC.

La necesidad surgida en el proceso de creación cinematográfica de componer las músicas para potenciar la expresividad de algunas obras fue el germen en 2013 de IMAXINANDO MÚSICAS, un proyecto conjunto y colaborativo entre ATURUXO FILMS y el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela que genera un espacio creativo para el alumnado con un diálogo entre música y cine.

El proyecto ATURUXO FILMS se articula en torno a los contenidos y metodologías artísticas de la materia Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO y Cultura Audiovisual en Bachillerato donde utilizamos los procesos creativos del arte por su capacidad para construir conocimiento y para desarrollar la reflexión en el espectador.

En el Conservatorio participa alumnado de 6º de Grado Profesional en la materia optativa Cine y Música creada expresamente a raíz del éxito y de la repercusión que tuvo el trabajo realizado en este proyecto conjunto.



Figura 1. Sesión de aula sobre sintaxis cinematográfica. **Fuente.** Elaboración propia

Una característica del proyecto es su apertura hacia otros organismos e instituciones públicas que complementan y enriquecen el aprendizaje del alumnado. La creación cinematográfica y musical como acto cultural, artístico y social debe ser un puente de colaboración con el entorno comunitario, cultural e institucional y en el caso de Imaxinando Músicas y Aturuxo films se plasma, además de con el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela, con el Concello de Teo, asociaciones de ámbito social como ASPAMITE de atención a discapacitados, ITÍNERA de integración social de personas con enfermedades mentales, grupos de teatro como CHÉVERE (Premio Nacional de Teatro 2014) interpretando los personajes de Personas y también con entidades culturales del entorno como el Festival Internacional de Cine Curtocircuíto o el Festival de Títeres Titiriberia.

Descripción de la experiencia

El desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo cooperativo son tres de los aspectos fundamentales en un sistema educativo que quiere potenciar la adquisición de competencias en su alumnado. La obra cinematográfica no sólo es un recurso para trabajar diversas temáticas en las materias educativas o para reflexionar sobre diversas cuestiones sociales, sino que también es arte y cultura que debe ser objeto de estudio desde un punto de vista creativo para formar a los nuevos espectadores apreciando la diversidad de cinematografías y culturas. Sin embargo, es prioritario el conocimiento de su lenguaje porque nos permite acceder a la información y comunicarnos desarrollando nuestro pensamiento crítico y nuestro conocimiento a través de sus procesos de creación.

4.1 Objetivos

El objetivo fundamental es desarrollar una mirada atenta y reflexiva en el alumnado para formar ciudadanos con pensamiento crítico y valores sociales y democráticos.

Otros objetivos importantes que persigue un proyecto de alfabetización son, por un lado, 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. Por otro, los relacionados con el desarrollo de capacidades como el pensamiento creativo para elaborar nuevas ideas o con las metodologías donde se fomenta el trabajo cooperativo como elemento de integración entre el alumnado para aprender a escuchar, exponer y dialogar con respeto, cooperación y flexibilidad desarrollando un espíritu crítico constructivo. Otro de los objetivos es aprender a emplear las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas que nos permiten acceder, evaluar, crear y comunicar, ética y legalmente participando activamente en la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, utilizar las TIC como un medio que facilita los procesos creativos.

También es importante fomentar la educación en valores a través de las temáticas que abordan las diferentes obras audiovisuales. Éstas, a su vez, se convierten en un recurso muy importante para divulgar contenidos sociales contribuyendo a la comprensión y el enriquecimiento con diferentes realidades y reconociendo la igualdad de derechos entre distintos colectivos. En este proyecto se desarrollan de forma integral todas las competencias en el alumnado gracias a sus características metodológicas, comunicativas y expresivas.

4.2 Metodología

Como hemos analizado anteriormente el arte, el cine y sus procesos de creación en particular nos permiten desarrollar proyectos pedagógicos integrales donde la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y las metodologías cooperativas posibilitan la intervención en el entorno más cercano con el objetivo de impulsar el compromiso social del alumnado. Este acercamiento a otras realidades produce en el alumnado experiencias y cambios personales a través del compromiso, la participación y la construcción de un proyecto compartido para el cambio y la mejora social. La estrategia pedagógica debe establecer estos procesos de aprendizaje, tal y como proponen Acaso y Megías (2017), como un marco de acción social donde se alienta la idea de cambiar y transformar el mundo.

El desarrollo de un proyecto creativo de alfabetización cinematográfica permite trabajar cada una de las siete competencias clave de la Educación y facilita un trabajo interdisciplinar, transversal y colaborativo para la construcción del conocimiento y el desarrollo de destrezas de numerosas áreas y disciplinas. La filosofía de este proyecto entiende todo el proceso que se describe a continuación como un acto de expresión creativa cinematográfica y musical donde el alumnado es su impulsor a través de un trabajo cooperativo. El profesor diseña la estrategia de aprendizaje y actúa de guía y facilitador ayudando a la organización y planificación de actuaciones.

El proceso de alfabetización en el lenguaje cinematográfico se estructura en tres fases con el objetivo de generar un aprendizaje significativo en el alumnado con actividades y proyectos que se articulan durante su desarrollo.

4.2.1 Sintaxis

El proceso de alfabetización se inicia con la explicación de los fundamentos de la sintaxis cinematográfica a través de ejemplos gráficos y fílmicos de grandes películas de la historia del cine. De esta forma se divulgan los movimientos artísticos desarrollados a lo largo del tiempo y las aportaciones de creadores y creadoras en la dirección, interpretación, composición musical, fotografía... Es importante formar a los nuevos espectadores para que conozcan y sepan apreciar también el cine que se encuentra fuera de las grandes multinacionales de distribución y exhibición.

Este proyecto ha elaborado material didáctico para la alfabetización cinematográfica como diversas unidades didácticas y presentaciones de diapositivas disponibles en su blog [Aturuxo Films](#) para todo el profesorado interesado.

4.2.2 Análisis

Para abordar el análisis cinematográfico debemos situarnos desde el punto de vista de la creación, es decir, como un análisis de las opciones formales y expresivas elegidas por el director para narrar, expresar y emocionar y que permitirán al alumnado comprender en qué consiste el acto creativo y las posibilidades que ofrecen los elementos sintácticos. Alain Bergala en su imprescindible libro *La hipótesis del cine* expresa muy bien esta idea:

“El análisis de creación, contrariamente el análisis fílmico clásico cuya única finalidad es comprender, descifrar, leer la película como se dice en la escuela prepararía o iniciaría para la práctica de la creación”.

(Bergala, 2007, p. 127)

Para ello se utilizan fragmentos de películas o cortometrajes de grandes directores que permiten descubrir al alumnado, tras su visionado y debate, la utilización de los recursos formales y expresivos, las metáforas visuales, la simbología y fundamentalmente parte del proceso creativo que ha dado lugar a esa obra.

El tema de la publicidad también es muy interesante como elemento de análisis por su brevedad e intenciones claras. Tras una introducción a los mecanismos que utiliza la publicidad para conseguir la venta y el consumo de un producto el alumnado reflexiona, en la mayoría de los casos por primera vez, sobre la engañosa realidad que nos muestra la publicidad. Con este objetivo se analiza con una mirada es-

crutadora y crítica un spot televisivo a través de unas fichas que están estructuradas para una recogida de datos formales y una interpretación posterior de esos contenidos formales y expresivos. Tras la reflexión individual se realiza la puesta en común que enriquece el debate y ayuda a llegar a algunas conclusiones. A partir de este momento el alumnado dice ver los anuncios publicitarios con una mirada más crítica y consciente que se hace extensible al resto de contenidos audiovisuales tanto de televisión como de la red.

4.2.3 Creación cinematográfica

Tras los conocimientos previos de los fundamentos de la sintaxis y el análisis realizado el alumnado pasa por su propia experiencia de creación cinematográfica. Es en este proceso donde se produce el verdadero aprendizaje a través de la investigación, la experimentación y la toma de decisiones en un trabajo de equipo donde se distribuyen las diferentes funciones. Es interesante que previamente al trabajo en equipo realicen alguna pequeña actividad de creación individual que les permita descubrir la responsabilidad de la toma de decisiones para el desarrollo de ideas, la elección de los recursos sintácticos o la producción final de la obra cinematográfica.

El proceso de trabajo se desarrolla con una estructura similar a la del cine profesional, pero adaptando la complejidad de la propuesta a la tipología de alumnado, a los medios disponibles y, sobre todo, a la temporalización del proyecto. Realizan en pequeños grupos de trabajo todo el proceso propio de la creación cinematográfica tanto en la preproducción con el desarrollo de la idea hasta el guion o el storyboard, como en la producción con el rodaje y la postproducción con el montaje de imágenes y sonidos y la composición de las músicas. Sus integrantes investigan, intercambian información y debaten para alcanzar acuerdos durante todo el proceso creativo. Es fundamental que aprendan a organizarse y a planificarse para lograr el objetivo común participando colectivamente del proceso y llevando a cabo cada una de sus funciones con responsabilidad y autonomía.

Esta metodología activa les ayuda a resolver problemas, a mejorar su capacidad de trabajo en equipo y a desarrollar capacidades mentales. Las herramientas TIC les ayudan a construir mejores relaciones de trabajo y facilitan el proceso creativo y la consecución del producto final. Deben estar diseñadas para mejorar las habilidades de investigación y la capacidad de análisis, para crear una comunidad de trabajo colaborativo a través de plataformas virtuales con las que intercambian información y avanzan el proyecto fuera del horario lectivo y para facilitar el desarrollo de la producción de la obra y así alcanzar el éxito a través de la experimentación y el ensayo error.

Durante todo este proceso el profesor está atento a la planificación, el desarrollo de los diferentes proyectos y la resolución de dudas y problemas que vayan surgiendo. Además, amplía información y realiza un seguimiento de los avances convocando reuniones periódicas con cada grupo, así como con los responsables de las diversas funciones asignadas. Las obras creadas van desde spots con contenido social, pasando por la ficción y el documental, hasta el videoarte.

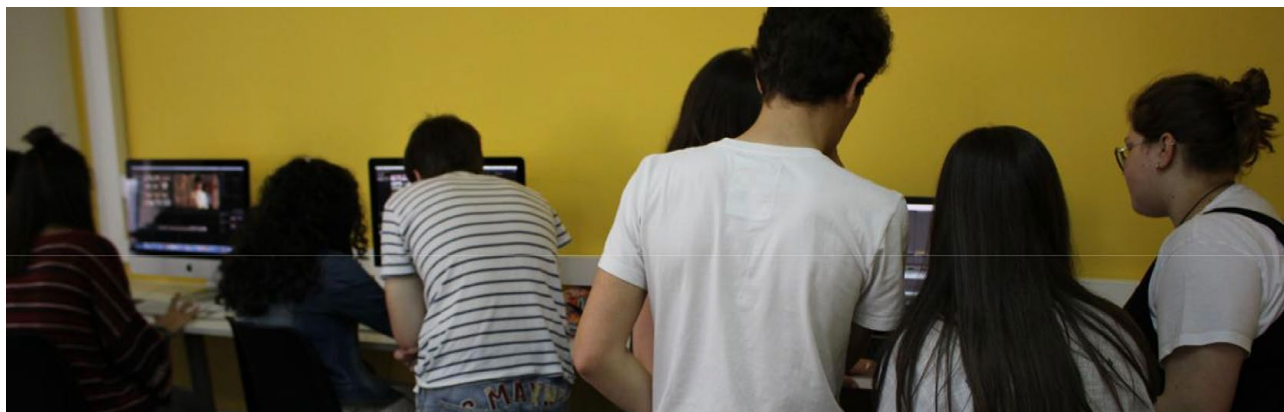


Figura 2. Proceso de montaje en el aula. **Fuente.** Elaboración propia

4.3 Incidencia y resultados

Esta metodología de trabajo fomenta sus relaciones personales y sirve de elemento de integración entre el alumnado para aprender a escuchar, exponer y dialogar con respeto, desarrollando un espíritu crítico y constructivo, pero también fomenta la educación en valores por las temáticas que abordan las diferentes obras audiovisuales enriqueciendo su visión de diversas realidades a través de la investigación y reflexión necesarias para elaborar los mensajes con profundidad y sensibilidad. Y siempre abordando temas que les interesan y mostrando su punto de vista sobre el acoso escolar, la igualdad de género, la educación para la paz, la sostenibilidad, la violencia de género, el cuidado del medio ambiente, las libertades y la convivencia... a través de spots sociales, documentales u obras de ficción creadas en los últimos años del proyecto.

La obra cinematográfica alcanzada al final del proceso es un elemento que ayuda a establecer el cumplimiento de los objetivos propuestos. En estas obras se observa el dominio alcanzado con el lenguaje cinematográfico para expresar con claridad las ideas y mensajes propuestos por el propio alumnado. Dada la complejidad del proceso creativo se puede considerar muy satisfactorio alcanzar la obra final por lo que supone de aprendizaje para elaborar ideas, desarrollarlas creativamente, planificar y organizar la producción y trabajar en equipo de manera colaborativa, tomando decisiones desde la flexibilidad, la eficacia y el consenso y resolviendo problemas. El alumnado ha descubierto y desarrollado capacidades y talentos, mejorado su autoestima y potenciado su capacidad para aprender.

En este proceso de alfabetización cinematográfica y composición musical surgen numerosas obras a lo largo del curso donde el impulso creativo y la producción corresponden exclusivamente al alumnado siendo la labor del profesor la de acompañar durante el proceso a partir de unos contenidos, metodologías y recursos perfectamente estructurados y planificados para un aprendizaje significativo. Las temáticas, realidades y emociones que se reflejan en estas piezas cinematográficas se convierten además en artefactos desencadenantes de nuevos procesos de reflexión y aprendizaje con otros estudiantes que pueden servir para el desarrollo de diferentes proyectos pedagógicos.

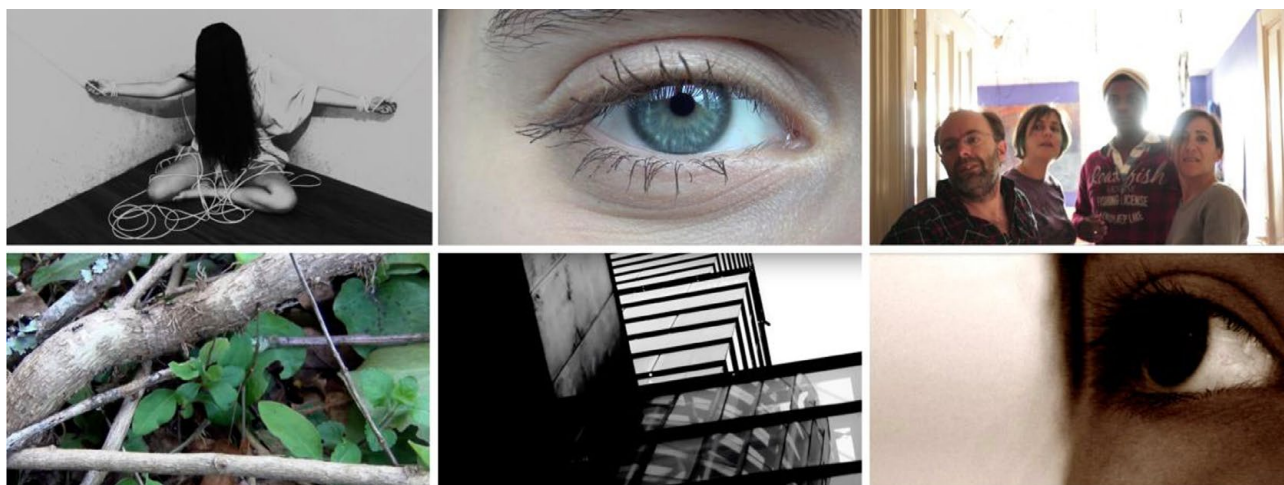


Figura 3. Fotogramas de obras creadas por el alumnado. Fuente. Elaboración propia

Esta es una pequeña selección de obras creadas por el alumnado con músicas compuestas en el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela:

— MI MEJOR ENEMIGO

Esta obra creada por alumnas de 4º ESO reflexiona sobre los miedos que condicionan nuestro comportamiento. https://youtu.be/6J8uf4ggk_c

— ESTA SOY YO

En esta obra creada por alumnado de 4º ESO se reflexiona sobre los micromachismos que sufren las mujeres. https://youtu.be/_to3U_cFbVY

— PERSOAS

Reflexión sobre los dramas, conflictos y sentimientos de las personas migrantes que se ven obligadas a abandonar su hogar. 4º ESO. <https://youtu.be/C3hGcVTLwdI>

— ESPACIOS ABIERTOS

Reflexiona sobre la realidad que viven las personas con enfermedades mentales a las que invisibiliza la sociedad. 1º bachillerato. <https://youtu.be/x1CPBqUuXOw>

— BACKGROUND

Música compuesta e interpretada por Inés Mirás. Alumnado de 1º de bachillerato de Cultura Audiovisual del IES de Cacheiras realizan la creación visual que potencia expresivamente las propuestas emocionales de la música. https://youtu.be/e0w3P_XztQs

Para cerrar el acto comunicativo que supone la creación cinematográfica y musical debemos llegar a los espectadores a través de la exhibición presentando la obra cinematográfica como fruto de la experiencia educativa y del proceso creativo. Todos los cursos se organizan importantes actos donde el alumnado presenta sus creaciones en proyecciones realizadas con la interpretación de su música en directo por el alumnado del Conservatorio. Un coloquio posterior permite al alumnado y los asistentes dar a conocer los procesos creativos, curiosidades y reflexiones del trabajo realizado.



Figura 4. Proyección obra Esta soy yo con música en directo en Festival Curtocircuíto. **Fuente.** Elaboración propia

También han participado en festivales y muestras de cine nacionales e internacionales obteniendo numerosos premios y reconocimientos. Se han proyectado como finalistas en Nueva York, Bogotá, Milán, Córdoba (Argentina), La Habana, Mérida (Venezuela), Barcelona, Valencia, Plasencia, Donostia, Ourense, Boiro, Madrid, Bilbao, Santiago de Compostela, Vitoria-Gasteiz, Ponferrada o Palma de Mallorca. A modo de ejemplo hemos participado como invitados por la organización en los festivales de Valencia, Zaragoza, Plasencia, Fuente Obejuna, Milán, Blansko (Rep. Checa) o Grecia donde asistieron a la programación de películas de todo el mundo y a las diferentes actividades y talleres.

En estos años numerosas cortometrajes creados por el alumnado recibieron más de 50 premios en festivales nacionales e internacionales que reconocen la labor y el talento del alumnado que trabaja en este proyecto educativo y el aprendizaje significativo producido.

El proyecto ha recibido numerosos reconocimientos como el Premio de Alfabetización Audiovisual 2014 del Ministerio de Educación y Cultura, el 1º Premio Proxecta de Innovación Educativa 2018 de la Xunta de Galicia y el Premio Nacional de Buenas Prácticas Educativas 2019 del Ministerio de Educación. También la Peonza de Oro en los Premios Espiral 2020 y una Mención Especial en los Premios Grandes Iniciativas 2020.

Una faceta muy importante es trasladar la importancia de la alfabetización visual y cinematográfica en las aulas utilizando como referencia el trabajo realizado a través del proyecto Aturuxo Films. Para eso publicamos numerosos artículos y reportajes en revistas de ámbito pedagógico destacando:

- [REPORTAJE SPOTS SOCIALES ATURUXO FILMS](#). Cuadernos de Pedagogía 2013
- [ARTÍCULO ATURUXO FILMS. ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN LAS AULAS](#). FONSECA JOURNAL OF COMMUNICATION Universidad de Salamanca 2015

- [ATURUXO FILMS / IMAXINANDO MÚSICAS](#). REVISTA EDUGA Nº 76. 2018. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Además, ATURUXO FILMS es un proyecto pedagógico de referencia y así aparece en numerosas webs de organismos culturales y educativos de gran prestigio en este ámbito.
- [UNESCO](#)
- [Centre de Cultura Contemporània de Barcelona CCCB](#) Academia de Cine Español.
- [Libro Cine y Educación](#) (pág. 51) Plataforma educativa [INEVERYCREA](#)
- [ECAM. Escuela de cine y audiovisuales de Madrid](#). Incluye en su apartado de alfabetización audiovisual nuestro proyecto y algunas de nuestras publicaciones.

Conclusiones

Una experiencia de alfabetización cinematográfica debe ser un proyecto a largo plazo que permite la reflexión y el desarrollo de ideas a través de metodologías activas y donde el alumnado colabora para construir su propio conocimiento trabajando todas y cada una de las competencias clave gracias a su carácter transversal y multidisciplinar.

La alfabetización cinematográfica, mediática y digital tiene que desarrollarse curricularmente desde la experimentación para que los diversos contenidos se asimilen a través de un aprendizaje ligado a las emociones de los procesos creativos. Las programaciones no deben recoger una simple enumeración de conceptos y un recorrido histórico lleno de datos y fechas sino un lenguaje que sirve de herramienta para desarrollar el pensamiento creativo, la colaboración y la solidaridad, que nos forma en valores y los permiten conocer mejor la realidad social y cultural. Es importante desarrollar el compromiso social y comunitario de nuestro alumnado para formar ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad para intervenir positivamente en su entorno más próximo.

Como educadores debemos descubrir el potencial del alumnado con metodologías más activas y una estructura de contenidos y actividades perfectamente diseñada para un aprendizaje profundo y eficaz. Para eso es necesario una adecuada formación del profesorado tanto en los contenidos relacionados con el lenguaje cinematográfico como en las metodologías más apropiadas para que el alumnado experimente en un proceso de creación que deje huella en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Editorial Laertes.
- 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.



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

*Departamento de Educación
Universidad de Córdoba (España)*

TORRES DÍAZ, MARÍA LUISA

*Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Córdoba (España)*

COPE GIL, MARÍA

*Departamento de Educación
Universidad de Córdoba (España)*

Resumen

La presente comunicación describe una experiencia de *Aprendizaje-Servicio* llevada a cabo en la Universidad de Córdoba durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 en la asignatura *Historia de la Educación Contemporánea y Social*, de primer curso del Grado Educación Social. Con la pretensión de convertir dicha materia en un semillero de innovación didáctica y mejora del estado de las cosas, extendimos a nuestros alumnos la invitación de aplicar una mirada apelativa y comprometida sobre un contexto deprimido social y educativamente y de plantear y llevar a cabo acciones en base a los modelos que destila la Historia. Reunidos en asamblea, los estudiantes decidieron que el objeto de su estudio/intervención fuese el Sáhara Occidental. Los resultados de sus proyectos fueron muy buenos. Desarrollaron valores como la convivencia, el respeto al otro, la empatía, el compromiso, la creencia en las posibilidades de las personas, la democracia, la *concientización* y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; derechos humanos; compromiso; transformación social.

The pathway in the setting-up of better worlds and existence. An experience of service oriented learning with students of Social Education in the University of Cordoba

Abstract

The present paper describes an experience of service oriented learning carried out at the University of Cordoba during the first semester of the year 2019/2020 within the subject History of Modern Social Education Degree. With

the aim of turning this area into a breeding ground of didactic innovation and improvement of the state of things, we invited our students to apply an appealing and inclusive vision upon an educational and socially depressed context to lay out and accomplish actions based on the models that History shows. The students decided in assembly that the object of their study/intervention was going to be Occidental Sahara. The results of their projects were very good. They developed values such as coexistence, respect for the other, empathy, commitment, faith in people's capacities, democracy, consciousness raising and cooperative work.

Keywords: service learning; human rights; commitment; social transformation.

Introducción

Acaso no haya habido época de las plenamente históricas tan insensible al dolor ajeno como la actual. Acaso nunca antes se hayan alcanzado tan altos niveles de pasividad y de indiferencia. Con profundo dolor advertimos el rebajamiento y la mengua imparable de lo humano. Bien pudiera decirse que en estos momentos nuestra principal característica es el *laissez faire* y el *laissez mourir*. Desigualdad social, violación de derechos humanos, pobreza extrema, marginalidad, falta de oportunidades... son conceptos que no agotan la realidad cruel que viven millones de mujeres, hombres y niños. Según el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*, "el hambre en el mundo aumenta y al menos la mitad de la población mundial carece de servicios de salud esenciales" (p. 2) y casi una quinta parte de la población mundial de entre seis y diecisiete años no va a la escuela. "La globalización y la aplicación de políticas neoliberales han creado mayores asimetrías en los patrones de inclusión y exclusión tanto en términos materiales como simbólicos y culturales" (Castillo-Pérez, 2016, p. 11). Mas el sello de esta época es precisamente no advertir las magnas angustias de la humanidad. Como las madreperlas, vivimos en medio del mar sin que entre en nosotros ni una sola gota de agua marina.

Habida cuenta de lo anterior, se hace necesario que nos cuestionemos, como formadores de los profesionales de la educación, los modelos didácticos vigentes en la Universidad. Esta constituye el aparato de expansión intelectual y ética más poderoso que existe, por lo que tiene la obligación ineludible de intervenir en los asuntos de la sociedad. No puede permanecer ajena al medio circundante y a los problemas públicos. Tampoco seguir planteando trabajos inservibles, desprovistos de sensibilidad y poder transformador. Urge plantear iniciativas docentes que, inspiradas en criterios éticos, traten de dar respuesta a los problemas actuales y de buscar una sociedad menos injusta y más noble. Todo trabajo que lleve impreso el sello de la institución universitaria ha de contribuir necesariamente a la construcción de mundos y existencias mejores. Como bien dice Chomsky (2003, p. 159), "el destino de los más vulnerables es un indicador claro de la distancia que hay de aquí a lo que pueda merecer el nombre de «civilización»".

La comunicación que presentamos describe una experiencia de *Aprendizaje-Servicio (ApS)* llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Córdoba. 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, & Lorenzo-Moledo, 2015).

Contextualización

La presente innovación didáctica fue desarrollada durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 en el Grado de Educación Social, un título que se imparte en ella desde el año académico 2014-2015. Los sujetos participantes fueron los 69 matriculados en *Historia de la Educación Contemporánea y Social*, de los cuales 65 eran de nuevo ingreso y 4 repetidores. Sus edades oscilaban entre los 18 y los 56 años y las vías por las que accedieron a la Universidad eran Bachillerato (41), Ciclos Formativos de Grado Superior (26) y Mayores de 45 años (2).

El proyecto contó con la colaboración de la propia Facultad, que proporcionó recursos tanto materiales como organizativos, y de la Asociación Cordobesa de Amistad con los Niños y Niñas Saharauis (ACANSA), ONG constituida en 1.994 y cuyo objetivo principal es la ayuda humanitaria al Pueblo Saharaui y de manera muy especial a su infancia.

Descripción de la experiencia

Nuestra concepción de la Historia como la levadura para la fermentación de la sociedad actual nos lleva a presentarla a los estudiantes como una ciencia completamente pragmática. En consecuencia, no la abordamos como una sucesión cronológica de acontecimientos remotos deshilvanados sino como el inmenso pebetero a cuya luz se analiza y levanta el presente. Para nosotros este es su verdadero sentido. No cabe, pues, desgranarla en episodios estancos sino integrarla en el mundo preciso que tenemos. Y es que si la Historia no está bien atada a la vida actual carece de valor. No se puede negar que la realidad tiene dos caras, la herencia moral y científica acumulada a lo largo del tiempo y el enjambre de desafíos que plantea cada día el vivir. Sin duda, las claves del mundo mejor cuyo advenimiento anhelamos se hallan en el pasado.

Apoyándonos en el libro *Educación en Palestina, Sáhara Occidental, Iraq, Guinea Ecuatorial y para refugiados*, publicado en 2016 por los profesores de la UNED Velloso y Vinagrero, explicamos a nuestros alumnos la situación política y socioeducativa en la que se encuentran estos pueblos, todos ellos con una historia de relaciones con España, en unos casos por haber sido colonias y en otros porque nuestro país tiene una parte de responsabilidad en la situación política que viven. Las historias tan brutales que contamos a los estudiantes no pasaron escurriendo sobre ellos, sino que les ocasionaron una gran quemazón interior que primero los paralizó y luego dejó aparecer sus ahogos, clamores e inquietudes. Prácticamente todos se irguieron indignados y se enzarzaron en un enérgico debate que se zanjó con la decisión unánime de hacer algo por el Sáhara Occidental. Cada uno de ellos adquirió, junto a la personalidad de estudiante, la de agitador/transformador social. No se oyó una palabra que no fuera de adhesión a la causa del pueblo saharauí. Estaba, pues, creada la motivación. Faltaba idear y aplicar la iniciativa.

La experiencia se desarrolló 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 e) valoración.

En la primera fase acometimos todas las tareas que tenían que ver con los aspectos organizativos preliminares. En primer lugar, formamos los equipos de trabajo intentando que hubiese diversidad en ellos (sexo, edad, vía de acceso al Grado) y que no tuvieran más de cinco componentes. Constituimos trece. Seguidamente cada grupo se puso un nombre, se distribuyó los roles y responsabilidades (coordinación, documentación, redacción, archivo y relaciones con colectivos e instituciones). En este primer momento también se elaboraron las normas de funcionamiento, se redactó y firmó un código ético y se hizo acopio del material básico y complementario para abordar la tarea.

Tras lo anterior se pasó al diseño de los proyectos de ApS, que los grupos hicieron ateniéndose al siguiente guion: a) nombre; b) descripción del contexto; c) análisis de necesidades; d) fundamentación teórica e histórica; e) finalidades socioeducativas; f) tipo de servicio; g) destinatarios del servicio; h) actividades; i) temporalización; j) recursos; k) difusión; y l) evaluación.

Dado que en toda génesis, iniciación o comienzo hay siempre una gran idea difusa y confusa revoloteando por la cabeza, fue preciso que los equipos de trabajo sujetasen a un nombre la suya, aunque no fuese el definitivo, y tomasen este como motor de arranque. *La otra mirada, Por una infancia en un Sáhara libre, Alza la voz por los derechos humanos, Saharauzsa-T o En deuda con vosotras* constituyen una muestra de los nombres de los proyectos, nombres claramente sonoros, cristalinos y enérgicos.

En el apartado *Descripción del contexto*, los estudiantes, basándose sobre todo en el capítulo 3 –*Sáhara Occidental: colonia, provincia y olvido*– del libro de Velloso y Vinagrero anteriormente referido, narran la historia reciente del Sáhara Occidental, territorio disputado desde finales del siglo XVIII por diferentes países y tomado finalmente por España, quien en 1900 lo convierte en su colonia y en 1975 lo abandona a su suerte y lo cede de manera ilegal a países que no tenían derechos sobre el mismo, tal y como acabó reconociendo el Tribunal de La Haya. Por otra parte, el capítulo 4 del mismo manual –*La educación en los campamentos de refugiados saharauí en Argelia*– les permite describir el estado de la educación dentro de los campamentos de refugiados saharauíes ubicados en Tindouf (Argelia), cuyas escuelas de adobe ubicadas en medio del inmenso desierto arenisco no tienen aseos ni cristales en las ventanas ni recursos didácticos imprescindibles.

El pretexto para el *Análisis de necesidades* que hicieron los distintos grupos lo hallaron en un postulado nuestro presentado en clase: la tragedia de una buena parte del mundo es arrastrar vidas repletas de fatales desdichas; la de otra, no verlo. Realmente es escandalosa la ignorancia en que estamos de todo lo que pasa a nuestro alrededor. Así como el molusco va creando de sí mismo la concha, indiferente a todo cuanto le rodea, nosotros somos cada vez

más difíciles de conmovir. Decía Ortega y Gasset que un tigre no puede *destigrarse* pero que un ser humano sí puede deshumanizarse. Ciegos ante la desdicha de los congéneres, inertes, ajenos, perdemos sin lugar a dudas nuestra humanidad. Esta es la razón por la que los estudiantes hicieron un análisis de necesidades dual: por un lado, las del pueblo saharauí y por otro las de la sociedad occidental.

Plantearon para ello y utilizaron tres técnicas. En primer lugar, el *análisis de contenido*, procedimiento de carácter cualitativo con el que hicieron un examen metódico y de conjunto de diversos documentos, lo que les permitió hallar las carencias y problemáticas de los sujetos con los que deseaban intervenir. La segunda técnica que emplearon, también de carácter cualitativo, fue la *entrevista*. Con ella pudieron captar las representaciones e impresiones subjetivas de los destinatarios de sus proyectos. “A menudo es este el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (Woods, 1987, p. 77). Emplearon también, en tercer lugar, la *encuesta*, que es un método de interrogación como la entrevista, pero de carácter cuantitativo. Elaboraron y aplicaron cuestionarios con los que pudieron recoger información de modo estandarizado.

Para realizar el apartado *Fundamentación teórica e histórica* los estudiantes se adentraron gustosa y activamente en el aluvión de hechos y modelos que les ofrecía el temario de la asignatura y buscaron en él cimiento y alimento para sus intervenciones. No tardaron en hallar pilares normativos y teóricos como el *derecho a la educación* de todas las personas, proclamado tanto en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) como en el 27 de la *Constitución Española* (1978), porque solo ella hace posible su desarrollo.

Paulo Freire constituyó también el soporte de algunos proyectos. Para el grandísimo pedagogo, la acción del educador “debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres” (1983, p. 81), quienes “no se hacen en el silencio sino en la palabra” (1983, p. 104), una palabra auténtica que, si no es pronunciada, sumerge a los individuos en la cultura del silencio y los convierte en seres alienados, pues solo con ella se constituyen como personas, se conquistan a sí mismos, se “existencian”, se humanizan. No en vano este educador dedicó toda su vida a la alfabetización, que es lo mismo que *concientización* y liberación, de los oprimidos. Un tercer pilar de los trabajos que realizaron los estudiantes lo situamos en la *teoría ecológica* de Bronfenbrenner (2009), quien defiende que el clima en el que una persona se desarrolla afecta de manera trascendental su proyecto de vida y su personalidad. Para este autor “el reconocimiento de los eventos y condiciones ambientales exteriores al entorno inmediato que contiene a la persona puede tener una profunda influencia en el comportamiento y el desarrollo dentro de ese entorno” (p. 18). Hay tres estructuras contenidas unas en otras que conforman el ambiente del individuo: el *microsistema*, que es el entorno más próximo e inmediato, el *mesosistema*, que se halla formado por las relaciones que se establecen entre los entornos inmediatos como son la familia y el centro escolar, y el *exosistema*, que es el más lejano al sujeto pero que lo afecta de manera decisiva.

Otro pilar importante de los proyectos de ApS lo hallaron los estudiantes en el *principio de inclusión*. Según Ainscow, Booth, y Dyson (2006), este principio plantea tres exigencias básicas: *presencia*, *participación* y *progreso* (las tres “p”). Así, para que los individuos se incluyan por completo en la sociedad es imprescindible que estén presente en la institución educativa, que se involucren en ella y que consigan altos niveles de éxito y el máximo nivel de desarrollo de sus potencialidades.

En cuanto a las *finalidades socioeducativas*, los trece proyectos albergan en su filosofía una idea común: la educación ha de extenderse con igualdad sobre todos los lugares del planeta, tal y como proclama en su artículo 26 la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). En consecuencia, la finalidad última de todos ellos es contribuir a la conquista de un mundo más justo e igualitario, un mundo que hay que ir haciendo con una incomparable demostración de energía. Esta finalidad socioeducativa general se traduce en otras más específicas tendentes a denunciar la pavorosa situación en la que se encuentra el pueblo saharauí y a despertar la sensibilidad moral y la protesta indignada.

Por lo que atañe al *tipo de servicio*, y no siendo posible de ninguna manera una intervención directa en los campamentos de Tinduf como hubiera sido el deseo de los estudiantes, estos se decantaron por proyectos de ApS indirectos, de denuncia y de investigación. Así, dos de ellos fueron realizados con la intención de ofrecerlos al Ayuntamiento de Córdoba para que las canalizase a través del *Consejo Municipal de Cooperación y Solidaridad Internacional*, ocho fueron denuncias en vivo ante el alumnado de la Facultad y a través de los medios de comunicación y tres consistieron en investigaciones con las que metieron bien honda la mirada en los abundantes y eternos problemas de un pueblo con el que tenemos un vínculo histórico y un ineludible deber.

Los *destinatarios del servicio* de los proyectos se dividieron en próximos y remotos. Entre los primeros destacamos los propios estudiantes de la clase y de la Facultad, los de los centros de Educación Secundaria de los que provienen, el Gobierno Municipal, la *Asociación Cordobesa de Amistad con los Niños y Niñas Saharauís* (ACANSA) o la población cordobesa en general. Entre los destinatarios distales señalaron los niños, las familias y los docentes de los campamentos de refugiados saharauís, la ONU, el Gobierno Español, el Presidente la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) o el mismísimo Rey de Marruecos.

Las actuaciones planificadas por los estudiantes fueron de tres tipos según su amplitud. Las iniciativas, que eran las más generales, se desplegaban en actividades y estas a su vez en tareas. Todas se sustentaron metodológicamente en dos principios planteados por la profesora Aguado-Odina (2010) y que son la *experiencia* y la *interacción*. Para la autora, el aprendizaje es el enriquecimiento personal que experimentan los sujetos que comparten las mismas vivencias y el mismo entorno. Como ejemplos señalemos la performance que realizó un grupo en la que, sin pronunciar palabra, construyeron primero y destruyeron después el 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 y facturación de juguetes y material escolar a los campamentos de Tinduf o la propuesta hecha a los distintos grupos de la Corporación Municipal para que aprobasen y elevasen al Gobierno de la Nación una Declaración Institucional solicitando la proclamación del Día del Sahara Occidental.

Sobre la *temporalización* señalemos que el diseño de los trabajos ocupó los meses de septiembre, octubre y noviembre y su aplicación el de diciembre.

Los proyectos necesitaron recursos de tres tipos: de carácter humano, material y organizativo. El principal recurso humano que requirieron fue el personal de la Facultad al completo, un personal que se organiza en tres bloques: a) equipo decanal, b) profesorado, y c) personal de administración y servicios (de conserjería y administración, de limpieza y de mantenimiento del edificio y de los jardines). También pudieron contar con voluntariado, pues este constituye un elemento clave en todo proyecto socioeducativo. Por lo que atañe a los medios de naturaleza material necesitaron todos los espacios comunes del centro (jardines, patio, biblioteca, hall...), pizarra digital, red, libros, material audiovisual y fungible, etcétera. Como recursos organizativos básicos para los proyectos señalamos las estructuras y las dinámicas flexibles de la Facultad, pues es en ellas donde tuvieron cabida -y éxito- las distintas intervenciones.

La difusión de los trabajos se llevó a cabo a través de medios innovadores como vídeos y mensajes en redes sociales y de otros más tradicionales como la cartelera y el boca a boca.

Por lo que atañe a la *evaluación* de los trabajos, los distintos grupos plantearon y llevaron a cabo un tipo de evaluación de carácter mixto, es decir, que contase con la participación tanto de quienes diseñan y aplican los proyectos como de otras personas (destinatarios, profesores, compañeros...), criterial, o sea, que “el criterio de comparación sea el programa de intervención socioeducativa con respecto a los objetivos para él propuestos” (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diado (2011, p. 77) y realizada en los tres momentos o fases que propone Pérez-Juste (2006) y que exponemos a continuación: a) inicial, evaluación que persiguió conocer tanto la calidad técnica del diseño como su adecuación al contexto; b) procesual, tipo de evaluación que permitió prestar atención al fluir de los acontecimientos y captar su enorme complejidad, informando sobre el funcionamiento del proyecto, como por ejemplo los niveles de logro de los objetivos, los métodos empleados, el clima del grupo o el compromiso de los colectivos implicados (cada grupo elaboró un diario colectivo y realizó semanalmente grabaciones de audio y fotografías sobre los procesos de trabajo); y c) final, dirigida a evidenciar las ganancias o resultados de los programas en términos de eficacia - capacidad que tiene una acción para producir el efecto que se busca-, eficiencia -capacidad que tiene una acción para producir el efecto que se busca con una adecuada relación coste/beneficio-, efectividad -capacidad para producir algún efecto- y satisfacción - cumplimiento del deseo o agrado-.

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 equipos pasaron a realizar sus respectivas intervenciones con los destinatarios y en los contextos previstos. Todas ellas quedaron grabadas en vídeo.

A todo lo anterior hay que agregar el último momento de la experiencia que estamos presentando: la valoración final, en la que 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

Lo escrito hasta aquí solo puede ser una aproximación al trabajo realizado durante quince semanas por sesenta y nueve estudiantes, que es infinitamente más rico, más amplio, y más complejo. Si, como afirma Giroux (2015, p. 21), 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

- Aguado-Odina, T. (2010). Escuelas para todos. En T. Aguado Odina (Coord), *Diversidad e Igualdad en Educación* (pp. 219-264). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Brofenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development*. England: Harvard University Press.
- Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo-Diado, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: Pearson Educación. S.A.
- Castillo-Pérez, N.M. (2016). Desarrollo humano, desigualdad y pobreza. *Cultura de Paz*, 22(68), 10-19.
- Chomsky, N. (2003). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Constitución Española. *BOE* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 8(215), 11-26.
- ONU. *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Nueva York: ONU.
- Ossenbach, G. (2011). *Corrientes e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Madrid: UNED.
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Santos-Rego, M. A., Sotelino-Losada, A., & Lorenzo-Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Velloso, A., & Vinagrero, J. A. (2016). *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados*. Madrid: UNED.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



El territorio en juego. Una experiencia lúdica como estrategia didáctica

GIELEN, ERIC

PALENCIA-JIMÉNEZ, JOSÉ-SERGIO

MORENO-NAVARRO, M. SALOMÉ

*Departamento de Urbanismo
Universitat Politècnica de València (España)*

Resumen

La relación entre juego y aprendizaje es algo natural desde la infancia. Los aprendizajes en un contexto lúdico forman parte del desarrollo personal de los seres humanos y, utilizado adecuadamente en aula, se convierte en una eficaz herramienta que facilita la comprensión de contenidos teóricos complejos. El presente trabajo presenta la experiencia llevada mediante 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 relacionadas con el Urbanismo y la 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. El recurso ha sido elaborado, experimentado y validado en el seno del grupo de investigación.

Palabras clave: gamificación; aprendizaje profundo; juego; urbanismo; ordenación del territorio.

The territory at stake. A ludic experience as a didactic strategy

Abstract

Since childhood, the relationship between play and learning is something that comes out naturally. Learning in a playful context is part of the personal development of human beings and, when used properly in the classroom, it becomes an effective tool that facilitates the understanding of complex theoretical content. This paper presents the experience carried out through an Educational Innovation and Improvement Project (PIME), financed by the Vice-Rector's Office for Studies, Quality and Accreditation of the Universitat Politècnica de València, and by the Higher Technical School of Civil Engineering. The objective of the PIME is to improve the learning process in the subjects related to Urbanism and Land Planning using a board game as a recreational-educational resource, whose design and testing has been carried out *ad hoc* within from PIME itself. The resource has been developed, experimented, and validated within the research group.

Keywords: gamification; deep learning; playing; urbanism; land planning.

Introducción

La motivación en la educación superior es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, por un lado, el recurso lúdico constituye una herramienta excelente para construir una relación distinta entre profesor y alumnado y reforzar la motivación por aprender, tal y como dicen (Rodríguez & Santiago, 2015); y por otro, los juegos de simulación suponen una interesante metodología para introducir al estudiantado en la comprensión de fenómenos complejos.

En las disciplinas complejas participan simultáneamente diversas variables cuya explicación y comprensión resulta difícil desde el punto de vista de su propio marco teórico, sin embargo, en el mundo real se corresponden con disciplinas que tienen una aplicación eminentemente práctica. Es por esto por lo que, bajo esta premisa, los juegos de simulación se han utilizado como un instrumento eficaz para transmitir dónde encontramos y cómo funcionan en la realidad estos sistemas complejos (Gómez Ortiz, 1987).

El uso de la gamificación en la educación se centra en la utilización de juegos que pretenden motivar a los estudiantes a involucrarse activamente con el tema central de la actividad gamificada (Paisley, 2013). Existen pues numerosas experiencias que muestran como la gamificación se puede constituir en una herramienta útil que permite enseñar, experimentar y disfrutar de una forma entretenida y práctica del aprendizaje (Alcaide & De la Poza, 2019; Serna, Dolores-Aparicio, San Miguel, & Megías, 2016; González-González, 2014; Roig-Vila, 2019). En este sentido, el aprendizaje mediante el juego se muestra como un elemento proactivo y atractivo, que enriquece los conocimientos al tiempo que aumentan la participación y la motivación (Chacón, 2008; Serna et al., 2016). Sin embargo, en la literatura más reciente consultada, las experiencias sobre gamificación parecen estar más ligadas al uso de las nuevas tecnologías (Cano-Terriza et al., 2019; Castañeda-Vázquez, Espejo-Garcés, Zurita-Ortega, & Fernández-Revelles, 2019; Ríos, Muñoz, Castro, & Arroyo, 2019) o a modalidades de juego más físico, tipo *escape room* (Pérez-Vázquez, Gilbert-Cerdá, & Lledó-Carreres, 2019), que del uso de juegos más tradicionales como el que en esta comunicación se propone.

El juego es un sistema formal basado en reglas con un resultado variable y cuantificable, donde, por un lado, a diferentes resultados se les asignan distintos valores y, por otro, quienes participan en el juego, para influir en el resultado, deben poner en práctica la toma de decisiones adecuada. El efecto a conseguir es que aquellos que participen se sientan unidos al resultado, ya que las consecuencias de la actividad no son únicas y por supuesto, negociables (Juil, 2003).

El juego es un recurso atractivo, motivador y que capta la atención (Chacón, 2008). Utilizado en aula se convierte en una herramienta que facilita la interpretación y la aplicación 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-Espinosa & Pérez-Alonso, 2014). Sin embargo, su utilización aún es muy limitada en el ámbito universitario (Gaete-Quezada, 2011).

Los fenómenos urbanísticos, territoriales y medioambientales forman parte de esos contenidos en los que intervienen múltiples variables que actúan de modo simultáneo. El urbanismo y la ordenación del territorio estudian situaciones de marcado carácter social y económico donde las cuestiones técnicas suponen solo una parte de la realidad, pero para entender la realidad urbanística y territorial con todos sus componentes, es preciso también entender el juego de intereses que se produce entre los diferentes grupos sociales que intervienen en el proceso, así como las relaciones económicas que se establecen entre ellos.

Sin embargo, todo actúa simultáneamente; las técnicas que se aplican en cada momento, las decisiones que toman los diferentes grupos sociales o grupos de interés intervinientes, la situación económica, los comportamientos individuales y los comportamientos sociales. Es por ello por lo que resulta difícil llegar a comprender globalmente cómo funcionan todos estos procesos de forma interrelacionada, que interactúan a la vez (Miralles-García, Calvente-Marco, & Inés-Gómez, 2020).

La experiencia de los últimos años del grupo de profesores que componen el Equipo de Innovación y Calidad Educativa “La comarca” revela que tratar de explicar verbalmente cada uno de estos procesos, no produce los resultados esperados. Es en este contexto en el que el grupo se ha planteado utilizar juegos de simulación que

representen la realidad de manera que, asignando diferentes roles a los diferentes jugadores, éstos, una vez estén integrados en el juego, puedan observar directamente y de forma conjunta cómo evoluciona el territorio, cómo se construye, cómo actúan las crisis económicas o los ciclos expansivos de la economía, cómo se gestionan los recursos, cómo se utiliza el territorio y se distribuyen los usos del suelo, cómo actúan los distintos poderes, etc.; es por este motivo por el que los juegos de simulación se han aplicado desde hace tiempo, en el campo del urbanismo, para reproducir procesos urbanísticos (Wynnn & Taylor, 1978).

Por último, la naturaleza de las asignaturas del área de conocimiento Ordenación del Territorio y Urbanismo se integra en una disciplina con un enfoque transversal, global e integrador, lo que supone la incorporación necesaria de un pensamiento complejo y abstracto, dificultando el aprendizaje profundo de estas materias en el alumnado. La problemática se agudiza aún más en los primeros cursos de grado, especialmente en primero y segundo curso, donde el alumnado no dispone de experiencia y madurez suficiente para abordar de manera solvente estas temáticas. Esto supone una dificultad añadida a los aprendizajes en estos cursos, a lo que hay que añadir la presencia general de una escasa motivación, que se pone de manifiesto en las asignaturas troncales que se cursan en los primeros cursos, y que posteriormente incide a su vez en un bajo índice de matriculación en la optatividad de los cursos superiores y de especialización.

Contextualización

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 específicas en Urbanismo y Ordenación del Territorio, ya que constituye una disciplina compleja y con un alto nivel de practicidad asociada a un alto nivel de abstracción en cuanto a su marco teórico se refiere.

La experiencia ha sido llevada a cabo a través de un 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, y en él se ha integrado un total de 10 profesores pertenecientes al Equipo de Innovación y Calidad Educativa “La comarca”.

El proyecto, desarrollado en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (ET-SICCP), va dirigido al estudiantado de las titulaciones de Grado de Ingeniería Civil (GIC), Grado en Ingeniería de Obras Públicas (GIOP), así como del Máster de Caminos, Canales y Puertos (MCCP) y del Máster en Transporte, Territorio y Urbanismo (MTTU). Todas estas titulaciones son aquellas en las que el Departamento de Urbanismo tiene docencia relacionada con el área de conocimiento de Urbanismo y la Ordenación del Territorio, y se concreta en las asignaturas siguientes (ver tabla 1):

Tabla 1. Asignaturas e integrantes de la experiencia

Asignatura - (Código)	Titulación	Curso	Número de estudiantes Curso (2018-19)	Número de estudiantes Curso (2019-20)
Transporte y Territorio - (12828)	GIC	2º - Troncal	63	68
Urbanismo y Territorio - (12154)	GIOP	2º - Troncal	71	
Ingeniería Civil para la Sociedad - (13470)	GIC	4º - Optativa	27	38
Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible - (12537)	GIOP	4º - Optativa	5	2
Gestión Territorial - (12545)	GIOP	4º - Optativa	5	1
Urbanismo y Ordenación del Territorio - (33545)	MCCP	1º - Troncal	89	75
Planificación Territorial - (33519)	MCCP	2º - Optativa	2	2
Planificación Territorial - (34591)	MTTU	1º - Troncal	17	34
Planeamiento Urbanístico - (34593)	MTTU	1º - Troncal	20	36

Fuente. Elaboración propia

Estas nueve asignaturas se incorporaron con el fin de abarcar la totalidad del currículo del área de conocimiento de Urbanismo y Ordenación del Territorio en la ETSICCP, en el cual se había detectado el problema que este PIME pretendía resolver.

Descripción de la experiencia

El proyecto, iniciado en septiembre de 2017, parte de la experiencia docente del grupo en las 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, integrado por un total de 10 profesores. A ello se une el conocimiento de este profesorado en modalidades de juegos, actualmente disponibles en el mercado, cuyo uso se puede relacionar con los objetivos establecidos en las competencias que se trabajan en las materias impartidas en el área de conocimiento.

Necesidades de partida del proyecto.

La experiencia llevada a cabo persigue incrementar el nivel de *engagement* de los estudiantes hacia la disciplina, y para ello se diseñó el proyecto en base a los objetivos que se desarrollan a continuación:

1. Testear la idoneidad del juego como recurso didáctico para la enseñanza de la Ordenación del Territorio y como elemento motivador del alumnado para aprender, introduciendo actividades lúdicas en el currículo del alumnado.
2. Evaluar los juegos existentes relacionados con la temática y conocer la percepción de los estudiantes sobre los juegos de estrategia seleccionados.
3. Idear un juego enfocado a la complejidad territorial, que contemple los principales criterios de actuación de la ordenación del territorio, su carácter multidisciplinar y la existencia de múltiples agentes e intereses, interviniendo en un difícil compromiso de competición y colaboración por un mismo espacio, reflejando la necesidad de actuar por el bienestar común de la sociedad.
4. Diseñar un juego de mesa con una estética atractiva, aprovechando las posibilidades de cooperación con otras escuelas dentro de la Universitat Politècnica de València.
5. Medir el nivel de *engagement* de los estudiantes hacia la disciplina de la Ordenación del Territorio, tras el testeo del juego.

Para ello, el desarrollo del proyecto se planificó según las fases que se desarrollan en el apartado siguiente.

Fases del proyecto.

El proyecto de innovación educativa se ha desarrollado en 3 fases. A continuación, se detallan los trabajos realizados en cada una de las fases durante el periodo de 2 años que éste ha durado:

- FASE 1: Análisis de juegos existentes afines a la disciplina de la Ordenación del Territorio y el Urbanismo.
- FASE 2: Diseño y elaboración del juego de mesa.
- FASE 3: Testeo y validación del producto. Análisis de los resultados del aprendizaje.

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. En nuestro caso, el grupo de investigación se centró en el análisis de tipos de juego basados en la premisa cooperación-oposición, ya que las materias relacionadas con el Urbanismo y la Ordenación del Territorio poseen un enfoque multicriterio centrado en la solución de problemas, fruto de un trabajo interdisciplinario, donde intervienen diversos agentes con intereses y propuestas de actuación diferentes, pero con una única finalidad, buscar el bien común.

Para ello, después de un minucioso estudio y selección de juegos comerciales, se ha experimentado el uso, con profesorado y estudiantado de grado, de un total de 4 juegos comerciales: HONSHÚ, LA ISLA PROHIBIDA, COLONOS DE CATÁN, en su versión básica, y CATÁN en su versión petróleo.



Figura 1. Juegos comerciales testeados. **Fuente.** Elaboración propia

Con los resultados obtenidos, y tras constatar la idoneidad de los 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.

Tras diversas reuniones, el grupo de trabajo definió los objetivos, la lógica y los diferentes elementos que compondrían el juego. Con posterioridad se desarrolló una primera maqueta del juego, con su tablero y los distintos componentes, y se empezó a testear, iniciando así un proceso iterativo de prueba/error que permitió ajustar las normas y el resto de los elementos que compondrían el juego. De esta forma, nació “La Comarca” como recurso lúdico-didáctico.



Figura 2. Elaboración y testeo de la versión preliminar del juego. **Fuente.** Elaboración propia

En tercer lugar, con el objetivo de obtener un prototipo definitivo para “La Comarca”, y gracias a la colaboración de 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, se convocó un concurso en el que el grupo de investigación, actuando como cliente, planteó el “encargo” del producto a diseñar a este alumnado y proporcionó el material de apoyo necesario para la realización del proyecto transversal.



Figura 3. Algunas de las propuestas presentadas al concurso. **Fuente.** Elaboración propia

De las 26 propuestas realizadas se seleccionó aquella que, basada en las premisas de partida del juego, se consideró que se ajustaba mejor a los objetivos del encargo, presentaba una mejor facilidad en su seriación y en uso, además de contar con una excelente calidad estética. De esta maqueta se han reproducido 5 tableros para su uso en las asignaturas del área de conocimiento urbanismo y ordenación del territorio.

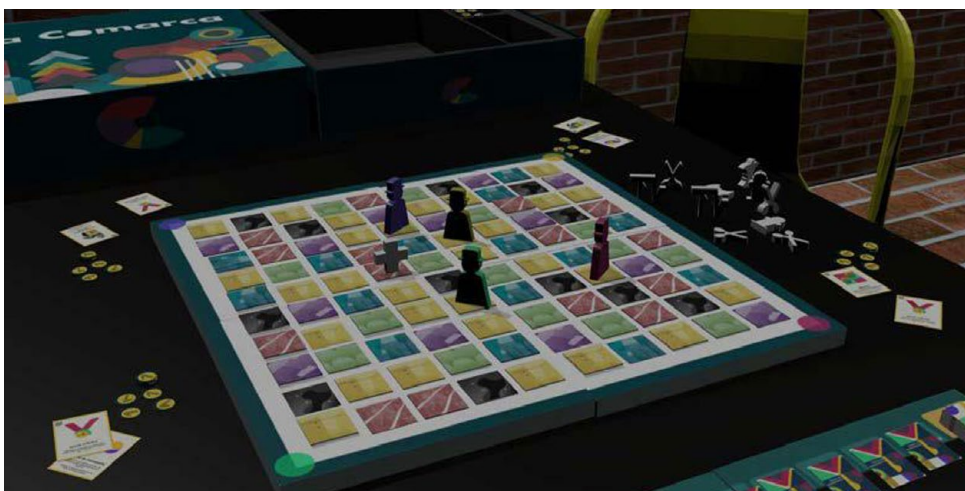


Figura 4. Maqueta ganadora del concurso “La Comarca”. **Fuente.** Elaboración propia

Finalmente, se ha realizado una primera implementación del juego “La Comarca” en la asignatura de “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.



Figura 5. Sesiones de juego en la asignatura Transporte y Territorio. **Fuente.** Elaboración propia

Conclusiones

En cuanto al recurso lúdico creado, y como consecuencia de las sesiones de juego realizadas en las diversas asignaturas de la ETSICCP, los resultados se han analizado poniéndolos en relación con los objetivos iniciales del proyecto. Para ello, tras la experiencia se ha pasado una encuesta a los participantes en la actividad. Esta encuesta mide el grado cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados en el PIME.

Entre los resultados más reseñables extraídos de la encuesta realizada al alumnado tras las sesiones de juego, se desprende como el alumnado reconoce, en la mayoría de los casos, las competencias que se quieren trabajar con este ejercicio. En este sentido, la mayoría considera que con el juego se consigue visualizar la teoría desde una perspectiva práctica, y se trabajan “mucho” o “bastante” las competencias y aprendizajes propuestos.

Del mismo modo, de los comentarios recogidos al propio alumnado, se deduce que se ha conseguido evidenciar parte de la complejidad territorial buscada, introduciendo de una manera intuitiva los principales criterios básicos que determinan el Urbanismo y la Ordenación del Territorio, su carácter interdisciplinar y la existencia de múltiples agentes e intereses, que intervienen tomando decisiones en un difícil escenario que combina el compromiso, la competición y la colaboración por un mismo espacio, en busca del bienestar común de la sociedad.

En este sentido, el estudiantado reconoce que la utilización de recursos didácticos distintos de las tradicionales clases magistrales, constituye un elemento motivador para el aprendizaje. Esto se ha podido constatar en las sesiones del juego realizadas en aula. Durante estas sesiones el alumnado ha mostrado, con su actitud durante la actividad y con sus comentarios a posteriori, un papel muy activo que redundará en una motivación extra por aprender.

En cuanto al proceso de gestación y creación del juego, la mayor dificultad a la que se enfrentó el grupo de investigación fue la realización del ejercicio de simplificación de la complejidad territorial, su posterior traslado al tablero y a unas instrucciones de juego. Además, habría que añadir que se trata de un juego, y por lo tanto hay que ocuparse de la estética y de medir correctamente los tiempos, todo ello asegurando la adquisición de aprendizajes esenciales.

En conclusión, 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 reproducen criterios utilizados en la ordenación del territorio, y compiten para cumplir, antes que los demás, sus objetivos. No obstante, para ganar la partida es necesario que la “sociedad” construida durante el juego alcance unos mínimos estándares de calidad y bienestar.

Los resultados que se han obtenido en el desarrollo de esta experiencia evidencian una mejora en los niveles de motivación del alumnado, en especial en el aprendizaje de conceptos complejos ligados al Urbanismo y Ordenación del Territorio y su significado en la sociedad. En este sentido, el juego constituye una oportunidad para aprovechar en futuros cursos como recurso didáctico en asignaturas de la unidad docente.

Referencias bibliográficas

- Alcaide, M. Á., & De La Poza, E. (2019). El uso de los dispositivos electrónicos móviles como herramienta docente de una asignatura de Grado. In *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 102-113). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Cano-Terriza, D., Arenas, A., Borge, C., Carbonero, A., Paniagua, J., Risalde, M. A., ... & García-Bocanegra, I. (2019). Gamificación como apoyo a la docencia en el Grado en Veterinaria. *VetDoc. Revista de Docencia Veterinaria*, 3, 111-112.
- Castañeda-Vázquez, C., Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F., & Fernández-Revelles, A. (2019). La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 55-63.
- 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
- Gómez-Ortiz, A. (1987). Juegos de simulación en la enseñanza. *Apuntes de educación. Cuaderno de Ciencias sociales*. nº 25. Madrid: Editorial. Anaya.
- González-González, C. S. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 40, 1-15. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/234291/180001>
- Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. *Proceedings of Level Up: Digital Games Research Conference*, 30-45.
- Miralles-García, J. L. G., Calvete-Marco, M., & Inés-Gómez, I. (2020). *Urbajoc*. Valencia: Ed. Fundació Valacastell.
- Paisley, V. (2013). Gamification of Tertiary Courses: An Exploratory Study of Learning and Engagement. *ASCI-LITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (pp. 671-675). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education
- Pérez-Vázquez, E., Gilabert-Cerdá, A., & Lledó-Carreres, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 660-668). Barcelona: Octaedro.
- Ríos, A., Muñoz, Y., Castro, P., & Arroyo, J. L. (2019). Gamification, strategy shared between university, company and millennials. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 73-88. doi: 10.4995/redu.2019.11479
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). Gamificación. *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Editorial Océano.
- Roig-Vila, R. (2019). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro.
- Serna, E., Dolores-Mauricio, M., San Miguel, T., & Megías, J. (2016). Experiencia de gamificación en Docencia Universitaria: aprendizaje activo y entretenido. In *In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red* (pp. 364-373). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Sosa-Espinosa, A., & Pérez-Alonso, Y. (2014). Role playing: Una buena herramienta para aprender. En Martí Selva, M. L.; Calafat Marzal, M. C. (2014). *I Jornadas de Investigación de la Facultad de ADE*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Wynn, M., & Taylor, J. L. (1978). Simulación en la educación urbanística. *Revista Geo-Crítica*, 18, 5-25.



La participación en la educación infantil: innovar para construir calidad(es)

MONJE MARÍN, JENNIFER
NOVELLA CÁMARA, ANA MARÍA

*Dpto. de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona (España)*

Resumen

Se presenta una investigación en curso que pretende identificar elementos innovadores de las prácticas educativas en contextos donde la participación está siendo considerada un elemento clave de transformación de la educación infantil, para vislumbrar los desafíos en Chile a través de la formación inicial y continuada de los docentes. Fundamentado en la metodología de Métodos Mixtos, el estudio consideró muestras de una realidad española, una brasileña y una chilena, a través de un proceso de “embudo” que incluyó revisiones documentales, entrevistas a personas ligadas al ámbito académico/gubernamental de cada país y el trabajo con dos grupos de profesionales chilenos, uno de estudiantes en formación y otro de docentes en ejercicio. De los documentos y representaciones de los profesionales se recogen los avances y conflictos en materia de inclusión de la participación, calidad e innovación educativa para, finalmente, discutir los desafíos de la formación docente en Chile.

Palabras clave: educación infantil; participación; calidad; innovación.

Participation in early childhood education: innovate to build quality(s)

Abstract

An ongoing research is presented that aims to identify innovative elements of educational practices in contexts where participation is being considered a key element of transformation of early childhood education, to glimpse the challenges in Chile through initial and ongoing teacher training. Based on the Mixed Methods methodology, the study considered samples of a Spanish, a Brazilian and a Chilean reality, through a “funnel” process that included documentary reviews, interviews with people linked to the academic / governmental environment of each country and the work with two groups of Chilean professionals, one of students in training and the other of practicing teachers. From the documents and representations of the professionals, the advances and conflicts regarding the inclusion of participation, quality and educational innovation are collected to, finally, discuss the challenges of teacher training in Chile.

Keywords: early childhood education; participation; quality; innovation.

Introducción

Con el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos ha surgido una nueva perspectiva con gran repercusión internacional que concibe a las instituciones educativas como espacios fundamentales de participación, formación ciudadana y ejercicio de derechos para todos los(as) niños(as) desde su nacimiento. A la luz de las trayectorias educativas de España, Brasil y Chile, la educación infantil ha representado un nicho tan importante como complejo en la instauración de objetivos que fomenten la participación, 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 desarrollo con equidad y calidad y las que permitan una formación integral de ciudadano activo y participativo de su entorno social.

Situándonos desde una óptica socio-constructivista (Bruner, 1997; Rogoff, 1993; Coll, 1996), la investigación se centra en identificar los elementos innovadores de prácticas educativas de profesionales en contextos donde la participación está siendo considerada un elemento clave de transformación educativa. Situar el foco en esta temática en particular representa un enorme reto, principalmente desde la consideración de tres realidades internacionales –una española, una brasileña y una chilena– que permitan vislumbrar los desafíos y aportar teórica y metodológicamente en un campo emergente en América del Sur y especialmente en Chile, siendo necesario para la comprensión de la participación dentro de la educación de infancia, para la difusión de prácticas educativas participativas e innovadoras en las instituciones y para impulsar la transformación de la educación infantil desde la formación inicial y continuada de los profesionales.

Este texto busca socializar los resultados obtenidos a la fecha, así como el desarrollo de la contextualización, marco teórico y metodológico que sustentan el análisis y conclusiones preliminares.

Marco teórico

Aunque los niños han estado siempre presentes físicamente desde los inicios de la humanidad, la idea de considerarlos como sujetos con particularidades y derechos es reciente, principalmente cuando se trata de traspasar los límites que remiten el abordaje de la niñez exclusivamente al interior de la escuela, estudiándola en sus relaciones con la familia, los sistemas económicos, la ciudadanía, la democracia y la política. Todas estas variantes han influenciado en las interpretaciones sobre infancia, educación infantil y participación, tanto desde los profesionales involucrados como desde la sociedad en general.

Para un mejor entendimiento de esta investigación, se consideró necesario tener en cuenta tres precisiones teóricas fundamentales. La primera precisión teórica desarrolla una revisión sociohistórica de los principales rumbos, avances y obstáculos que han repercutido en las concepciones de infancia, niño y educación infantil predominantes en las sociedades occidentales. Para ello, primero es necesario describir el tránsito de la concepción de infancia desde la total imperceptibilidad teórica, social y cultural hasta su constitución como objeto de estudio y “proyecto futuro” (Narodowski, 1994; Sarmiento, 2004).

Luego, es necesario enfatizar la transformación de las preocupaciones sobre la atención y tratamiento de la infancia por parte de los gobiernos y las agencias multilaterales, las cuales influyeron en el diseño e implementación de las primeras políticas públicas destinadas a la niñez como estrategia para la superación de la pobreza y protección social, así como los efectos de las iniciativas públicas de “educación en masa” frente al surgimiento de corrientes pedagógicas constructivistas (Kulhmann Jr., 1998; Ancheta, 2008). Finalmente, es necesario parar la atención en la evolución de la concepción de infancia desde las últimas décadas del siglo XX hasta hoy, de acuerdo con ópticas de importantes autores como Gaitán (2006), Dahlberg, Moss, y Pence (1999), entre otros, destacando la influencia de la consagración de los niños como sujetos de derecho y el paradigma de la posmodernidad que rompe con las nociones absolutas mantenidas a través del tiempo y refuerza las nociones construidas de infancia, educación y calidad educativa como conceptos flexibles y compartidos colectivamente bajo parámetros subjetivos.

La segunda precisión trata sobre la inclusión del concepto de participación en una sociedad, infancia y educación infantil concebida desde una perspectiva democrática. Entendiendo la participación como un concepto con múltiples interpretaciones (Hart, 1993), es realizada una revisión de algunas definiciones de participación, para luego analizar el concepto de acuerdo con tres dimensiones: a) Desde la participación como derecho y ciudadanía de la infancia; b) Desde la participación como locus de la pedagogía de infancia y; c) Desde la participación como estrategia de gestión democrática y evaluación educativa. Mediante propuestas teóricas de autores como Lansdown (1995), James, Jenks, y Prout (1998), y Corsaro (1997), son resaltadas las tensiones entre los derechos de provisión, protección y participación consagrados para los niños, así como los paradigmas de infancia subyacentes en la priorización o negación de los derechos de participación como ejercicio de ciudadanía.

Se defiende la participación como locus de la pedagogía de infancia, considerando su inclusión –o no inclusión– en la educación tradicional a lo largo del siglo XX. Repasamos la resistencias y tensiones entre el paradigma transmisivo tradicional y el paradigma participativo, según las aportaciones de Dewey (1972) y Bondioli y Savio (2013) entre otros. Se expone una propuesta pedagógica denominada Pedagogía-en-Participación (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) que resalta la participación en la educación infantil como espacio democrático y, al mismo tiempo, trae a escena la reflexión sobre las prácticas educativas. De ahí que es considerada la participación como elemento de gestión y evaluación de la educación infantil, enfatizando en la gestión democrática o gestión participativa como nueva forma de organización administrativa, política y curricular (Luck, 2006). Se destacan las conceptualizaciones de trabajo colaborativo (González, Martín, & Arriba, 2016), prácticas participativas (Penn, 2011; Rayna & Bouve, 2013) y evaluación participativa-empoderada (Becchi, 2005) las cuales pretenden integrar sistemáticamente a todos los involucrados en la relación educativa –gestores, coordinadores, profesores, funcionarios técnicos, familias y niños– asumiendo el papel político y ético que todo el proceso conlleva.

La tercera precisión teórica se refiere a los saberes que permean la práctica pedagógica de los docentes que trabajan en la educación infantil. La inquietud que se presenta tiene relación a los conocimientos y competencias sobre participación en la educación, praxis participativa e innovación de los profesionales que se desempeñan cotidianamente en instituciones de educación infantil, en consonancia con la discusión sobre la importancia de la docencia en educación infantil y sus principales funciones sociales. Tal como en las precisiones anteriores, ésta también contempla tres partes: a) Identidad y docencia en educación infantil; b) Saberes de la docencia en educación infantil y; c) Práctica pedagógica e innovación. Se desarrollan algunas perspectivas teóricas sobre la importancia del rescate de la función docente en educación infantil y de la imagen de profesional como sujeto de conocimiento y aprendizaje (Veiga, 2008). En este sentido, es esencial considerar la formación inicial docente y continuada en la constitución de la identidad profesional, vista no solo como un conjunto de contenidos definidos de una vez por todas sino como una construcción que permanece a lo largo de toda la carrera profesional y donde el docente aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo en que se torna parte integrante de su “conciencia práctica” (Tardif, 2012).

Estos abordajes nos llevan a la segunda parte que defiende la docencia en educación infantil como una práctica compleja que envuelve saberes específicos provenientes de fuentes variadas y que presuponen juicios de valor y creencias profundamente relacionadas a la cultura de una sociedad (Zibetti & Souza, 2007). Fue realizado un levantamiento para conocer algunas categorizaciones de saberes docentes de autores como Saviani (1996), pudiendo distinguir entre: a) saberes actitudinales: como disciplina, puntualidad, coherencia, claridad, justicia, equidad, diálogo, respeto; b) saberes crítico-contextuales: que permiten comprender las dinámicas sociales, sus características y transformaciones; c) saberes específicos: correspondientes a las disciplinas insertas en los currículos escolares y que son resultado de conocimientos socialmente producidos; d) saberes pedagógicos: conocimientos producidos por teorías educacionales que articulan los fundamentos de la educación con la práctica pedagógica y; e) saberes didáctico-curriculares comprendidos como los conocimientos relativos a la relación profesor-alumno, encontrándose implícito el dominio de saber-hacer y la articulación de agentes, contenidos, instrumentos y procedimientos insertos en el tiempo y en el espacio pedagógico para alcanzar los objetivos formulados.

La tercera parte de esta precisión indaga en la relación entre práctica participativa e innovación pedagógica. A partir de una revisión teórica sobre nociones de innovación (Adorno, 2012), son explorados los elementos presentes, pendientes y/o ausentes en la educación contemporánea, considerando que la innovación educacional puede ser interpretada como una mudanza significativa –micro o macro y no necesariamente inédita– en oposición a la

enseñanza tradicional, implicando con ello un cambio social (Goldberg, 1980). No obstante, una *mejoría* a través de la innovación pedagógica no necesariamente puede atender a objetivos de transformación pues, al suponer una planificación y administración bajo presupuestos tecnológicos y humanos propios de una sociedad con ideología cientificista, la racionalidad técnica y *sociedad administrada* (Apple & Beane, 2001) pueden restringir el axioma de participación y el principio de la mayoría en detrimento de las libertades políticas individuales (Carbonell, 2006; Moreno, 1995). De ahí que es necesario comprender si en la educación infantil actual la innovación ocurre desde las posibilidades de transformación o desde la adaptación del individuo a un contexto definido y operacionalizado para el éxito futuro, en la medida en que el proceso de enseñanza y aprendizaje pone como centro al alumno y al docente como mediador, pero continúa dando la importancia a la adopción de prácticas pedagógicas que privilegian la adquisición de habilidades para la vida productiva.

Metodología

El estudio es posicionado desde una óptica socio-constructivista. La opción metodológica escogida fue la de Métodos Mixtos (Howe, 1988; Nuñez, 2017) con un estilo de *Diseño Mixto de Integración* que determinó *lo cualitativo* como el método dominante de la investigación. Esta orientación permitió recopilar datos desde lo más amplio hacia lo más específico o en forma de “embudo” con la flexibilidad de métodos e instrumentos que puedan responder a las diversas preguntas a partir de diferentes fuentes de información sin perder como base la esencia cualitativa. De esta manera, se establecen tres procesos claves en la fase empírica:

1. Diagnóstico Comparativo: que permitió la aproximación a las tres realidades internacionales a través de una revisión documental y entrevistas semiestructuradas a una muestra de nueve mujeres –tres de cada país– implicadas en la esfera académica, política y/o gubernamental de la educación infantil, de manera de obtener las primeras aportaciones a nivel de prácticas innovadoras.
2. Diagnóstico Participativo: mediante la aplicación de cuestionarios a una muestra de dos grupos de profesionales chilenos, uno en ejercicio en establecimientos públicos dedicados a la educación de infancia y otro a estudiantes en formación en instituciones de educación superior, para conocer las representaciones sociales sobre infancia, educación infantil, calidad educativa, participación e innovación, a partir de las propias experiencias, intereses y desafíos.
3. Evaluación Participativa: que implica la elaboración de una propuesta estándar de integración y articulación de conocimientos y prácticas de innovación pedagógica en educación infantil realizada por un grupo de docentes de una universidad chilena y pueda ser un recurso de transformación de las prácticas participativas en la educación infantil tanto por el grupo que la construirá como por los demás participantes implicados en el estudio.

Resultados

Los resultados preliminares provenientes tanto del diagnóstico comparativo como del diagnóstico participativo, nos permite compartir las siguientes aportaciones:

- Los rumbos de la infancia y la educación infantil de los tres países en estudio están estrechamente vinculados al contexto histórico, cultural y social que los circundan. Es posible notar que en España la participación en la educación infantil incluye un abordaje que fomenta paralelamente tanto la participación de los(as) niños(as) de manera activa en las prácticas educativas, como la participación de los profesionales y comunidad educativa dentro de las instituciones, dinámicas fuertemente influenciadas por corrientes pedagógicas europeas de larga data, las cuales en América del Sur son conocidas como pedagogías alternativas. Por el contrario, los escenarios chileno y brasileño presentan algunas similitudes en lo que respecta a una bifurcación entre lo que significa la participación institucional -entre profesionales, técnicos, directivos y familias- y la participación de los(as) niños(as), cuya actuación aun es limitada por representaciones sociales adulto céntricas que continúan minimizando las

- capacidades infantiles y que priorizan el logro de la participación entre los adultos para luego “otorgar” mayor participación a la infancia a largo plazo, aun cuando los documentos oficiales resalten la importancia de la participación de la infancia en su educación como derecho y eje de ciudadanía.
- Fueron constatados distintos niveles de inclusión de la participación en la educación infantil en cada escenario internacional. Mientras que España tiene una amplia trayectoria en la implementación de políticas, programas y proyectos educativos basados en la participación tanto institucional como en la adopción de prácticas pedagógicas que fomenten la participación en los(as) niños(as), Brasil lleva aproximadamente diez años incorporándola como estrategia fundamental en el mejoramiento de la educación infantil desde el punto de vista institucional. Chile, por su parte, se encuentra ad portas de configurar la educación de infancia desde el otorgamiento de mayor autonomía y participación a las instituciones y profesionales de la educación infantil.
 - En los tres países se observa un innegable vínculo entre el éxito de la inclusión de la participación como elemento clave de la educación infantil y el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, este vínculo se encuentra reforzado por las nociones de calidad predominantes en cada contexto. Mientras Chile presenta una educación infantil sumamente centralizada y dependiente de documentos oficiales que dirigen “a distancia” las disposiciones, contenidos y prácticas curriculares e institucionales, dejando los procesos internos en segundo plano y sin autonomía para ajustar las directrices nacionales a cada realidad local, en Brasil los profesionales, instituciones y esferas de gobierno poseen altos niveles de autonomía pero poquísimos apoyo económico y gerencial del gobierno central, dejando la responsabilidad exclusiva de la educación infantil a las localidades. En ambos contextos la “salida” es lograr un equilibrio entre la autonomía de las instituciones y un poder público que asuma responsabilidades a través de un monitoreo de la calidad, implementado colectivamente y donde las gestiones locales tengan un papel decisivo. En España, el escenario parece ser un poco más equilibrado, sin dejar de percibir algunos conflictos importantes relacionados con la inversión en la educación infantil pública y la formación profesional, los cuales han perjudicado la calidad de la autonomía y efectividad de políticas y programas educativos de las comunidades autónomas.
 - Hace una década aproximadamente, Brasil ha venido incorporando formas de mejoramiento de la calidad de la educación infantil que enfatizan en los procesos internos y en la confianza en los equipos de trabajo a través de dinámicas de evaluación y autoevaluación construidas por la misma comunidad institucional, la cual tiene la capacidad de ajustar su quehacer profesional de acuerdo con las propias características contextuales. Estas dinámicas de “confianza” institucional vienen reforzando las capacidades internas de los equipos de trabajo y comunidades educativas, escenario muy similar al establecido en España.
 - En las tres realidades internacionales existe un consenso en que el mejoramiento de la calidad de la educación infantil depende en grande parte del éxito de las políticas públicas y programas que incluyan la participación institucional como elemento innovador clave de transformación educativa, implicando no solo el diseño de propuestas desde la esfera gubernamental sino también desde el fortalecimiento de la formación inicial y continuada de los profesionales tanto de los macro como de los micro contextos, pues son ellos(as) los encargados de llevar los discursos a prácticas transformadoras que se ajusten a las realidades locales.
 - Los elementos innovadores en cada realidad, por tanto, se han ido definiendo en torno a las demandas de una educación infantil participativa y de procesos pedagógicos que transformen la práctica a nivel de valores y teorías, validando otras imágenes de infancia, profesionales y comunidad educativa.

Discusión y 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, es imprescindible ir más allá de la calidad externa y enfatizar en la calidad interna de los procesos que ocurren dentro de las instituciones. Sobre esta

idea, la posibilidad de que las instituciones puedan ser lugares de participación, así como espacios cargados de valores y significados, competencias e interpretaciones significa un enorme desafío, principalmente en lo que respecta a la reconceptualización de la educación infantil de calidad a partir de las dimensiones participativas dentro de escenarios históricamente caracterizados por la rigidez y la estandarización.

Así, aun cuando la inclusión de la participación en la educación infantil 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.

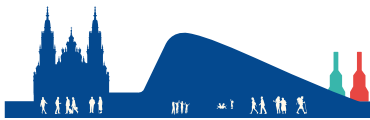
En este sentido, la formación de los profesionales que se desempeñan cotidianamente tanto en los macro como microsistemas de educación infantil es crucial. La articulación entre la preparación de futuros docentes como la de los profesionales en ejercicio sobre el enfoque de participación en la educación infantil, ciudadanía y derechos de la infancia también debe envolver a las instituciones de educación superior y capacitación en conjunto con un acompañamiento de los gobiernos y la inversión efectiva de los recursos financieros a ser administrados, favoreciendo así las herramientas necesarias para fortalecer los procesos colectivos basados en los pilares de calidad y responsabilización. El desarrollo de políticas públicas que implique el enfoque de la participación debe promover efectivamente instancias de apoyo a las gestiones locales e instituciones, y con eso, saber/hacer educación de infancia políticamente, formar a la comunidad para la participación en los procesos decisivos de la institución, crear/implementar políticas que atiendan los intereses educacionales y sociales propios de cada contexto, promover el seguimiento y asistencia técnica, evaluar y redimensionar las acciones buscando aproximar las macropolíticas nacionales a las micropolíticas locales a través de un proceso interno conducido por la comunidad educativa completa incluyendo como gestores docentes, funcionarios(as), familias y niños(as).

A partir de esta idea, es indispensable ampliar la participación de la comunidad educativa y los gobiernos locales, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad de todos los sectores de la sociedad y generando las condiciones que permitan la implementación de políticas contextualizadas, de manera de garantizar los efectos y calidad(es) pretendidos en ellas.

Referencias bibliográficas

- Adorno, B. (2012) *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-12.
- Apple, M., & Beane, J. (2001) *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez
- Becchi, E. (2005) Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2013) *Participação e qualidade em educação da infância*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma postura epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Dalhgberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. USA: Taylor & Francis Inc.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Gaitán, L. (2006) El Bienestar social de la Infancia y los Derechos de los Niños. *Política y Sociedad*, 4(1), 63-80.
- Goldberg, M. (1980). Inovação educacional: a saga de sua definição. En W. García (Coord.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (pp. 183-194). São Paulo: Autores associados.

- González, M., Martín, S., & Arriba, J. (2016). Experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la comunicación entre profesores. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 75-98.
- Hart, R (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica*. Mexico: Ensayos Innocenti.
- Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher, 17*(8), 10-16.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kulhmann Jr, M. (1998) *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lansdown, G. (1995). *Taking part*. London: Institute for Public Research.
- Luck, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Moreno, M. (1995). Investigación e innovación educativa. *Revista La Tarea, 7*, 9-22.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Nuñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47*(164), 632-649.
- Penn, H. (2011). *Quality in Early Childhood Services-An International Perspective*. Open University Press.
- Rayna, S. & Bouve, C. (2013). *Petite enfance et participation; une approche democratiquede l'accueil*. Paris: ERES.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*, Barcelona: Paidós.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. En: M. Sarmiento & A. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Lisboa: ASA.
- Saviani, D. (1996). *Os saberes implicados na formação do educador*. SP: IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: RJ.
- Veiga, A. (2008). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus.
- Zibetti, M. & Souza, M. (2007). Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa, 33*(2), 247-262.



Expresión corporal y género: buenas prácticas en Didáctica de la Educación Física

ALVARIÑAS-VILLAVERDE, MYRIAM

*Departamento de Didácticas Especiales
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

Las conductas motrices artístico-expresivas poseen una gran marca de género, por lo que se debe preparar al alumnado en formación aportándole recursos para trabajar de forma equitativa con sus futuros estudiantes. Este documento muestra un ejemplo de buenas prácticas de expresión corporal realizadas en el Grado de Educación Primaria. Las finalidades de la propuesta se relacionan con facilitar aprendizajes variados y satisfactorios, mostrar fórmulas para luchar contra los estereotipos y promover la reflexión. Las actividades descritas abordan la realización de representaciones, bailes, creaciones, etc. bajo el foco de la perspectiva de género, abarcando diferentes masculinidades y feminidades. Se observa una evolución positiva en el alumnado en relación con este contenido, tanto en la esfera cognitiva, como en la procedimental, como en la afectivo-social. Este tipo de experiencias enriquecen tanto en la esfera profesional como en la personal.

Palabras clave: sexismo; motricidad; equidad.

Corporal expression and gender: Good practices in Physical Education Didactics

Abstract

Artistic-expressive motor behaviours are highly gendered, so it is necessary to prepare students in training by providing them with resources to work equally with their future students. This document shows an example of good practices of corporal expression carried out in the Primary Education Degree. The aims of the proposal are related to facilitating varied and satisfactory learning, showing ways of combating stereotypes and promoting reflection. The activities described deal with the performance of representations, dances, creations, etc. under the focus of the gender perspective, covering different masculinities and femininities. A positive evolution is observed in the pupils in relation to this content, both in the cognitive, procedural and affective-social spheres. This type of experience enriches both the professional and personal spheres.

Keywords: sexism; motor skills; equity.

Introducción

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 (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Kleinubing, Saraiva, y Francisci, 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).

El mundo de la expresión corporal debería ser cosa de hombres y de mujeres. Sin embargo, este es un camino que está en proceso todavía en los centros educativos. Los varones son probablemente los grandes perjudicados en este sentido; generalmente, las experiencias socializantes en clave de género no van a favorecer su interés, su percepción de competencia ni su participación en este tipo de actividades. La influencia de la masculinidad hegemónica no facilitará precisamente este tipo de prácticas. De hecho, salirse de la norma produce rechazo (Vidiella, Herraiz, Hernández, y Sancho, 2010). Boscán (2008) habla de la necesidad de crear nuevas masculinidades positivas, que den cabida a todas las manifestaciones que la identidad del hombre puede adquirir: no a la imposición, sí a la pluralidad. Algo parecido sucede con las chicas si sus actividades expresivas se salen de la norma; las etiquetas aparecerán muy pronto. Por eso es importante que las mujeres puedan mostrar todas sus facetas y sus posibilidades.

En los últimos años se observa la presencia de trabajos de expresión corporal que permiten llevar a cabo diferentes propuestas como la representación de roles sociales y la toma de conciencia de las desigualdades (Juaristi, Martínez-Abajo, y Vizcarra, 2018) o el trabajo de promoción del pensamiento crítico a través de alternativas de masculinidad y expresión corporal (González-Béjar, Arévalo, y Camacho, 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).

En esta línea, este trabajo muestra un ejemplo de buenas prácticas de expresión corporal realizadas con perspectiva de género en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

Contextualización

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: actividades físicas artístico-expresivas. Cuando se llevan a cabo estas actividades, la dimensión de género está muy presente debido a la presencia de estereotipos, niveles de experiencia muy diferenciados y distintas motivaciones. Esto es algo que le sucede al alumnado en formación inicial y es algo notable en cualquier aula de Educación Primaria también. Por tanto, debemos tener siempre en cuenta el principio de atención a la diversidad y no perder de vista la idea de propiciar experiencias satisfactorias (concepto ligado al género, al nivel de aptitud y al de percepción de competencia).

Descripción de la experiencia

Tal y como explicábamos, una de las ideas clave de estos aprendizajes es que independientemente del bagaje motriz y de los gustos de cada persona, en mayor o menor medida, todo el mundo pueda tener una experiencia agradable y productiva. En este sentido hay varios ejes fundamentales o guías de actuación para abordar este tipo de práctica motriz: (a) que las prácticas sean motivantes y variadas, intentando que el estudiantado pueda elegir opciones con las que se sienta mejor, que tenga libertad; (b) que existan diferentes posibilidades de respuesta y diferentes niveles de ejecución para que cada persona pueda adaptar el suyo a los requerimientos de la actividad; (c) que se valore la participación activa, el progreso, el compromiso y el esfuerzo frente a una determinada consecución técnica; (d) que se profundice sobre lo sentido y lo vivido a través de la acción y la reflexión.

Se hace fundamental que los contenidos sean 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 anima al estudiantado a tener un papel activo y reflexivo ante este tipo de contenidos.

Las necesidades de partida tienen que ver con:

- Facilitar el abordaje de contenidos de expresión corporal, de forma que cada estudiante pueda ejecutarlos satisfactoriamente, aportando ideas novedosas y libres de sesgos.
- Mostrar diferentes formas de trabajo de expresión corporal que rompan con los estereotipos de género y de-construyan mensajes sexistas.
- Promover la reflexión desde la acción, propiciando una actitud crítica en el futuro profesorado respecto a las desigualdades de género y la diversidad de feminidades y masculinidades.

Se exponen a continuación modelos de actividades-tipo que se llevan a cabo en las sesiones prácticas de esta materia, trabajando siempre con perspectiva de género:

1. Representar, expresarse libremente a partir de un estímulo: visual, musical, táctil, etc.
 - Ejemplo: en grupos, representamos una cena de navidad clásica; a continuación, realizamos una escena alternativa en la que se cambian roles o se rompen estereotipos de género.
 - Ejemplo: de forma individual, a partir del visionado de una imagen, expreso con mi corporalidad lo que me hace sentir: una Barbie, un muro, una mujer dando de mamar a un/a bebé, un culturista, un bailarín, una científica, una flor, etc.
2. Comunicación verbal y no verbal: cambio de rol, ruptura de estereotipos y trabajo de competencias socioemocionales.
 - Ejemplo: se pide a cada estudiante que, a partir de varias escenas propuestas, piense en un personaje que no elegiría para representar (la cocinera, el vendedor de coches, la influencer, etc.). Seguidamente, se le pide que represente precisamente a ese personaje, estudiando sus características y poniéndose en su lugar para trasladar al resto sus ideas.
 - Ejemplo: en grupos, se elaboran historias de mimo sin saber quién las representará; cada estudiante deberá representar el personaje que al azar le haya tocado. Ejemplo: representación de Billy Elliot o de Million Dollar Baby o de otra película que pueda proponer libremente cada grupo.
3. Los ritmos, los bailes, las danzas.
 - Ejemplo: Mi Haka. En grupos, se realizará una Haka donde se pueda variar el nivel de ejecución. Este tipo de danzas permiten que los chicos se puedan ir adentrando en el mundo del baile de forma adaptativa y, a la vez, que las chicas puedan expresarse fuera de los cánones de feminidad hegemónicos, ejecutando coreografías que muestren actitudes menos convencionales para ellas.
 - Ejemplo: La pasarela. A partir de una música elegida por el alumnado (suenan varias canciones en la sala), cada persona, pareja o grupo (ya que la agrupación es libre) preparará su coreografía particular para pasar por la pasarela del baile (con o sin material). La libertad de movimientos es alta; una persona quizás decida simplemente ir caminando al ritmo de la música y tocando

palmas porque eso ya supone un reto para ella; una pareja puede decidir ir caminando y realizando unos movimientos inventados; un grupo puede ir avanzando y mostrando distintos niveles de ejecución, aunque estén coordinados y siguiendo el mismo ritmo.

- Ejemplo: en grupos, elegiremos una modalidad de baile para ejecutar. Puedo elegir entre: parkour expresado, danzas urbanas (break, hip hop), baile para tick tock, el baile del programa El Hormiguero, propuesta de unión de capacidades condicionales con situaciones rítmico-expresivas, contact improvisación, danza clásica, tod@s somos Beyoncé, etc.
- Ejemplo: por parejas, vivenciar el cambio de rol en el baile agarrado (como el pasodoble, donde el hombre es el torero y la mujer la capa, las banderillas o el toro); interesa que cada estudiante pase por el rol de dirigir el baile y de que te dirijan (pasos, giros, colocación de manos, etc.).

4. Creación, dramatización, improvisación.

- Ejemplo: juegos de dramatización donde trabajemos con la mirada, el gesto, la postura, la corporeidad global... y que impliquen improvisación en las respuestas; a partir de una idea se desarrolla la escena (ya no quiero ser princesa, no solo duelen los golpes, quiero ser una drag queen, no me gusta el fútbol, etc.).

Estas prácticas de expresión motriz están pensadas para que el alumnado universitario en formación vivencie, experimente y tenga recursos para poder adaptarlos a la enseñanza primaria. Las respuestas que se dan cada año por su parte son muy originales y se implican bastante, tanto en la acción como en la reflexión. Desde hace años se nota la preocupación de este colectivo por cuestiones como la equidad, la violencia de género y cómo ser capaces de educar en este sentido. A la hora de realizar las prácticas les ayuda el hecho de que la evaluación se haga con respecto a los logros personales, a las evoluciones e implicación de cada cual.

En cada curso escolar siempre se dan ejecuciones muy diferenciadas; desde personas que tienen un bagaje grande en el baile y en la realización de coreografías y despliegan una amplia gama de pasos y coordinaciones de dificultad, hasta otras que tienen dificultades para seguir un ritmo básico. Por ello, se hace mucho hincapié en que el objetivo es que cada cual mejore partiendo de su nivel actual y que, al igual que en otros contenidos físico-deportivos, tenemos experiencias y niveles diferentes. Algo que se observa en la última década es el hecho de que los varones están mucho más implicados en esta temática, tanto a nivel cognitivo, como actitudinal, como procedimental.

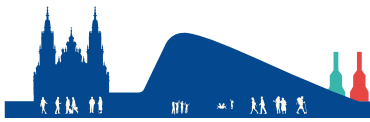
Conclusiones

Debemos cuestionar los estereotipos sociales en general y los relacionados con las actividades físicas y deportivas en particular, para mejorar la riqueza de las experiencias motrices del alumnado. La expresión corporal es un recurso eficaz para trabajar desde una perspectiva de género en el aula de Educación Física. La puesta en práctica de este tipo de alternativas es necesaria si pretendemos de-construir prejuicios ligados al mundo femenino y al masculino. Al participar en juegos y puestas en escena que abarcan múltiples situaciones de expresión y reflexión, se da respuesta a conflictos de género y se reeduca el yo corporal. Estos conocimientos y vivencias hacen que el alumnado sea más competente en términos de igualdad y esto podrá reflejarse en su futura intervención. Entendemos que este tipo de experiencias enriquecen tanto en la esfera profesional como en la personal.

Referencias bibliográficas

- Alvariñas-Villaverde, M., y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. doi: 10.24320/redie.2018.20.4.1840
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 41, 93-106.
- González-Béjar, A., Arévalo, M., y Camacho, M. J. (2018). "Pensar con el cuerpo" en educación física: educando las masculinidades. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 60, 13-19.

- Juaristi, M., Martínez-Abajo, J. M., y Vizcarra, M. T. (2018). Romper estereotipos de género. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 60, 27-32.
- 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.
- 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. *Educación Siglo XXI*, 32(1), 49-70.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., y Sancho, J. M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115.
- 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: 10.7752/jpes.2012.03052



Hacia una mirada divergente de las artes visuales en la infancia desde perspectiva de género

MARTÍNEZ LÓPEZ DE CASTRO, RUT

*Departamento de Didácticas Especiales
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

Este ensayo propone reflexionar desde una perspectiva de género, sobre la visión de infancia que se promueve a través de la tendencia educativa artística más influyente, la autoexpresiva.

Una vez situado este contexto escolar, en una segunda parte, se aportan ejemplos de proyectos que trabajan desde una educación de la cultura visual para la comprensión crítica de las identidades y el fomento de la equidad.

Palabras clave: educación plástica y visual; infancia; perspectiva de género; cultura visual.

Towards a divergent view of the visual arts in childhood from a gender perspective

Abstract

This essay proposes to reflect, from a gender perspective, on the vision of childhood that is promoted through the most influential artistic educational trend, the self-expressive one.

Once this school context is located, in a second part, examples of projects that work from an education of visual culture are provided for the critical understanding of identities and the promotion of equity.

Keywords: artistic education trends; childhood; gender perspective; visual culture.

Introducción

Los recursos artísticos que se ofrecen en internet o en las librerías son cada vez más frecuentes y tienen un gran poder de atracción hacia los más pequeños. El crecimiento de estos recursos de “arte infantil” —apps, libros de arte, actividades artísticas, juegos, vídeos sobre artistas relevantes— junto con la extraordinaria variedad de imágenes configuran un espacio educativo alternativo a la escuela.

El comercialismo saca partido del poder pedagógico que tienen las imágenes para transmitir pautas culturales y sociales y proyectar subjetividades mostrando una visión plagada de intereses comerciales y de estereotipos de género y de otro tipo. Como sostiene Bauman (1999), la sociedad de consumo juega un papel preponderante, domina todos nuestros movimientos. En este contexto, los más pequeños han dejado de ser simplemente objetos de consumo para convertirse en usuarios y productores con cierta capacidad de elección de contenidos y de creaciones (Fantín, 2011) lo que les permite construir su imaginario visual.

La escuela no está teniendo en cuenta la relevancia de lo visual y la influencia que ejerce en la conformación de las subjetividades e identidades, en la medida que enseñan miradas sobre el sexo, el género o las relaciones humanas. Un medio para dar respuesta a estos cambios es visibilizar y revisar críticamente las representaciones visuales relacionadas con la infancia y con las que se vinculan las niñas y niños.

La escuela se aferra a un modelo educativo de las artes visuales que vive al margen de lo que está ocurriendo fuera de ella, y concretamente del papel que tiene la cultura visual popular y las artes visuales. Para reflexionar sobre esta temática, proponemos un trabajo documental y de discusión teórica cuyo objetivo es la inclusión de la perspectiva de género en la educación para la cultura visual.

En la actualidad, diversos estudios feministas y estudios de la cultura visual (Hernández, 2007) constatan la necesidad de una educación que promueva y construya ciudadanías críticas en términos de equidad. En estos años, se han producido múltiples contribuciones en el campo de la educación artística que tratan de desmitificar los paradigmas dominantes que se producen en la escuela desde una aparente neutralidad, y proponer modos alternativos de educar en la comprensión crítica.

En este sentido, los estudios han puesto sobre la mesa, la necesidad de superar modelos de enseñanza de las artes plásticas que legitiman, reproducen y ayudan a perpetuar desigualdades y estereotipos de género. Un ejemplo, es el modelo de educación artística expresionista que contribuye a la normativización de la cultura patriarcal.

De este modo, este artículo comparte el entendimiento de una educación de las artes visuales desde perspectiva de género orientada a promover la equidad. Para ello, se parte de la necesidad de de-construir el pensamiento y las prácticas educativas artísticas convencionales, y además mostrar otras alternativas que incluyen una visión crítica y feminista.

En el inicio de este artículo, se expone el modelo predominante de la educación artística escolar para enfocar los problemas y las limitaciones que derivan al ignorar cuestiones de género y reproducir determinados valores normatividad patriarcal. En un segundo lugar, se exponen experiencias de educación en artes visuales desde perspectiva de género.

Por lo tanto, como objetivos de este artículo se propone:

- Reflexionar sobre el modelo de enseñanza artística dominante 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.
- Exponer alternativas de educación artística para la equidad.

La escuela, la cultura visual o la socialización en la familia proporcionan sistemas culturales de significación sobre la infancia, la sexualidad, la feminidad o la masculinidad, que transmiten y producen poder (Foucault, 1992). Desde la pedagogía crítica y las pedagogías feministas consideraran necesario examinar las significaciones que median en la cultura visual vinculadas a imágenes y que se proyectan en las disciplinas legitimando visiones del mundo y de uno mismo.

Este enfoque adopta un método de análisis feminista de alfabetización visual comprometido con la formación crítica de los más pequeños; sobre qué ven, cómo se sienten y cómo se relacionan con la inmensidad de visualidades cotidianas. Este modo de encarar la educación artística pone énfasis en la agencia del sujeto pedagógico como autor de sus propias representaciones desde una perspectiva interdisciplinaria.

Desde este punto de vista, defendemos la noción de cultura visual con una metodología feminista que busca y genera alternativas de acción para la justicia social y la igualdad de oportunidades. Un posicionamiento en relación a los diferentes enfoques educativos como práctica de libertad (Freire, 1979) que facilita experiencias reflexivas críticas como mecanismo de transformación del ser.

Marco teórico

1.1. El modelo de educación artística expresionista. Un enfoque de género

Los usos habituales de las artes plásticas y visuales en la escuela están relacionados con un concepto de infancia como ser creativo, es decir como un valor en sí mismo¹. Este concepto de infancia está presente de manera notoria en un modelo o tendencia de educación artística denominada expresionista. Un modelo que tiene una gran influencia en la escuela en la etapa infantil (Aguirre, 2012) en los modos y métodos empleados en las aulas.

La idea central de esta perspectiva educativa expresionista es garantizar el cultivo emocional de las niñas y niños, subrayando como principios básicos la autoexpresión y la creatividad. Esta perspectiva se nutre de los movimientos de la Nueva Educación, la pedagogía de Pestazzi, Cizek -Escuela de Viena, Luquet, Viktor Lowenfeld y Brittain cuyas preocupaciones se centran en el crecimiento del niño a través de la expresión libre de las emociones². El origen de esta tendencia sitúa la educación artística en la capacitación del sujeto a través de su expresión, pero dichas bases derivaron hacia una interpretación de la educación artística un tanto limitada. En este sentido, la falta de fundamentación teórica, metodológica y evaluadora son algunas de las limitaciones que podemos encontrar en la práctica artística como consecuencia de una mal entendida libertad expresiva.

Los fundamentos de esta tendencia educativa expresionista desde perspectiva de género se nutren de las siguientes características:

La centralidad en la dimensión productiva artística. La mayoría de las actividades y ejercicios parten de la idea de “aprender haciendo”, un tipo de método que pone el énfasis en la generación de aprendizajes a través de la experimentación práctica, limitando su producción a lo meramente manual para estimular la espontaneidad creativa.

Buena muestra de esto, lo encontramos en las publicaciones y ejercicios escolares centradas en la manipulación y expresión plástica. Por ejemplo, pinta con el dedo en un cristal o plástico; estampa un papel para crear un mono-tipo; pinta lo que sientes al escuchar la música; sopla la acuarela creando formas inesperadas; colorea este círculo expresándote.

El riesgo de una formación artística eminentemente práctica y experimental es la falta de reflexión y análisis. La práctica debe implicar conciencia de lo que se hace y porqué se hace para que genere conocimiento y saber (Freire, 1994). En caso contrario, la acción pierde su valor pedagógico y educativo. Por otra parte, subestima la capacidad de los niños y las niñas para pensar y comprender temas sociales como las identidades de género, las identidades sexuales o la diversidad étnica y cultural. Unos temas que son prácticamente inexistentes dentro de la educación artística escolar al considerarse irrelevantes e inadecuados para estas edades.

Otra de las características, es el uso habitual de la pintura en las actividades escolares. Esto es posible por ser considerado un medio accesible y directo. Además, la práctica pictórica está relacionada con la creencia de que el color es necesario para la educación infantil ya que facilita y aviva la autoexpresión. Esta relación entre pintura, color e infancia, limita el imaginario estético olvidándose de otros procedimientos artísticos cercanos a las experiencias cotidianas de los infantes como los vídeos, las fotografías, las apps o la publicidad.

Por otra parte, estas prácticas pictóricas suelen tener un tratamiento superficial, descontextualizado y simplificador donde se actúa desde un rol prefijado por el docente que reduce la acción a lo predecible sin dejar capacidad de elección a los estudiantes. Un planteamiento que no contempla problemáticas en torno a los estereotipos de género y el color, las convenciones culturales del color o la invisibilidad de las mujeres artistas en la Historia del arte.

La clave de esta tendencia educativa es la creatividad interpretada como una cualidad propia y natural de los infantes que se desarrolla como un impulso de expresión interior espontáneo. Esta visión se ha convertido en un tópico de algunos docentes que ven en las niñas y los niños portadores de una creatividad innata que es necesario preservar sin imponer límites, ni establecer normas, ni referencias artísticas. Esto, lejos de fomentar la creatividad, crea el efecto contrario. Los docentes imponen unas representaciones e imaginarios que configuran estrategias de colonización de la infancia (CanElla y Viruru, 2004) bajo una pedagogía de repetición (Acaso y Megías, 2012)

¹ A partir de los planteamientos del movimiento Nueva Educación en las primeras décadas del s. XX se comienza a concebir a los niños como el centro de atención, y a considerarlos un valor social y cultural. Desde este punto de vista, la infancia comienza a definirse como una categoría social distinta de la sociedad adulta.

² El origen de dicha idea surge con los movimientos progresistas rousseauianos y la filosofía de Kant, que proclamaban que la competencia estética era una cuestión universal, la cual todos poseemos al nacer, pero solamente permanece en seres libres capaces de preservar su originalidad mediante la expresión de sus sentimientos y emociones, y el distanciamiento de la razón o cultura.

propiciando la reproducción de forma acrítica y descontextualizada de procesos creativos expresivos. Esta manera de entender la creatividad fomenta una visión uniformizadora e individualista de las artes frente a un posible enfoque interrelacional y transpersonal que se construye en interacción con otras personas, en aprender con los otros/as y de otros/as. El desarrollo de la capacidad creadora puede ayudar a crear espacios de encuentro y de reconocimiento de la diversidad y equidad.

Las prácticas y estrategias pedagógicas expresionistas configuran un discurso sobre la infancia de inocencia, como seres infantilizados y vulnerables. Una visión hegemónica mediada por la idea de dominación cultural y de género. Frente a ello, se evidencia la necesidad de poner en cuestión la enseñanza que pretende domesticar y des-intelectualizar a los educandos.

Otras maneras de enseñar y aprender las artes desde la perspectiva de género

El recorrido anterior puede servir como marco de otras miradas educativas desde metodologías visuales que favorecen el ejercicio de ciudadanía para la construcción de un mundo más democrático. Los estudios de la cultura visual (Hernández, 2000; Freedman, 2006) defienden la creación de experiencias de aprendizaje sobre y desde la cultura visual utilizando la aproximación crítica y performativa para desarrollar lecturas y producir textos alternativos (Luke, 1998).

Desde este punto de vista, la cultura visual con perspectiva de género asume la necesidad de propiciar en las niñas y los niños experiencias reflexivas para comprender cómo las imágenes están mediadas por discursos patriarcales y androcéntricos, cómo se naturaliza la mirada y cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones e imaginación. Es decir, afronta la educación artística como una práctica política que implica deconstruir las imágenes generizadas y dar la oportunidad de visualizar el género más allá de su binarismo tradicional.

Una muestra de una buena experiencia formativa la encontramos en la colección de Eneida sobre “Posibilidades de ser a través del arte”. López Fernández (2010) realiza una propuesta práctica en torno al tema del cuidado tomando como referencia la obra de Kathe Kollwitz y Henry Moore. Esta experiencia fue realizada con niñas y niños de 7 y 8 años con el objetivo de reflexionar sobre el cuidado y las posiciones dominantes vinculadas con el género, la infancia, la afectividad, la clase social o la familia.

La experiencia consistió en varias actividades de interpretación de las obras de estos artistas posibilitando la comprensión crítica teniendo en cuenta el contexto cultural, social y político del momento. Además, los niños y niñas pudieron expresar plásticamente y con palabras diversas cuestiones que tienen que ver con el cuidado y con sus experiencias de vida.

Este es un ejemplo de educación artística donde el aprender se convierte en un proceso reflexivo que resulta fundamental para la construcción de nuevas narrativas del cuidado. Un enfoque educativo que aboga por la inclusión de la perspectiva de género visibilizando miradas de mujeres y de hombres en pro de la igualdad y promoviendo la creación de nuevos imaginarios de ser hombres y mujeres a través de lo afectivo y la equidad.

También es un buen ejemplo el proyecto de trabajo de educación artística elaborado por Rodríguez y dirigido por Martínez (2015) sobre el aprendizaje de la lectoescritura desde perspectiva de género. Un proyecto con un formato de indagación colectiva cuya finalidad es que el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y escritura a través de la cultura visual. Para ello, se hace un acercamiento a la literatura infantil a partir de la noción del explorador poniendo el énfasis en las diferentes versiones. Con ello se pretende facilitar la interpretación y el análisis deconstruyendo la visión normativa sobre la feminidad y la masculinidad.

Esta experiencia muestra cómo la educación artística puede ser un medio para afrontar el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua, la diversidad social y el género. De modo que el proyecto propone un diálogo pedagógico donde pensar sobre las identidades y las subjetividades a través de la noción de explorador.

El proyecto de trabajo realizado por Vidiella, Ventura, y Hernández (2004) sobre las representaciones y experiencias del cuerpo toma de referencia la obra de Lucien Freud. El planteamiento del proyecto parte de un tema de aprendizaje considerado relevante o significativo para esos estudiantes. El recorrido se presenta como un tránsito desde la información y la experiencia de aprendizaje hasta la indagación y conocimiento sobre las propias identidades y el entorno.

El proyecto parte de la perspectiva de la cultura visual, cuya finalidad no es transmitir contenidos bancarios sino favorecer un espacio de aprendizaje crítica hacia la equidad y la emancipación de los estudiantes. Para ello, se plantea un trabajo donde las niñas y niños puedan establecer relaciones y pensar críticamente sobre las representaciones de la

cultura visual y el arte en torno al cuerpo. En el recorrido van surgiendo problemáticas y temas como los diferentes ideales del cuerpo representados por artistas como Freud, Botero, Picasso, Bacon, Klimt o Hamilton, la mujer como objeto para ser mirado, las representaciones corporales de los niños y niñas, la apreciación, el mecenazgo, la autoría, las relaciones de género, entre otros.

Un último ejemplo, es el proyecto “Ver lo invisible” realizado por Mesías-Lema y Abalo (2019) con la finalidad de favorecer una educación diversa e integradora, deconstruyendo a través del arte el binarismo sexual y de género. El proyecto utiliza microacciones performativas para que los estudiantes exploren desde la acción otras posiciones alternativas y les permita comprender el género como construcción cultural. Para ello, se introducen diferentes prácticas basadas en artistas como Chiharu Shiota, Felix González-Torres, Pepe Espaliú, Keith Haring, Zahckary Driker o Marina Abramovic. Un ejemplo de acción performativa realizada por los estudiantes parte de las fotos y vídeos del artista Zackary Druker y su reflexión sobre la realidad de las personas transexuales. En esta acción, los estudiantes pudieron disfrazarse con telas elásticas como metáfora de una segunda piel para sentir y pensar sobre la diversidad y la transexualidad.

Estos proyectos son una breve muestra de cómo encarar la práctica educativa artística desde una noción de infancia como sujeto reflexivo y creativo. Es decir, son experiencias que sitúan la educación artística en el compromiso con la diversidad y la igualdad. Un modo de educar que conduce hacia diferentes maneras de ser, sin estereotipos, ni imposiciones.

Conclusiones

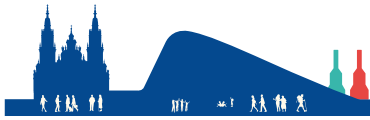
En este ensayo, se ha tratado de mostrar la importancia de una educación artística para los más pequeños desde perspectiva de género. Una perspectiva que implica reconocer las artes y la cultura visual como un espacio inclusivo que evoca nuevas miradas y posicionamientos críticos ante los discursos normativos sobre la heterosexualidad y los estereotipos de género. Por eso, se debe de ir más allá de generar experiencias de entretenimiento realizadas a partir de ejercicios de libre expresión. No se puede reducir la práctica artística infantil a convencionalismos estéticos acrílicos e infantilizadores.

La enseñanza-aprendizaje artística debería ir dirigida a la comprensión crítica y performativa de las representaciones de la cultura visual de manera que conecte con las experiencias, vivencias emocionales, deseos e inquietudes de las niñas y niños. En esta dirección, es posible señalar la necesidad de trabajar desde las artes con cuestiones y temáticas en torno al género, el sexo o la sexualidad. Esto configuraría mentalidades abiertas y emocionalmente sanas. Una posición, donde las obras de arte y el imaginario de cultura visual de los niños y niñas puede propiciar nuevos desafíos identitarios que le permitan pensar sobre ellos sin estrecheces, ni estereotipos. Puede ser una manera de que surjan narrativas emancipadoras, las “emancipatory narratives” (McEwan, 1997) que dirijan hacia discursos imaginativos y reflexivos. Lo que significa, en resumen, afrontar la educación artística como un reto para construir un mundo mejor, más humanizado. La alternativa es educar en la igualdad y la justicia social, fomentando el empoderamiento, y el reconocimiento de la diversidad de modelos de relación y de ser.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento: Estudios de Pesquisa Educativa Juiz de Fora*, 14(2), 161-173.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Canella, G. S., y Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Fantín, M. (2011). Enseñanza e investigación en educación en los medios: De los múltiples lenguajes en la formación inicial a las prácticas colaborativas con profesores En F. Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 57-64). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Foucault, M. (1992). *Verdad y poder. En Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- López Fernández, M. (2010). *Käthe Kollwitz, Henry Moore*. Madrid: Editorial Eneida.
- Luke, C. (1998). Pedagogy and authority: Lessons from feminist and cultural studies, postmodernism and feminist pedagogy. En D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 18-41). Londres: University of London Press.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.
- Mesías-Lema, J. M., y Abalo, S. (2019). Ver lo Invisible. Identidad(es) Sexual(es), Diversidad y Activismo para una Educación Artística Sensible. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 9(1), 23-43.
- Rodríguez, P. (2015). *La lectoescritura a través de la Educación Artística* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Vigo, Pontevedra.
- Vidiella, J., Ventura, M., y Hernández, F. (2004). Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 332(2), 68-70.



Experiencia de formación en género a través del arte: el cancionero infantil

DOMÍNGUEZ-LLORIA, SARA

*Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

En la actualidad la formación de los educadores en materia de género es una cuestión de sumo interés, así como la detección de estereotipos en los materiales didácticos de uso habitual. Con la descripción de esta experiencia pretendemos analizar el desarrollo de un taller sobre el análisis del cancionero tradicional y las estrategias para trabajar en las aulas de primaria e infantil el fomento de prácticas coeducativas en la formación del futuro profesorado en unas jornadas en materia de género llevadas a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. Se concluye que este tipo de experiencias favorecen la concienciación de los futuros docentes en la necesidad de educar en igualdad y percibir de forma consciente los estereotipos de género presentes en los materiales didáctico-musicales.

Palabras clave: educación musical; educación en género; cancionero popular; coeducación, estereotipos de género.

Training experience in gender through art: the children's songbook

Abstract

At present, the training of educators in gender matters is a matter of great interest as well as the detection of stereotypes in the didactic materials of habitual use. With the description of this experience, we intend to analyze the development of a workshop on the analysis of the traditional songbook and the strategies for working in primary and infant classrooms to promote coeducational practices in the training of future teachers in a gender conference held carried out at the Faculty of Education and Sports Sciences of the University of Vigo. It is concluded that this type of experience favors the awareness of future teachers of the need to educate in equality and consciously perceive the gender stereotypes present in musical teaching materials.

Keywords: music education; gender education; popular songbook; coeducation; gender stereotypes.

Introducción

En la actualidad, estamos asistiendo a una necesidad creciente por generar en la ciudadanía una sensibilización en cuestiones de género y una concienciación en el uso de prácticas coeducativas. La educación es sin duda una base fundamental para el cambio y la implementación de actitudes que favorezcan la igualdad.

Los futuros docentes tienen una función clave a la hora de generar individuos justos e igualitarios que entiendan la necesidad de vivir en una sociedad que sea sensible a la igualdad de género.

Es por eso fundamental, fomentar en la formación superior de los futuros docentes la capacidad de reflexión y la necesidad de implementar dichas prácticas en las aulas de formación inicial.

La música funciona como herramienta directa y atractiva para fomentar desde lo lúdico y lo volitivo un trabajo que fomente el uso de prácticas coeducativas.

Es innegable para cualquiera el poder de la música para impactar de forma directa en cualquier aprendizaje, sin embargo, es una de las disciplinas más conservadoras en el ámbito académico en cuestiones referidas a estereotipos de género. Muchos de los materiales didáctico musicales presentes en las aulas de educación infantil y primaria presentan tradicionalmente estereotipos de género poco perceptibles a primera vista.

Entendiendo que la música forma parte de la transmisión cultural de un pueblo y su riqueza, es necesario un análisis crítico de los materiales por parte de los futuros docentes para detectar prácticas desiguales y apoyar el uso de estos materiales como herramientas que ayuden a tomar conciencia y fomentar prácticas coeducativas en las aulas, así como hacer conscientes a los futuros docentes de la necesidad de observar desde una perspectiva de género aquello que forma parte de la transmisión de una cultura.

La canción es un recurso metodológico empleado en la escuela de forma sistemática para el aprendizaje no solo de la música sino de muchas áreas del conocimiento, además de resultar un elemento de juego en contextos informales (Puerto, 1998). La música como recurso metodológico favorece el desarrollo psicomotriz, la expresión y en el caso del canto el lenguaje y la expresión oral (Aquino, 2002). La herencia de las canciones populares como recurso didáctico en las aulas de educación primaria e infantil es innegable, y resultan elementos no inocuos siendo un medio de reproducción social que recrea y reproduce el discurso hegemónico y cultural de una sociedad dada en un momento determinado con una ideología y una serie de valores determinados. La canción a nivel social, en general se configura como una vía de endoculturación, pero en particular es más claro en la infancia donde se configuran las ideas culturales y político sociales (Delval, 1999). Las letras de las canciones resultan pues la explicación a los niños del mundo en el que viven siendo la representación de hábitos inseparables de las estructuras sociales y de la orden simbólica (Bordieu, 1999).

Algunos estudios concluyen que es fundamental estudiar la música como un medio en el cual las personas actúan sienten y piensan (Ramos, 2010). Para Sales (2010) la música es una disciplina que necesita también ser investigada desde la perspectiva del público para lograr entender todos los matices subyacentes a ella. La importancia de hablar de género en música radica fundamentalmente en la problemática derivada de la ausencia de sujeto femenino en la historia de la música occidental. Detectar este problema fue el factor clave para reivindicar a la mujer y comenzar a realizar las primeras contribuciones en el campo del género y la música. La opción de comenzar a incluir la figura de la mujer en libros o textos escolares supone (dadas las escasas aportaciones existentes en la actualidad) un avance que, con todo, funciona de forma circular, replicándose el problema sobre la polaridad entre lo masculino y lo femenino (Schussler, 2007). Sucede de manera inversa que aquellos libros que destacan solo la figura femenina tienden a caer en el trato androcéntrico al igual que pasa con los textos más tradicionales en favor de la mujer por lo que la normalización sigue sin ser un hecho.

Lo que es innegable es que los libros de texto tradicionales resultan excluyentes, ofrecen una baja representatividad y estereotipa la participación de las mujeres en las actividades musicales (Lamb, Dolloff, y Howe, 2002).

En la música se expone, además, una importante problemática en lo que se refiere a la construcción de estereotipos tanto femeninos como masculinos que afectaron a todas luces a la manera que tenemos de comprender la música desde el rol docente y que indirectamente afecta a la formación de nuestros estudiantes. Los profesores tienden a realizar distinciones entre lo masculino y lo femenino, asociando en numerosas ocasiones a los niños con facetas de corte creativo como la composición o la improvisación, con las actividades asociadas a las tecnologías musicales y con música como el pop o el rock y a las niñas con facetas de corte interpretativo, el canto y el baile (Loizaga, 2005).

Sensibilizar y formar al profesorado en cuestiones de género, está implícito en el cambio educativo frente a lo que nos encontramos; en esta cuestión, el docente, tiene pues el papel protagonista sirviendo de referente cultural siendo lo que permita la construcción de noticias prácticas y conocimientos para que la real igualdad entre hombres y mujeres pueda hacerse efectiva (García, Sala, Rodríguez, y Sabuco, 2013).

Contextualización

El taller que llevo por título “El cancionero popular desde una perspectiva de género: análisis y estrategias” formó parte de la actividad “Didáctica de la expresión artística desde la perspectiva de género”. Estas jornadas fueron realizadas dentro de las actividades docentes para la sensibilización en materia de género por parte de la Universidad de Vigo. El taller se llevó a cabo en el mes de mayo de 2019 en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Pontevedra. La actividad estaba dirigida a profesorado en formación y estudiantes del Grado en maestro en educación primaria y Grado en maestro en educación infantil con una participación de 53 alumnos.

Descripción de la experiencia

El taller “El cancionero popular desde una perspectiva de género: análisis y estrategias” surge de la necesidad de reflexión por parte de los futuros docentes sobre su papel como educadores en prácticas coeducativas y fomento de la igualdad de género. En numerosas ocasiones el profesorado no percibe en el material educativo arraigado profundamente en el subconsciente colectivo los estereotipos que se transmiten de forma inconsciente en recursos didácticos habituales en las aulas de infantil y primaria. El cancionero popular sin duda es un material didáctico de uso continuo en los centros educativos tanto en su uso dentro de la clase estructurada como en su utilización en ámbitos no formales.

Es por ello por lo que surge la necesidad de que los futuros docentes tomen conciencia de donde se encuentran los estereotipos de género, aprenda a analizarlos y por ende establezca una serie de estrategias que aprovechen la existencia de estos materiales para la concienciación del alumnado de la necesidad de la educación en género en las aulas favoreciendo la ruptura de estereotipos consolidados.

Las técnicas metodológicas empleadas para el desarrollo del taller fueron activas y participativas. A lo largo de la sesión se desarrollaron diferentes actividades que tuvieron como finalidad analizar materiales didáctico-musicales que presentasen estereotipos de género y establecer un diálogo reflexivo de cómo éstos ejercen una fuerte influencia en la interiorización de los roles por parte del alumnado de las etapas infantil y primaria.

Para el desarrollo del taller se estableció una estructura de cuatro partes en función de los contenidos a trabajar para que éstos tuvieran un punto de unión y se secuenciasen de forma correcta. En la primera parte se realizó un análisis diagnóstico del cancionero popular infantil que presentase: estereotipos de género, rol de género, micromachismos y violencia de género estableciendo propuestas de modificación en las letras de forma didáctica y desarrollando ejercicios para el trabajo de género en las aulas a través del análisis de la letra de las propias canciones.

Tabla 1. Canciones populares para el trabajo de género en el aula

ANÁLISIS DE	CANCIÓN
Estereotipos de género	“Arroz con leche”
Rol de género	“Los días de la semana”
Micromachismos	“Al pasar la barca” “Soy capitán”
Violencia de género	“Don Federico”

Fuente. Elaboración propia

En la segunda parte del taller se realizó un análisis acerca de los estereotipos de género que presentaban la selección de los instrumentos por parte de los estudiantes de música estableciéndose que aún en la actualidad muchos instrumentos musicales a nivel organológico son considerados “masculinos” o femeninos”. Una vez se realizó una contextualización teórica sobre esta cuestión se procedió a la reflexión de los propios estereotipos que presentaban los estudiantes a ese nivel y se realizó una búsqueda de contenido sobre los intérpretes y los instrumentos que tocaban estableciéndose determinadas asociaciones entre el instrumento seleccionado y el género del intérprete donde se observaba por ejemplo que los intérpretes de viento madera eran mayoritariamente mujeres y los de viento metal mayoritariamente hombres.

En la tercera parte del taller se realizó un análisis de la figura de la mujer en el discurso musical a nivel de estereotipos en las películas de Walt Disney y se realizó una reflexión acerca de la sensibilización de este mercado en los últimos años para mejorar y romper con estereotipos de género.

En la última parte del taller se procedió a hacer un análisis de la música de consumo habitual para hacer un análisis de las letras y la violencia ejercida hacia la mujer en ellas como productos de escucha habitual en los hogares de los niños de infantil y primaria por pertenecer a listas de los grandes éxitos. En esta parte del taller se estableció un debate participativo donde el alumnado manifestó no ser consciente del mensaje que transmitía la letra de las canciones seleccionadas.

Para finalizar la experiencia se estableció una reflexión acerca del desarrollo del taller a través de un grupo de discusión donde el alumnado expresó su opinión acerca de lo aprendido en la experiencia. Todos los talleres que se llevaron a cabo en las jornadas fueron evaluados a través de encuestas de satisfacción resultando una actividad novedosa y de interés para el alumnado.

Conclusiones

De la experiencia descrita se concluye que la búsqueda análisis y modificación de materiales didáctico-musicales para encontrar estereotipos de género es un tema de interés en los futuros docentes pero las jornadas evidencian que es importante que el futuro profesorado tenga una mayor formación a la hora de realizar los análisis y exponer propuestas de modificación ya que muchos de los alumnos afirmaban no haber recibido nunca ningún tipo de formación en igualdad de género.

En la evaluación de la satisfacción del alumnado los datos establecieron medias muy altas en las respuestas y el alumnado resaltó la necesidad de participar en proyectos de esta índole de forma más continuada a lo largo de la carrera.

Se concluye que para el alumnado fueron valores muy positivos la posibilidad de colaborar con compañeros de otras titulaciones y trabajar temáticas como los estereotipos de género o los roles de género.

Si se entiende la innovación como cambio que introduce novedades, modifica elementos ya existentes con el fin de mejorarlos y renovarlos; podemos asegurar y confirmar que tanto la que el trabajo de la temática de perspectiva de género en la formación del profesorado puede ser considerada como una estrategia innovadora que mejora de forma muy significativa el aprendizaje y las experiencias en este caso de los futuros profesionales de la educación.

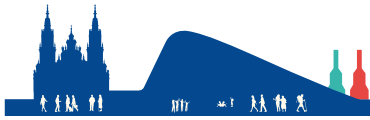
Se concluye también que en el análisis de los materiales de música existen importantes estereotipos de género en el ámbito de la canción, la danza y el tratamiento de la mujer en la historia de la música. Se tenemos en cuenta que muchos de estos materiales son fruto de la tradición y cultura popular podemos observar que presentan estereotipos y que resulta fundamental aportar desde la visión de los futuros docentes modelos que desde el análisis resulten no sexistas.

La reelaboración de materiales es una propuesta que no debe perder la perspectiva cultural y tradicional de las canciones, sino que debe entenderse como una oportunidad por parte de los docentes para educar en la igualdad y aportar una visión crítica y constructiva que muestre al alumnado a importancia del trabajo en la igualdad.

Otra de las conclusiones extraídas pasa por defender la importancia de la implementación de prácticas que fomenten la igualdad en la escuela en la formación de los futuros docentes para convertirlos en ciudadanos que caminen en la construcción hacia igualdad de género.

Referencias bibliográficas

- Aquino, F. (2002). *Cantos para jugar 1 y 2* [CD]. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269-287.
- Lamb, R., Dolloff, L. A., y Howe, S. (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. A Selective Review. En R. Colwell (Ed.), *The New Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 648-674). New York: Oxford University Press.
- Loizaga, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. *Revisión Crítica. Musiker*, 14, 159-172.
- Puerto, J. L. (1998). *Cancionero para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ramos, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena*, 213, 7-25.
- Sales, M. F. (2010). La rebelión femenina en la música rock: una cuestión de género. En I. Vázquez (Coord.), *Investigaciones multidisciplinares de género* (pp. 991-1000). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Schussler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima: EBRA.



Drama como recurso didáctico para el desarrollo de igualdad

FERNÁNDEZ AGUAYO, SARA

Ceip Plurilingüe N°1 Tui (España)

Resumen

Una de las necesidades más sobresalientes de nuestra sociedad es la educación en igualdad. La Formación del profesorado es clave, primeramente, para que pueda ser consciente de esta necesidad y segundo, para que pueda transmitir y enseñar no solo sobre igualdad, sino también desde la igualdad. Por otro lado, 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. A continuación, se presenta una experiencia práctica de alumnos/as de magisterio a través de un taller de dramaterapia para el desarrollo de la igualdad.

Palabras clave: dramaterapia; educación en igualdad; coeducación.

Drama therapy as a didactic resource for the development of equality

Abstract

One of the most outstanding needs of our society is education in equality. Teacher training is key, firstly, so that they can be aware of this need and secondly, so that they can transmit and teach not only about equality, but also from equality. On the other hand, drama is presented as a didactic and effective resource for teachers that allows the creation of safe spaces and favors the learning of positive values from practice. Next, a practical experience of teaching students is presented through a drama therapy workshop for the development of equality.

Keywords: drama therapy; education in equality; coeducation.

Introducción

Uno de los grandes retos del siglo XXI en el campo de la educación es educar en igualdad desde la perspectiva 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 condicione n 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).

Ha de tenerse en cuenta que las habilidades y destrezas no se pueden conceptualizar, sino que han de desarrollarse desde la práctica, siendo esta la única forma para interiorizarlas y poder aplicarlas posteriormente en entornos reales (Fernández-Aguayo, 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).

Partiendo de lo descrito anteriormente, se presenta una experiencia práctica; un taller de dramaterapia para el desarrollo de la igualdad, dirigido a estudiantes del grado de educación infantil y primaria.

Contextualización

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 de la Universidad de Vigo y dirigidas a futuros profesores, estudiantes del grado de educación infantil y primaria.

Descripción de la experiencia

Este taller se plantea dentro de las Jornadas de Formación en Género ante la necesidad de formación en igualdad del profesorado. La etapa ideal para adquirir conocimientos y recursos para el desarrollo de igualdad y la coeducación es en la etapa de formación como maestros. Este taller se desarrolla de forma práctica porque las habilidades y destrezas no se pueden conceptualizar, sino que se adquieren mediante en desarrollo práctico (Fernández-Aguayo, 2018). Partiendo de esto, propusimos el taller práctico para que los futuros profesores, no solo aprendiesen “teóricamente” recursos y estrategias, sino que el taller les permite experimentar. Por un lado, a través de los ejercicios reflexionan sobre la situación de la igualdad y toman conciencia de las necesidades existentes, así como de los cambios que son necesarios. Por otro lado, experimentan los diferentes roles que desempeña el alumnado, entendiendo así, desde la experiencia, cómo se siente, qué necesita o que soluciones podrían tomarse.

El taller se desarrolló de forma práctica y se dividió en tres fases que pueden verse en la figura 1.

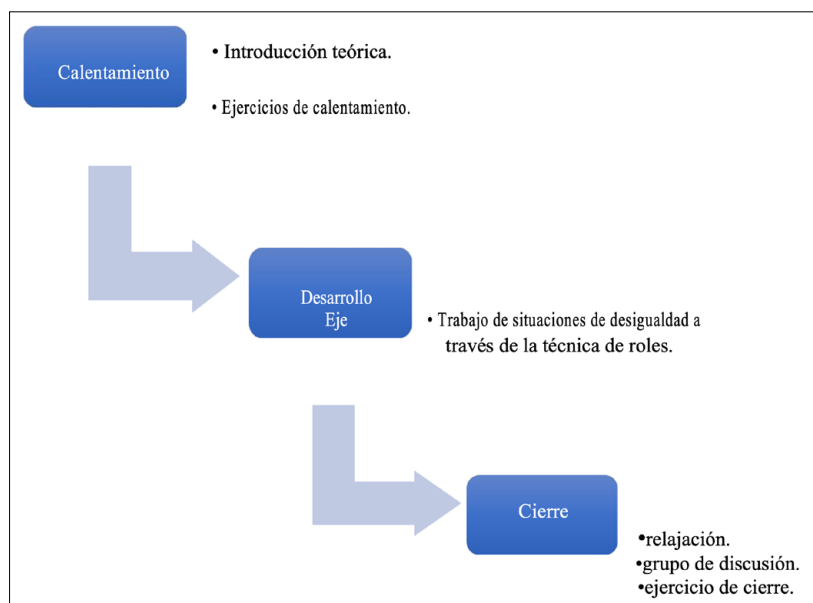


Figura 1. Fases del taller. **Fuente.** Elaboración propia

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.

A través de los diferentes ejercicios los participantes identificaron diferentes situaciones familiares, sociales, laborales o personales que condicionan la igualdad y son motivo de discriminación en la escuela.

En la siguiente tabla se presentan las ideas adquiridas socialmente y las situaciones que los participantes señalaron y a partir de las cuales se desarrollaron las diferentes actividades.

Tabla 1. Ideas adquiridas y situaciones de desigualdad propuestas por los participantes

Eres diferente, eres peor	Las niñas no tienen suficiente autoridad y sumisión capacidad física	
Baja autoestima	Las niñas no valen para las ciencias	Acoso escolar
Infravalorarse	Diferencias económicas	Prototipos
Discriminación	No sirves para nada	Diferencias culturales

Fuente. Elaboración propia

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. *REIFOP*, 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). Universidad de Vigo, España.
- 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. M., y Romero, J. M. (26 de junio de 2018). Resolviendo incógnitas en torno a la igualdad de género: la importancia de educar desde la infancia. *Educaweb*. 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.



Orientación hacia el liderazgo y empoderamiento del docente en el marco de una educación inclusiva

MONZÓ MARTÍNEZ, ANNA

*Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València (España)*

TABERNER PERALES, ENCARNA

*CEFIRE de Torrent
Valencia (España)*

BARCELÓ LÓPEZ, CONCHA

*Subdirección General de Formación del Profesorado
Valencia (España)*

Resumen

La educación inclusiva implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas que en ella participan. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia del papel del docente en el camino hacia esa educación inclusiva. Más concretamente, pone énfasis en la relevancia que adquieren el liderazgo docente y el empoderamiento, y se establecen tres ejes de trabajo prioritario para fortalecer esta orientación: formación inicial y continua, promoción de la investigación-acción y establecimiento de redes de centro como potenciadores de dicho empoderamiento (también llamado liderazgo docente).

Palabras clave: Empoderamiento; liderazgo docente; educación inclusiva; investigación-acción; formación del profesorado.

Orientation towards teacher leadership and empowerment within the framework of inclusive education

Abstract

Inclusive education implies substantially modifying the structure, operation and pedagogical proposal of schools to respond to the educational needs of each and every one of the boys and girls who participate in it. The objective of this work is to reflect on the importance of the role of the teacher on the path to inclusive education. More specifically, it emphasizes the relevance that teaching leadership and empowerment acquire, and three priority work axes are established to strengthen this orientation: initial and continuous training, promotion of action research and establishment of center networks as enhancers of such empowerment (also called teacher leadership).

Keywords: Empowerment; teacher leadership; inclusive education; investigation action; teacher training.

Introducción

La educación inclusiva, en la que ha puesto el interés la legislación educativa desde hace ya algunos años, supone entender que todos los alumnos y alumnas de una determinada comunidad deben aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, hecho que implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Valera, 2012).

En la orientación hacia esa escuela inclusiva el rol de maestros y maestras resulta de gran importancia. En este sentido, el papel de los y las docentes y su actuación en el entorno educativo es señalado como un factor relevante para el éxito escolar y para ofrecer una educación de calidad en el Informe *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, elaborado por la OCDE en 2005.. Por otro lado, Ainscow (2014) señala que:

Las culturas escolares tradicionales, respaldadas por estructuras rígidas de organización, aislamiento de los docentes y elevados niveles de especialización de un profesorado muy dedicado a unas tareas predeterminadas, tienen graves problemas cuando se enfrentan con circunstancias imprevistas. Por otra parte, la presencia de niños que no se adaptan bien al “menú” de la escuela constituye un estímulo para explorar una cultura más colegiada en la que los maestros tengan el apoyo de la experimentación de nuevas respuestas docentes (p. 31).

El trabajo colaborativo y en red de maestros y maestras, así como un replanteamiento flexible de la organización escolar adquiere una gran importancia en el marco de una escuela inclusiva. A parte de ello, nos encontramos actualmente con un alumnado cada vez más diverso en cuanto a características, necesidades y habilidades. Atender y entender toda esta diversidad implica contar con líderes educativos con capacidad para generar ambientes adecuados. Así, el rol de los líderes educativos resulta relevante para proveer ambientes adecuados para la enseñanza y el aprendizaje. En una sociedad como la actual, basada en el conocimiento, la globalización y el desarrollo de la tecnología e internet, las instituciones requieren un personal altamente especializado, con valores éticos y responsabilidad social (Bonilla-Murillo & Sagnité, 2020).

La educación inclusiva, por lo tanto, necesita un cambio estructural en diversos planos, uno de ellos es el docente. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia del papel del docente en el camino hacia una educación inclusiva. Más concretamente, pone énfasis en la relevancia que adquieren el liderazgo docente y el empoderamiento de maestros y maestras. Se pretende, además, 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).

Marco teórico

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 ha vinculado con el ámbito de la docencia. El empoderamiento docente supone enfatizar el liderazgo de esta figura, de todos y cada uno de ellos y ellas. Cuando se habla de liderazgo en ámbito educativo, muy a menudo se pone el foco en el papel de los equipos directivos. No cabe duda de que este liderazgo es fundamental, así como la manera como este se lleve a cabo. Aun así, dentro mismo de la gestión de liderazgo de equipos directivos, actualmente se pone el énfasis en la necesidad de apostar por un liderazgo compartido (Johnston, 2015) en las instituciones docentes, que establece que los individuos colaboran entre sí para cumplir un fin que por ellos solos no podrían alcanzar. El liderazgo compartido en el ámbito educativo funciona en un ambiente en el que las habilidades de todos se ponen en práctica para alcanzar las metas (Bonilla-Murillo & Sagnité, 2020, p. 8).

Para llevar a cabo un liderazgo eficiente por parte de los equipos directivos, por lo tanto, es necesario fomentar un ambiente en que todos cuenten y puedan poner de su parte para alcanzar las metas planteadas. Esto supone potenciar ambientes participativos y colaborativos, donde los maestros y maestras se involucran unos con otros desde el respeto y el reconocimiento. Los centros escolares necesitan líderes capaces de influir positivamente en el entorno escolar, necesitan fomentar la autonomía (frente a la heteronomía y dependencia de instancias superiores) de su profesorado. A parte de ello, el empoderamiento docente tiene que ser impulsado de forma clara por y desde los equipos directivos (González, Palomares, López-Gómez, & Gento, 2019).

Los docentes, en el marco de una educación para el siglo XXI deben ser capaces de tomar decisiones de forma fundamentada, a través de la participación e implicación en la institución y el compromiso con la comunidad educativa. La profesión docente representa en sí, por definición, un alto nivel de implicación y de compromiso moral. Trabajar para favorecer este espacio y este ambiente supone apostar por la importancia de disponer de un capital humano competente y empoderado. Como señala Contreras (2016): “Para la transformación de la educación y el desarrollo de la escuela es esencial que profesores y directores sean debidamente capacitados y empoderados, y que tomen conciencia de su rol protagónico en dichos procesos” (p. 232).

La capacitación del profesorado supone adquirir una serie de competencias que son clave para el desarrollo de su profesión. 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 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 sus prácticas escolares, 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.

En un estudio llevado a cabo por González et al. (2019) sobre liderazgo pedagógico docente, los resultados obtenidos destacan la importancia otorgada a las dimensiones afectiva, carismática, profesional, participativa y formativa del liderazgo del profesorado. En esta última, se acentúa la relevancia de la dedicación a la propia formación, el acopio de materiales para la misma y el impulso al perfeccionamiento continuo del resto de docentes de la institución. Estos resultados ponen de manifiesto que la formación, tanto inicial como continua, es un elemento clave en la práctica del liderazgo docente y, en consecuencia, para avanzar hacia la calidad educativa.

La orientación hacia una educación que pretende apostar por la inclusión de todo su alumnado y, en definitiva, por una sociedad más justa y equitativa, necesita un nuevo tipo de profesionales, “con capacidad para renovar la escuela en sus estructuras más íntimas. Se persigue un perfil de profesor significativamente diferente del tradicional, capaz de organizar, estimular y mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y con capacidad para analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, para dar respuesta a la diversidad” (Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes, 2007).

En este nuevo marco debemos entender el liderazgo, no desde una vertiente autoritaria, sino más bien, como apuntábamos antes, distribuida. Como señala Contreras (2016): “el liderazgo escolar tiende, hoy en día, a enfocarse en lo pedagógico y en la mejora continua y a ser conceptualizado como un fenómeno organizacional en el que se recurre a estructuras horizontales y a principios de distribución entre diversos actores y roles para enfrentar dilemas y retos de complejidad creciente” (p. 239).

Los y las docentes deben ser líderes educativos, personas que participan y movilizan el entorno educativo para crear espacios más acogedores e inclusivos. No se puede apostar por una comunidad escolar que aprende, que participa y que respeta la diversidad si no se empieza por disponer de un “capital docente” que también aprende, participa y respeta la diversidad no sólo del alumnado sino también de sus compañeros y compañeras.

¿Qué supone apostar por este empoderamiento docente? ¿Qué mecanismos hay que poner en marcha para fomentarlo? Desde nuestro punto de vista, el empoderamiento docente, dentro de un marco de educación inclusiva, debe descansar en los siguientes pilares básicos:

1. Formación inicial y continua

La formación del profesorado es un elemento crucial para mejorar la calidad en la educación. Las instituciones educativas necesitan de personal formado para atender las funciones que les son atribuidas. Esta formación debe ir enfocada desde los paradigmas humanístico, reflexivo y sociocrítico. Este último entiende la educación como un proceso de emancipación individual y colectiva orientada a la transformación social.

Empoderar significa sentir seguridad en aquello que uno hace, en las decisiones tomadas, y para ello las decisiones deben estar fundamentadas en el conocimiento y en las destrezas aprendidas y basadas en la evidencia. Los profesionales de la educación deberían de conocer los resultados de la investigación educativa relativa a sus prácticas. Muchas veces, la investigación no revierte en la mejora de los centros y de las prácticas educativas, porque estos conocimientos no llegan a los docentes. En cambio, es necesario formar profesionales críticos ante el alud de información y modas educativas que nos llegan sin ningún tipo de filtro.

Los y las docentes deben saber integrar los conocimientos teóricos con sus necesidades a nivel práctico, desde una orientación crítica y reflexiva. A parte de ello, la profesión docente exige un conocimiento renovado, en actualización continua, basado en una cultura del aprendizaje y la innovación y en un compromiso en la superación personal y la mejora del entorno.

Contreras (2016) afirma que: “La evidencia con la que se cuenta hoy en día deja en claro que sin docentes adecuadamente capacitados y de alto desempeño, y sin líderes pedagógicos en la dirección de las escuelas, con la autonomía necesaria para poder decidir y ejecutar medidas en la misma, la buena escuela y el desarrollo escolar tienen pocas posibilidades de realizarse” (p. 235).

En definitiva, se trata de sentirse competente en aquello que se hace. Si el profesorado no se siente competente, pierde la motivación en el ejercicio de su profesión. La formación tanto inicial como continua debe abogar por fomentar la capacidad de liderazgo, ya que “el docente tiene influencia más allá del aula y tiene la capacidad de influir a otros de forma individual o colectivamente y puede mejorar el proceso de aprendizaje a través de su propia mejora y de la ayuda a los demás” (Bonilla-Murillo & Sagnité, 2020, p. 7).

2. Potenciación de la investigación-acción

La investigación-acción en ámbito educativo se constituye como una metodología 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).

La adquisición de competencias profesionales implica situarse en un entorno que permita ejercerlas, ponerlas en marcha y reflexionar sobre ellas. Supone situarse en un entorno de crecimiento, donde los errores son una oportunidad para aprender, partiendo de una mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) y donde existe un espíritu de avanzar y mejorar. La investigación-acción puede proporcionar las bases para avanzar en esta línea y, en este sentido, empoderar al profesorado, a partir de un conocimiento contrastado directamente con la práctica, reflexionado y del que él/ella son protagonistas.

3. Trabajo en red

Finalmente, un tercer aspecto clave para favorecer el liderazgo docente es el hecho de disponer de figuras de apoyo en el entorno, tanto dentro como fuera del centro. Resulta necesario, en este sentido, el establecimiento de redes de centros, redes de confianza y soporte, con el ánimo de difundir buenas prácticas e iniciativas generadas por el profesorado (González et al., 2019). A nivel intercentros, establecer redes representa una buena plataforma de renovación pedagógica (Doménech, 2003), ya que se instituyen como organizaciones de intercambio de conocimientos y recursos, con carácter horizontal y, al mismo tiempo, facilitan la puesta en marcha de iniciativas con un mayor impacto.

Por otra parte, estas redes también se tejen a nivel intracentros, en el día a día. Sentirse valorado y acogido, sentir que la propia voz cuenta e intuir que el resto de compañeros y compañeras lo ven a uno/a competente resulta necesario para la participación e implicación del profesorado. El empoderamiento docente supone, en este sentido, sentir el apoyo de compañeros y compañeras, sentir que no se está sólo y que se entienden y comprenden las propias particularidades. La educación inclusiva vela por la diversidad del alumnado, que es vista desde esta perspectiva como un factor de enriquecimiento. Pero pocas veces hablamos de la diversidad del profesorado.

Los y las docentes son también diversos, poseen diversidad de ritmos de trabajo, de intereses y de talentos. Una educación inclusiva debe velar, en este caso también, por reconocer y potenciar los talentos y puntos fuertes de los profesionales del ámbito educativo, y debe aprovechar su potencial para el bien común. Conocerlos y reconocerlos es esencial para fomentar la participación activa.

Tanto en la investigación sobre liderazgo en general como en aquella que concierne específicamente al liderazgo educativo se ha probado la eficacia de estilos participativos, basados en principios sistémicos y de interacción dinámica. Estos difieren claramente de las formas de manejo institucional tradicionales, en las que tanto fuera como dentro de la escuela se dan estructuras jerárquicas rígidas, disociadas en sus distintos niveles y enfocadas en asuntos de carácter normativo y administrativo (Contreras, 2016, pp. 236-237).

Finalmente, todo lo dicho hasta ahora debe ir acompañado por el fomento de una cultura de la evaluación en los centros, evaluación que debe ser el punto de partida para la implementación de proyectos de mejora en los centros que proporcionen un entorno más inclusivo tanto para el alumnado como para los docentes y demás miembros de la comunidad educativa. En una organización como lo es el sistema educativo, esta evaluación debe realizarse desde un modelo holístico, en la línea que plantea Pineda (2000).

Conclusiones

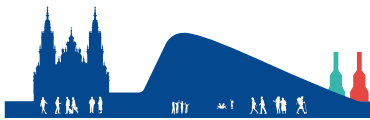
No hay duda de que la educación tiene entre sus finalidades fomentar y potenciar una ciudadanía activa y participativa. Si bien en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial se dio preponderancia a una idea de ciudadanía de orientación pasiva (vinculada a la adquisición de derechos básicos), a 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 & 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 en 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. Sin olvidar el apoyo fundamental que supone la evaluación para la mejora.

Referencias

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bonilla-Murillo, E. & Sagnité, V. (2020). El liderazgo docente: ¿Por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(9), 1-18.
- 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.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi: 10.20511/pyr2016.v4n2.123
- Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, 99-110.
- Dweck, C. (2006). *Mindset. La actitud del éxito*. Málaga: Editorial Sirio.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.

- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE*, 5(3), 102-117.
- González, R., Palomares, A., López-Gómez, E., & Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos*, 24, 9-25. doi: 10.18172/con.3936
- Johnston, M. P. (2015). Distributed leadership theory for investigating teacher librarian leadership. *School Libraries Worldwide*, 21(2), 39-57.
- Kimlicka, W., & 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, 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.
- González, R., Palomares, A., López, E., & Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos*, 24, 9-25.
- OCDE (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>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- Valera, M. (2012). Variables educativas en las altas capacidades. En L. Carreras, D. Castiglione, & M. Valera (Ed.), *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente* (pp. 136-168). Barcelona: Horsori.



Elaboración de un plan acogida y acompañamiento docente desde el liderazgo educativo en el contexto de la escuela rural

TABERNER PERALES, ENCARNA
*CFIRE de Torrent
Valencia (España)*

MONZÓ MARTÍNEZ, ANNA
*Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València (España)*

BARCELÓ LÓPEZ, CONCHA
*Subdirección General de Formación del Profesorado
Valencia (España)*

Resumen

La continuidad en los equipos docentes es muy importante para establecer proyectos educativos viables, eficaces y que perduren en el tiempo. Sin embargo, hay centros en los que la mayoría de la plantilla cambia cada año. Para ellos, es necesario establecer mecanismos que agilicen el proceso de incorporación del profesorado recién llegado a una dinámica de trabajo colaborativo. La experiencia que presentamos cuenta el proceso de reflexión de un claustro que cada año se renueva en un 70%, para detectar necesidades y establecer vías que faciliten la acogida y el acompañamiento de su profesorado.

Palabras clave: Escuela rural; plan de acogida docente; metodologías activas; liderazgo pedagógico.

Preparation of a host and teacher support plan from educational leadership in the rural school context

Abstract

Continuity in teaching teams is very important to establish viable, effective and lasting educational projects. However, there are centers where the majority of the workforce changes every year. For them, it is necessary to establish mechanisms that speed up the process of incorporating newly arrived teachers into a collaborative work dynamic. The experience that we present tells of the reflection process of a faculty that is renewed every year by 70%, to detect needs and establish ways that facilitate the reception and accompaniment of its teaching staff.

Keywords: Rural school; teaching reception plan; active methodologies; pedagogical leadership.

Introducción

Nuestro marco legislativo actual establece que los poderes públicos han de prestar atención a los factores que favorecen la calidad de la enseñanza, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, entre otros, entendiendo que una enseñanza de calidad es aquella que se diseña en contextos que contribuyen a promover el pleno desarrollo de las potencialidades de todo el alumnado.

En ese sentido, los líderes educativos han de ser capaces de articular las medidas necesarias para crear espacios acogedores que promuevan la participación y el aprendizaje del profesorado de sus centros con el objetivo de crear esos contextos de aprendizaje (Contreras, 2016). Sin embargo, esta tarea resulta sumamente compleja para aquellos centros cuya plantilla cambia en un porcentaje elevado cada año. Este es el caso de muchos CRA o colegios rurales agrupados.

Contextualización

Los CRA son centros educativos que se asientan en el medio rural, se caracterizan por estructurarse en grupos pequeños y heterogéneos que aglutinan alumnado de distintas edades, se articulan en diversos aularios y entablan una relación muy estrecha con el contexto en el que se encuentran (Boix, 2004).

Estas escuelas constituyen un elemento importante dentro de la estructura institucional de un determinado territorio. Simbolizan el progreso y la posibilidad de conseguir una vida mejor, lo que en ocasiones significa trasladarse a vivir y a trabajar a una zona urbana, lejos de la belleza de sus paisajes naturales y de la serenidad y la familiaridad de sus gentes. Sin embargo, a cambio de marcharse lejos del lugar donde uno nació, se obtiene la posibilidad de ejercer otro tipo de actividades económicas y de disfrutar de mejores servicios e infraestructuras.

En otro orden de cosas, las familias de las comunidades rurales suelen colaborar en todo aquello que la escuela les hace partícipes. Pero, para que se dé esta relación de complicidad, el profesorado ha de sentirse comprometido con el marco natural y social que le rodea y tomar conciencia de la necesidad de incorporarlo a su quehacer pedagógico (Boix, 2014). Conseguir este compromiso de los docentes constituye un desafío para los equipos directivos, al encontrarse con una elevada tasa de variación de profesorado cada año. Este hecho plantea un hándicap importante a la hora de diseñar sus proyectos educativos por la falta de continuidad del equipo que ha de implementarlos.

Por otro lado, el trabajo en estos centros también constituye un reto importante para el profesorado, por el aislamiento que sienten debido a la escasa densidad de población de estas zonas y, en muchos casos, a la falta de una buena conexión a internet (Bustos, 2007).

A todo esto se añade que, en la actualidad, los centros educativos se encuentran inmersos en un profundo proceso de reflexión y transformación que busca conformar escuelas más inclusivas, abiertas a la diversidad de sus integrantes y conectadas con el entorno. La escuela y su contexto han de entablar relaciones bidireccionales de manera que se apoyen mutuamente y se complementen. En este orden de cosas, el centro ha de contribuir a provocar una mejora en el entorno y, a su vez, el marco social ha de facilitarle la tarea proporcionando recursos y reconociendo la labor realizada (Sepúlveda & Gallardo, 2011).

Esto requiere que se entable un diálogo entre los distintos agentes sociales, en el que todas las partes implicadas puedan manifestar sus necesidades y expectativas. En este sentido, los equipos directivos constituyen el elemento fundamental que ha de liderar ese proceso de diálogo y favorecer la creación de un ambiente en el que el profesorado se sienta acogido y conectado con el entorno escolar. Además, también ha de garantizar el buen funcionamiento interno y la consecución de los objetivos que se le han encomendado. En definitiva, se trata de promover un liderazgo que llegue a ser sostenible en el tiempo y que facilite que cada curso el nuevo profesorado se integre en un proyecto de centro compartido (Hargreaves & Fink, 2008).

Para ello, como Teixidó (2009), consideramos importante y necesario establecer un plan que facilite la incorporación a la dinámica del centro del profesorado recién llegado de manera que esté previsto el modo en el que se recibirá, se acompañará y se facilitará el apoyo necesario a cada uno de los maestros o maestras cuando lo necesiten, teniendo en cuenta que el equipo docente se distribuye en diversos aularios, distantes entre sí, ha de trabajar en aulas con alumnado de distintas edades y cuenta con escaso tiempo semanal de coordinación, características bastantes diferentes a las de las escuelas situadas en entornos urbanos (Hamodi & Aragués, 2014). En definitiva, este plan ha de ser capaz de conjugar y atender tanto las necesidades del profesorado recién llegado como las de la propia institución.

Precisamente, a finales del curso 2018-2019, el equipo directivo de un CRA situado en el interior de la provincia de Valencia, solicitó asesoramiento al Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de referencia, para llevar a cabo un cambio de rumbo pedagógico. A continuación, se describe la experiencia vivida durante el curso siguiente en el cual el plan previsto inicialmente no se pudo concluir debido a la pandemia provocada por la COVID-19.

Descripción de la experiencia

Tras recibir la solicitud de asesoramiento, se estableció un plan que se articuló en diversas fases. En primer lugar, se realizó un análisis de la realidad de partida y un diagnóstico de la situación, con la intención de ver las necesidades que se habían de satisfacer. En segundo lugar, se diseñó una propuesta formativa y se inició su puesta en práctica, que se hubo de reconducir debido a la situación acontecida. Por último, se había previsto concluir con la redacción de un plan de acogida y acompañamiento docente para recibir al nuevo equipo en septiembre, pero quedó pendiente su realización debido a que la situación supuso un cambio en las prioridades del profesorado.

1. Análisis de la realidad y diagnóstico de la situación

Entre octubre y diciembre de 2019 se visitaron los aularios y se mantuvieron diversas reuniones y entrevistas semiestructuradas con el profesorado, lo que permitió conocer la realidad del CRA y de sus componentes.

El equipo de aquel momento estaba compuesto por 19 profesionales (5 hombres y 14 mujeres) en distinta situación administrativa (6 funcionarios/as de carrera adscritos/as al centro, 4 maestros/as en situación provisional, puesto que habían aprobado las oposiciones del cuerpo de maestros el curso anterior, 8 funcionarios/as interinos/as y 1 maestra con contrato laboral, encargada de impartir la materia de religión).

El profesorado definitivo presentaba mucha experiencia y compromiso con la escuela rural y daba continuidad al proyecto educativo aunque manifestaba que se veía bastante supeditado al profesorado que llegaba nuevo cada curso. Pese a todo, estaban animados a revisar su propuesta educativa para hacerla más inclusiva. Además, conocían y utilizaban las posibilidades y el gran valor didáctico del contexto rural.

El profesorado que se encontraba en situación provisional estaba muy preparado y actualizado a nivel de normativa legal, metodologías activas y propuestas innovadoras. Sin embargo, eran de lejos del CRA y no tenían intención de quedarse de manera permanente. Por ello, pese a que mostraban un gran compromiso con su trabajo, sentían poco apego al entorno.

El resto, tenía escasa experiencia docente, la mayoría desconocía la normativa en materia educativa y también, casi todos/as, eran de lejos. Pese a ello, mostraban muchas ganas de aprender y de hacer bien las cosas, sin embargo, tenían dudas a las que no siempre sabían dar respuesta.

En relación a la programación docente, la falta de un proyecto común y consensuado por parte de todo el profesorado hacía que las directrices dadas se vieran, en ocasiones, como una injerencia del equipo directivo. Además, también se manifestó la existencia de cierta desconfianza por parte de algunas familias debido al continuo cambio de profesorado. Esto había generado algún conflicto en el que tuvo que mediar la dirección.

Como consecuencia de lo comentado, se vio la pertinencia de trazar un plan que atendiera las necesidades de cada uno de los colectivos señalados. Para ello, se propusieron dos actuaciones. En primer lugar, se decidió destinar tiempo al diálogo y la reflexión, en el marco de la formación en centros, en el que el profesorado tuviera oportunidad de analizar sus necesidades y las del contexto así como conocer experiencias inclusivas exitosas llevadas a cabo en otros

centros o investigaciones relevantes en esta materia. La intención era redefinir, entre todos, el Proyecto Educativo de Centro y concretar una propuesta innovadora que contemplara metodologías centradas en el aprendizaje del alumnado y que vertebrara la vida escolar del CRA. En segundo lugar, se había de redactar un plan de acogida y acompañamiento docente para recibir al profesorado nuevo con la voluntad de facilitar la construcción de una identidad de centro y de un equipo docente cohesionado y capaz de llevar a cabo un trabajo común (Montero, 2011).

2. Concreción de la propuesta formativa

La medida acordada fue la creación de un seminario titulado “Programación interdisciplinar en aulas multinivel”, enmarcado en la convocatoria de formación en centros publicada por la Administración educativa para el curso académico señalado², cuyos objetivos planteados fueron:

- Favorecer la reflexión del equipo docente para establecer una línea pedagógica común que posibilitara el aprendizaje competencial del alumnado.
- Crear un clima escolar que promoviera la inclusión y la participación de toda la comunidad educativa.
- Reflexionar sobre cómo construir contextos de aprendizaje favorecedores de la observación, la manipulación, la experimentación y la socialización.
- Los contenidos a tratar giraban en torno a las siguientes temáticas:
- Cohesión del equipo docente.
- Programaciones didácticas compartidas.
- Proyectos interdisciplinares en aulas multinivel.
- Entorno como recurso educativo.
- Evaluación por competencias.

La planificación del seminario se articuló en 10 sesiones, de 2 horas cada una, que se habían de llevar a cabo en el horario establecido para la formación en la Programación General Anual del centro, es decir, los viernes, de 13 a 15 horas. Estas sesiones se habían de realizar entre los meses de enero y junio de 2020, de manera presencial en un aula del CRA.

En las sesiones, se planteó utilizar una metodología activa, participativa, vivencial y dialógica y se trató de que las actividades combinaran juegos y dinámicas de grupo con rutinas de pensamiento. La intención era triple: por un lado, se pretendía que las sesiones fueran amenas y lúdicas; por otro, se intentaba que todas y todos se sintieran partícipes y pudieran realizar sus aportaciones en igualdad de condiciones; por último, debido al poco tiempo de coordinación disponible, en intentó que fueran sesiones ágiles facilitando estrategias que ayudaran a centrar la deliberación y a concretar los razonamientos. Se buscaba generar un movimiento dentro del equipo que dotara a las tareas de dinamismo, generara motivación y propiciara cohesión, complicidad y sentimiento de pertenencia. La formación permanente del profesorado, entendida de este modo, es capaz de motivar cambios y transformaciones inimaginables a priori (Llorente, 2015).

En este marco, la intervención del CEFIRE era doble: por un lado, el personal especializado de su red de bibliotecas podría ofrecer bibliografía actualizada para fundamentar y guiar la reflexión y la planificación de la posterior acción educativa en el aula; por otro, las asesorías podrían participar como profesionales expertos, dinamizar las sesiones y acompañar el proceso de documentación de la formación que permitiera recoger datos pertinentes para valorar la consecución de los objetivos establecidos. Además, se contó con docentes de otros centros que narraron su experiencia en el diseño de propuestas activas concretas que sirvieron de modelo para la elaboración de las propias del CRA.

Para determinar la consecución de los objetivos establecidos y valorar el impacto que se produciría en la mejora del centro, se planteó la necesidad de evaluar el seminario con la intención de facilitar la comprensión de la práctica en toda su complejidad, de determinar los objetivos conseguidos y de permitir la toma de decisiones pertinentes (Chavarría & Bargalló, 2013). Para ello, se consideró que la descripción que los propios participantes pudieran realizar del proceso vivido, podría generar mucha información útil (Contreras, 2017).

Algunos de los aspectos a valorar eran el grado de satisfacción de los y las participantes, su opinión sobre las experiencias vividas, el ajuste a las necesidades formativas detectadas, la utilidad práctica de los aspectos trabajados, la metodología utilizada o la planificación de las sesiones. En definitiva, se trató de interpretar la cultura y los contextos organizativos, el papel de los diferentes agentes, y los significados y valores compartidos, poniendo énfasis en la voz de las personas (San Fabián & Granda, 2013).

Los indicadores que se determinaron para valorar la acción formativa fueron:

- La implicación del equipo educativo del CRA y el clima generado en su interior.
- Las ideas surgidas en el espacio de reflexión creado.
- La cantidad de buenas prácticas de otros centros detectadas, compartidas y analizadas.
- Las actuaciones planificadas y llevadas a cabo en el aula a partir de la formación.
- Las opiniones manifestadas por parte del alumnado y de sus familias a partir de las vivencias realizadas.
- Por su parte, los instrumentos previstos para recabar datos útiles fueron:
 - Encuestas para recoger datos profesionales e intereses iniciales.
 - Cuestionarios con preguntas abiertas sobre temas concretos.
 - Diario de la formación, en el que documentar el proceso de reflexión de las sesiones.
 - Rúbricas para la autoevaluación y la valoración de la propia contribución al equipo.
 - Feedback de los miembros del equipo al finalizar cada sesión.
 - Grupo de discusión para extraer conclusiones finales.

Por último, señalar que la situación tan excepcional que estamos viviendo, y que a finales del segundo trimestre del curso pasado nos obligó a confinarnos a todas y todos en casa durante varios meses, dio un giro inesperado a lo que estaba planificado.

En relación con el contenido de la formación, el cierre de los colegios y la llegada de la escuela online puso en evidencia la necesidad urgente del profesorado de actualizarse en herramientas TIC y plataformas digitales, como Webex o Aules, que se pusieron a disposición de los centros para posibilitar la docencia a distancia y la relación con las familias. Esto supuso que la formación del seminario tuviera que modificarse para centrarse en cómo favorecer esa enseñanza en un entorno digital.

Además de los contenidos, también hubo un cambio en la manera de realizar la formación ya que pasó a ser online, lo que exigió la introducción de diversas modificaciones, pero también abrió la puerta a una nueva manera de coordinarse sin tener que esperar a que llegara el viernes para reunirse de manera presencial. A partir de ese momento, las reuniones virtuales permitieron que el equipo docente de cada aula pudiera conectarse a una reunión o sesión de formación sin necesidad de desplazamientos. En definitiva, aquella situación resultó dura y desconcertante pero también aceleró procesos y facilitó posibilidades que antes eran impensables.

3. Redacción del Plan de Acogida y Acompañamiento Docente

A partir de las conclusiones del seminario, se había previsto redactar el plan de acogida y acompañamiento docente en el que recoger las actuaciones que se habrían de llevar a cabo al inicio de cada curso para facilitar la construcción de una identidad de centro, así como el trabajo común y coordinado de todo el profesorado.

La elaboración de este plan había de partir de la idea de que los colegios rurales agrupados³ han de tender a superar la condición de aislamiento de las unidades que los componen, potenciando la realización de actividades conjuntas, con el objetivo de favorecer la socialización del alumnado y el conocimiento de la realidad sociocultural y natural de su zona. Esto requiere que el profesorado planifique y desarrolle sus actuaciones en equipo, procurando el intercambio de experiencias educativas y la elaboración de materiales didácticos, potenciando la participación social de los sectores de la comunidad escolar, la convivencia entre los ámbitos de las distintas localidades y la dinamización de la vida sociocultural de la zona. Para que esto sea una realidad, el profesorado que llega nuevo al centro se ha de integrar en el equipo, sentirse valorado y percibir que se cuenta con él, a la vez que se ve acompañado en los momentos que tiene dudas o cualquier situación para la que no posee recursos o estrategias suficientes.

Así pues, los objetivos que había de perseguir este plan de acogida eran:

- Proporcionar a las personas que llegan, una visión global del centro y de su contexto.
- Favorecer el conocimiento de todo el equipo y contribuir a crear un buen clima de trabajo generando complicidad, sinergia y espíritu de equipo.
- Conseguir una integración rápida y eficaz del nuevo profesorado para conseguir que el equipo esté funcionando adecuadamente lo antes posible.
- Construir una visión compartida y el compromiso de todo el profesorado en un proyecto común.
- Además, con este plan se hubieran tratado de desarrollar las competencias profesionales que se indican (Cano, 2005):

- Capacidad de generar un liderazgo distribuido y una organización horizontal en la que se articulara la participación de toda la comunidad educativa.
- Capacidad de establecer relaciones satisfactorias y de prevenir conflictos.
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Capacidad de realizar una autoevaluación constante de las acciones llevadas a cabo desde un autoconcepto profesional positivo y ajustado a las propias posibilidades. Este plan habría tenido distintas fases o etapas:
 - Diseño del plan por el equipo directivo, con la participación del resto de personal adscrito.
 - Periodo de acogida, en que se habría de dar la bienvenida, favorecer el conocimiento del equipo y ofrecer información relativa al funcionamiento y protocolos establecidos.
 - Acompañamiento a lo largo del curso de la mano de una persona de referencia.
 - Evaluación del plan.

Sin embargo, tal como se ha comentado, la situación sobrevenida obligó a dejar de lado temporalmente la elaboración de este plan, pero se retomará en cuanto sea posible.

Conclusiones

El desarrollo de esta experiencia ha resultado muy enriquecedor y ha supuesto iniciar, entre el profesorado del centro, un proceso colaborativo de desarrollo profesional que les ha empoderado y, a la vez, les ha conducido a iniciar un camino hacia la mejora de la calidad educativa del CRA. Para ello se ha decidido crear espacios de reflexión y análisis de la propia acción que han puesto 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 ha dotado al equipo directivo de diversas habilidades técnicas que le capacitan para liderar personas de una manera más “inteligente” dinamizando, motivando, organizando reuniones eficaces o resolviendo conflictos, entre otras (Bazarra & Casanova, 2013). Por último, cada docente ha adquirido herramientas para organizar y gestionar su aula favoreciendo la participación y el aprendizaje de todo su alumnado (Whitaker, Whitaker, & Whitaker, 2018).

Cabe destacar que la COVID-19 obligó a modificar gran parte del diseño inicial por las nuevas necesidades formativas que surgieron. Sin embargo, también ha traído consigo nuevos aprendizajes para el propio profesorado que se han traducido en posibilidades inimaginables hace poco tiempo y que han venido para quedarse porque facilitan enormemente el funcionamiento y la coordinación en un CRA.

Para terminar, reiterar que el trabajo quedó inacabado y este curso el profesorado ha decidido continuar con la formación en herramientas TIC. Sin embargo, ahora que las cosas comienzan a normalizarse, el equipo directivo va a retomar la redacción del plan de acogida de cara a tenerlo preparado para el inicio del curso que viene.

Referencias

- Albertín, A. M., Guerediain, M. A., & Zufiaurre, B. (1993). La educación infantil en la zona rural. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 11, 1-4.
- Bazarra, L., & Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid: Ediciones SM.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89-97.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 1-25.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Chavarría, X., & Bargalló, J. (2013). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad educativa*. Barcelona: Horsori.
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.

- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi: 10.20511/pyr2016.v4n2.123
- Hamodi, C., & Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra*, 14, 46-61.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros innovadores*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Llorente, M.A. (2015). *Escuela pública. Dignidad y compromiso*. Barcelona: Octaedro.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Orden de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana.
- Resolución de 31 de julio de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2019-2020.
- Resolución de 4 de noviembre de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan las modalidades formativas, proyectos de formación en centros, grupos de trabajo y seminarios, y se establece la dotación de recursos económicos a los centros públicos educativos de titularidad de la Generalitat para desarrollarlas.
- San Fabián, J. L., & Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Síntesis.
- Sepúlveda, M. P., & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(2), 141-153.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Whitaker, T., Whitaker, M., & Whitaker, K. (2018). *Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo*. Madrid: Narcea.



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

*Department de Teoria de l'Educació
Universitat de València (Espanya)*

GALLARDO-FERNÁNDEZ, ISABEL M.

*Department de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València (Espanya)*

BELLVER MORENO, M. CARMEN

*Department de Teoria de l'Educació
Universitat de València (Espanya)*

Resumen

La educación inclusiva 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 de 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. Nuestro objetivo, tanto como investigadores como docentes, es la indagación por la mejora educativa. 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. Se trata de mejorar la calidad de la educación con equidad, para responder a las exigencias que conlleva el ámbito educativo. 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.

Palabras clave: Educación inclusiva; formación docente; Diseño Universal para el Aprendizaje; investigación documental; equidad en educación.

Initial training of the Early Childhood and Primary Education teacher in the face of inclusion, Universal Learning Design, digital inequality, the social and digital gap

Abstract

Inclusive education is based on international and national bases that establish conceptualizations for the training of education professionals. Collecting all these initiatives and regulations, Universal Learning Design (UDL) implies

universal accessibility to education, towards effective inclusion, which takes into consideration the term diversity in a broad sense. Our objective, both as researchers and teachers, is the inquiry for educational improvement. Given the complexity of the social reality we live in, we consider it relevant and appropriate to train education professionals in aspects and concepts related to inclusive education. It is about improving the quality of education with equity, to respond to the demands of the educational field. We consider content analysis as the appropriate qualitative methodology to analyze documentary research, based on the study of the regulatory framework and relevant sources.

Keywords: Inclusive education; teacher training; Universal Design for Learning; documentary research; equity in education.

Introducción

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 de 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, & 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 & Sánchez, 2015; Fernández-Batanero, 2013).

En el DUA se diferencian tres áreas fundamentales: la representación, la motivación y la acción y expresión (Alba, Sánchez, & 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 en la formación inicial de los Graduados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria:

¿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?, ¿En qué aspectos puede el enfoque de DUA servir para todo el alumnado?, ¿Cómo ha incidido la brecha digital en la inclusión educativa?

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.

Marco teórico

Normativa

Las bases internacionales y nacionales que establecen la concepción de la educación inclusiva en la actualidad para formar profesionales de la educación, parten de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006); en el Foro Mundial de la Educación (mayo de 2015) se aprobó la Declaración de Incheon (Corea); los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, junto con la Declaración y la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), son documentos en los que se establecen como

principios la inclusión, la equidad, el acceso a la educación de calidad con incidencia en los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en contra de todas las formas de exclusión y marginación.

En el ámbito europeo, la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales (2015) promueve la mejora de las oportunidades educativas de todo el alumnado, tomando como principios la equidad, la eficacia, la eficiencia y el aumento de la calidad educativa con la implicación de la comunidad educativa (el alumnado, sus familias, las y los profesionales de la educación, las personas representantes de la comunidad y tomadoras de decisiones) a través de oportunidades educativas accesibles de alta calidad.

En nuestro contexto, la Constitución Española reconoce a todas las personas el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos la promoción de las condiciones para que toda la ciudadanía lo reciba con igualdad. Al mismo tiempo, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), desarrolla la Constitución, inicia la garantía y el reconocimiento del derecho a una educación básica que garantiza la formación integral y permite el pleno desarrollo de la personalidad, buscando una educación de calidad para todo el alumnado con independencia de sus condiciones personales y sociales.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), recoge la equidad educativa, y a partir del principio de inclusión, garantiza el desarrollo de todas las personas y favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado. Esta Ley se modifica por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y se deroga esta última por la llamada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que se publica el 30 de diciembre de 2020 en el Boletín Oficial del Estado.

La institución educativa formal ha de introducir medidas educativas vinculadas con la inclusión educativa y en el texto modificado de la LOE (LOMLOE) se recogen los principios y fines educativos que son necesarios educar en la actualidad y que necesitan del apoyo de la comunidad educativa (Martínez-Agut, 2021a), entre los que se incluyen el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta (LOMLOE, 2020).

La LOMLOE señala que, en la etapa de la Educación Primaria, se ha de garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, cuando se detecten estas dificultades. Es prioritario dedicar un tiempo diario a la lectura y trabajar en todas las áreas la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico, junto con la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Se ha de tener una consideración especial a la educación emocional y en valores, como la igualdad entre hombres y mujeres, base de la democracia (artículo único, modificación 1, b)

En la Comunidad Valenciana se destacan el Decreto 39/1998, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales; la Ley 11/2003, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad; la Ley 8/2017, de la Generalitat, del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunidad Valenciana; el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social, y el Decreto 104/2018, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

El Diseño Universal de Aprendizaje

El DUA implica la accesibilidad universal a la educación, marcando el camino hacia una inclusión efectiva. Toma en consideración el término de diversidad en el sentido más amplio de la palabra. Promueve una flexibilización del currículo, para que éste sea abierto e inclusivo.

Se favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Muchos autores entienden el DUA como un conjunto de principios enfocados hacia esa finalidad de inclusión y accesibilidad.

El DUA tiene como objetivo el acceso universal a la educación, mediante un currículo flexible, abierto e inclusivo. Cuando se habla del diseño universal para el aprendizaje, se suelen diferenciar tres áreas fundamentales: la representación, la motivación y la acción y expresión.

- La representación hace referencia al contenido y a los conocimientos: qué aprender. Se ofrecerán distintas opciones para el acceso al contenido, tanto a nivel perceptivo como comprensivo.
- La motivación implica compromiso y cooperación, supone involucrarse: por qué aprender. Se proveerán diferentes formas de contribuir al interés de los estudiantes, tanto para captarlo como para mantenerlo, promoviendo su autonomía y su capacidad de autorregulación.
- La acción y la expresión responden a cómo aprender. En este caso, otorgando todo el protagonismo a los alumnos, mediante el empleo de metodologías activas.

Se deben ofrecer distintas opciones de acceso al contenido, empleando diferentes metodologías activas y motivando a nuestro alumnado, responder a distintas motivaciones, estilos de aprendizaje o inteligencias. Además, hay que hacerlo por medio de metodologías variadas.

Por ello, el docente ha de tratar de anticiparse a las posibles barreras que puedan surgir, entendiendo que la barrera no está en el estudiante sino en el modo de enseñar y en el contexto. También es importante asumir que siempre serán necesarias adaptaciones y mejoras, tanto durante como después del proceso.

En el aula, más que una transmisión de contenidos se trata de una transmisión de competencias, formando alumnado activo y autónomo, que puedan autorregularse y que conozcan los recursos que les pueden resultar más útiles, dependiendo de su personalidad y características diferenciadoras.

La Brecha Digital como ejemplo de falta de inclusión

La Sociedad en Red es un modelo social que aúna las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la ingeniería genética y la evolución histórica de las sociedades avanzadas a finales del siglo XX. Numerosas investigaciones se plantean si el desarrollo de la Sociedad en Red se está produciendo de una forma igualitaria o con desequilibrios; conocida como *Brecha digital*, a la distancia que separa a las personas que tienen o no acceso a internet, se relaciona con factores sociales como la edad, el género o el nivel de estudios, y factores actitudinales como la percepción de su utilidad. La brecha digital, en sus diferentes significados y realidades, constituye un factor de exclusión social en tanto que dificulta el acceso a la cultura y producción de conocimiento actual (Ramírez, 2011).

Por otra parte, la *Desigualdad digital*, avanza del concepto de brecha digital, al señalar el uso de las TIC relacionado con las capacidades o habilidades digitales en relación con variables sociales como el nivel de estudios, el género o la edad (Varios, 2017).

En el ámbito educativo, hay que plantear la desigualdad digital desde la justicia, que da lugar a la consolidación y estructuración de estas desigualdades en España en la última década, señalando una sociedad de la información a dos velocidades, a pesar de los esfuerzos realizados y sus prioridades (Robles, 2017; Torres, 2017; Muñoz & Pérez, 2017).

La institución educativa se plantea innumerables retos en la introducción de las TIC (Peña & Peña, 2007), que ha tenido que adaptarse de una forma vertiginosa como consecuencia de la pandemia de la COVID-19 en 2020, produciendo una brecha social, y una implicación de la comunidad educativa que ha de ir acompañada de compromiso, eficacia y potenciación de la práctica reflexiva (Bonal & González, 2021; Cabero & Valencia, 2021).

Situación actual del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se inició en el año 2015 para conseguir el fin de la pobreza y lograr en el mundo la paz, la prosperidad y oportunidades para todas las personas en un planeta sano. Pero los esfuerzos mundiales que se han estado realizando no han sido suficientes para lograr el cambio que se precisa, condicionando las generaciones actuales y futuras (PNUD, 2021).

La situación hasta la actualidad era que se iban alcanzando metas parciales, la tasa de progreso mundial no estaba logrando seguirle el ritmo a la Agenda 2030 pero con la pandemia se han revertido décadas de un lento progreso (Martínez-Agut, 2021b).

Señala Morin sobre la situación provocada por la pandemia (Morin, 2020), que el virus ha desenmascarado esta ausencia de una auténtica conciencia planetaria de la humanidad (Ordine, 2020). Rodríguez (2020), recoge de Morin la reflexión de que *cuanto más dueños somos de la biosfera, más dependemos de ella*.

Es necesario promover la movilización, el liderazgo y la acción colectiva, para vencer la COVID-19, lograr una recuperación mejor y conjunta, superar el cambio climático, abordar decididamente la pobreza y la desigualdad,

empoderar verdaderamente a todas las mujeres y niñas, y crear sociedades más inclusivas y equitativas (UNESCO 2010, 2015, 2017a,b,c,d, 2018, 2019, 2020).

Potenciar en los docentes el conocimiento y vinculación con la totalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para que tengan una visión global de los mismos, es fundamental para lograr una repercusión en los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas (1959, 1989, 2020).

Competencias para la inclusión

Por todo ello, para formar docentes comprometidos con la inclusión educativa, es necesaria la motivación docente y al éxito escolar, que afianza en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias diversas para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado. El profesorado es clave en una educación de calidad, para lo que ha de desarrollar competencias estratégicas, innovación y creatividad, y requiere coherencia (fidelidad a sus principios y sus creencias) y transmisión de valores, mediante el desarrollo de competencias éticas, junto con reflexión, autocrítica y autoconcepto, capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Esto implica un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión, mediante las competencias para investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, para mejorar la calidad de la educación, con equidad, en respuesta a las exigencias y necesidades de la sociedad actual y del sistema educativo español junto con metodologías activas (Fernández-Batanero, 2013).

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 una formación de docentes de Infantil y Primaria reflexivos y comprometidos con la inclusión y la educación para todos y durante toda la vida. Asumimos el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 que se centra en: *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Sin embargo, el Informe GEM nos muestra con datos que, las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para muchos educandos.

El Informe está motivado por la referencia explícita a la inclusión de la Declaración de Incheon de 2015, y el llamado a garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa en la formulación del ODS 4, el objetivo global para la educación. Nos recuerda que, no importa qué argumento pueda construirse en sentido contrario, tenemos un imperativo moral para garantizar que se cumpla el derecho de todos a una educación adecuada de alta calidad.

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, entre ellos, la brecha digital, que destaca en la actual situación sociosanitaria y la formación del docente ante la misma.

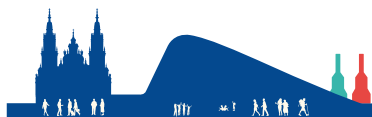
Por todo ello, las competencias que consideramos adecuadas para formar docentes en un planteamiento de educación inclusiva serían las competencias estratégicas, junto con la innovación y la creatividad, la reflexión y la autocrítica (Fernández-Batanero, 2013). Para ello, hemos de tomar como referente 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.

Entender lo que es la inclusión es hablar de “reconocimiento”, reconocimiento del otro, de su igual dignidad. Inclusión es la ampliación del nosotros. Como afirma Adela Cortina: “En el mundo humano, los iguales no son idénticos, sino diversos, por eso es imprescindible reconocer al otro, al distinto de uno mismo” (2020, p. 9).

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M., & 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
- Alba, C., Zubillaga, A., & 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.
- 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.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bonal, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62.
- Cabero, J., & Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 218-228.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- Cortina, A. (2020). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Corral, D., & Fernández, J. J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28.
- 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., & 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. doi: 10.1016/j.aula.2014.12.002
- 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>
- García, S. (2019). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) a la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana (2018): 70 años de recorrido normativo. *Revista Interdisciplinar de Derechos Humanos*, 7(1), 121-146.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa (BOE 10 12 13).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Texto consolidado. Última modificación de 30 de diciembre de 2020. Con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.

- Martínez-Agut, M. P. (2021a). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-20.
- Martínez-Agut, M. P. (2021b). Situación de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aportación Personal y Profesional desde la Propuesta de Edgar Morin “Cambiamos De Vía. Lecciones de la pandemia” y la Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de Cooperación y Desarrollo Sostenible. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-29.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, L., & Pérez, J. (2017). Políticas públicas de fomento de la sociedad de la información en Europa y España (2000-2017). *Panorama Social*, 25, 35-47.
- Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño* (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York el 20/11/89*.
- Naciones Unidas (2020). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. E/2020/57. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2020/secretary-general-sdg-report-2020--ES.pdf>
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (DOCV 3 5 19).
- Ordine, N. (2020). *Edgar Morin: “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos”*. Recuperado de <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>
- Peña, P., & Peña, M. A. (2007). El saber y las TIC ¿Brecha digital o brecha institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 89-106.
- PNUD (2021). *COVID-19: la pandemia. La humanidad necesita liderazgo y solidaridad para vencer el coronavirus*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/covid-19-pandemic-response.html>
- Ramírez, D. (2011). Brecha digital. La complejidad de un término. *Paakat, Revista de Tecnología y Sociedad*, 1, 1-5. Recuperado de <https://goo.gl/GsrbUB>
- Robles, J. M. (2017). ¿Por qué la brecha digital es un problema social? *Panorama Social*, 25, 9-16.
- Rodríguez, E. (2020). Edgar Morin: «Hemos entrado en la era de las incertidumbres». Recuperado de <https://lecturassumergidas.com/2020/12/30/edgar-morin-hemos-entrado-en-la-era-de-las-incertidumbres/>
- Torres, C. (2017) Sociedad de la Información y brecha digital en España. *Panorama Social*, 25, 17-33.
- UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. Hacia un bien común mundial*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2017b). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017c). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. París: UNESCO. Recuperado de https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf
- UNESCO (2017d). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNESCO (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. París: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. París: UNESCO.
- Varios (2017). Presentación. *Panorama Social*, 25, 5-7.
- Zubillaga, A., & Alba, C. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 245-262.



Creatividad e inclusión en la formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria

BELLVER MORENO, M.^a CARMEN

MARTÍNEZ-AGUT, M. PILAR

*Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València (España)*

GALLARDO-FERNÁNDEZ, ISABEL M.

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

Resumen

En la formación del profesorado de educación infantil y primaria en creatividad, se ha de considerar la inclusión como base, que en la actualidad viene sistematizada por la normativa vigente en la Comunidad Valenciana y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Para ello, se propone el “Programa de intervención educativa de formación en creatividad e inclusión educativa” a partir de la metodología basada en talleres. Es importante potenciar entornos de aprendizaje que potencien metodologías activas y creativas, donde el docente asuma un rol de mediador que promueva propuestas pedagógicas innovadoras. La escuela necesita de nuevos recursos que respondan a las necesidades de todo el alumnado respetando su diversidad y la creatividad.

Palabras clave: creatividad; inclusión; taller; educación infantil y primaria.

Creativity and inclusion in the training of Early Childhood and Primary Education Teachers

Abstract

In the training of pre-school and primary education teachers in creativity, inclusion must be considered as a basis, which is currently systematized by the regulations in force in the Valencian Community and the Universal Design of Learning (UDL). For this, the “Educational intervention programme for training in creativity and educational inclusion” is proposed, on the basis of the methodology based on workshops. It is important to promote learning environments that promote active and creative methodologies, where the teacher assumes a mediator role that promotes innovative pedagogical proposals. The school requires new resources that respond to the needs of all students while respecting their diversity and creativity.

Keywords: creativity; inclusion; workshop; nursery and primary education.

Introducción

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 y de inclusión en el sistema educativo valenciano (7/8/2018) cuyo objeto es establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas al desarrollo de un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado.

Este trabajo pretende aportar un desarrollo de la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los centros de educación infantil y primaria. Entendemos que es necesaria la formación del profesorado en nuevas metodologías activas y creativas que favorezcan la inclusión educativa, puesto que la diversidad de alumnado de nuestras aulas, enfrentados a tareas similares, requieren de metodologías alternativas para realizar o expresar los distintos aprendizajes (Alba, Sánchez, & Zubillaga, 2014). Para la incorporación de estas metodologías creativas a la práctica docente, del profesorado de las etapas mencionadas, es preciso formarles para poder diseñar tareas de enseñanza-aprendizaje alternativas y ofrecer al alumnado formas creativas y activas para expresar los aprendizajes alcanzados, utilizando otros lenguajes basados en la creatividad (artes plásticas, teatro, fotografía, lenguaje audiovisual, escritura creativa), como recursos de metodologías innovadoras y de evaluación que han demostrado su efectividad.

Marco teórico

Actualmente, la creatividad se considera el pilar fundamental de la educación del siglo XXI, para conducir la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas contemporáneos: desafíos a nivel personal (pérdida de valores, vacío existencial, abrumador peso económico, estrés crónico, pérdida del sentido de la vida, etc.) así como social (desintegración familiar, creciente ola de adicciones, marginación, consumo desenfrenado, brecha abismal entre las clases sociales (Klimenko, 2008). Todas estas problemáticas nos sugieren reubicar la creatividad y otorgarle un rol fundamental en todos los niveles educativos, especialmente en la educación infantil y primaria, de 0 a los 12 años.

La creatividad va unida a la innovación puesto que son dos conceptos estrechamente relacionados (Bellver & Verde, 2020). Así, Warner (2013) define la creatividad como un proceso mental que permite la generación de ideas, con una capacidad de transformar realidades y mejorarlas. Además, entendemos las artes y la creatividad como herramientas de acompañamiento para el trabajo educativo con personas, grupos y comunidades vulnerables, para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario (Moreno, 2016). El uso de las artes en los centros de infantil y primaria donde se atiende a personas con situaciones diversas, conlleva desarrollar talleres creativos sobre artes plásticas, música, danza, teatro, circo clown, fotografía, vídeo y escritura creativa, con la finalidad de que los niños y las niñas desarrollen procesos de creación y mejora de la inclusión.

Así la creatividad, es una habilidad capaz de ser enseñada y aprendida, y que requiere de recursos de distinta índole para este fin (Pérez, 2009). En este sentido, coincidimos con Betancourt (2007), que educar en creatividad implica partir de la idea de que ésta, no se enseña de manera directa, sino que se “propicia” enseñando de forma creativa y desarrollando metodologías innovadoras y creativas que favorezcan la horizontalidad y transversalidad. Es necesario un modelo componencial para entender y desarrollar la creatividad a nivel educativo, desarrollando tres pilares fundamentales para cimentarla: a) Desarrollo de conocimientos y capacidad de “jugar” libremente con las ideas, combinarlas, saber qué es novedoso y qué es repetido, etc.; b) Favorecer habilidades de pensamiento creativo: identificar un problema, redefinirlo, buscar soluciones alternativas, etc. y c) Potenciar habilidades afectivo-personales que favorezcan el autoconocimiento, la autoconsciencia y la expresividad emocionales (Alfonso-Benlliure & Bellver, 2020).

El objetivo, por tanto, consiste en diseñar una formación en creatividad y recursos creativos para el profesorado de educación infantil y primaria para favorecer procesos de inclusión en el aula.

Programa de intervención

Para esta formación del profesorado de las etapas educación infantil y primaria en creatividad e inclusión, se ha diseñado un “Programa de intervención educativa de formación en creatividad e inclusión educativa” que comprende los siguientes talleres que desarrollan distintas herramientas y metodologías de aplicación en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Taller de Artes Plásticas: La pintura, el dibujo, el collage, el modelado y en general, las representaciones con medios plásticos trabajan las emociones y el autoconocimiento. Estos talleres fundamentados en *educar con el arte* debe contemplar las siguientes premisas (Catalá & Mesas, 2020) para favorecer el desarrollo de la creatividad y la inclusión educativa: a) debe basarse en el diálogo, entre el profesorado - como mediador artístico- y el alumnado, utilizando tanto la vía verbal como no verbal; b) deben favorecer la motivación intrínseca del alumnado (plasmarse emociones, como se ven, etc.); c) fomentar una base lúdica, donde el juego favorezca la posibilidad de inventar, arriesgarse, tomar decisiones, etc. y por último, hay que considerar que tras el proceso creativo, debe dejarse un espacio para la reflexión y el autodescubrimiento (una palabra o idea que describa una sensación, una descripción de lo realizado, etc.). A partir de esta verbalización, el profesorado puede iniciar un diálogo para identificar, preguntar, relacionar y entender en qué medida, su producción tiene un significado personal, que va más allá de la experiencia creativa.

En la educación formal, las artes plásticas pueden ser una herramienta adecuada para desarrollar competencias socioemocionales de las personas y grupos (autonomía, autoconocimiento y autorregulación emocional) (Catalá & Mesas, 2020), y para la inclusión de colectivos vulnerables o en situación de exclusión.

Taller de Lenguaje Audiovisual: herramientas como la fotografía, el video, el cine sirven para visibilizar problemáticas sociales, y favorecer la inclusión de colectivos más desfavorecidos. El recurso del cine en el ámbito formal tiene un gran valor artístico, creativo e inclusivo, puesto que una de las grandes virtudes del cine se encuentra en su capacidad de contribuir a la formación del espíritu crítico (Pereira, 2005), formando a alumnos y alumnas con una mirada crítica, y habilidades para la vida (Úcar, Cortada, & Pereira, 2003).

Mediante este recurso, el profesorado de infantil y primaria, puede desarrollar competencias para la vida en el alumnado, como son la reflexión, la comunicación y el diálogo, con una base lúdica y de disfrute. Así el cine, se convierte en una herramienta holística, puesto que aúna aprendizajes, emociones y sentimientos, que puede tener carácter transdisciplinar (Rajadell, Violant, & Bordas, 2012), y se pueden trabajar en el aula, de forma transversal, en forma de talleres de ciclo y/o etapa, adaptando la selección de películas a las características evolutivas y necesidades detectadas en el alumnado.

Por otra parte, el uso de la fotografía es el ámbito educativo tiene un gran poder expresivo para comunicar ideas, sensaciones, emociones o puntos de vista y puede convertirse en una metodología de trabajo en el aula. La alfabetización audiovisual es una tarea para atender en el aula (Rodríguez, 2014) junto a otras técnicas que favorecen la inclusión en el aula (Orozco & Moriña, 2020).

Taller de Teatro Social: donde se trata de elaborar obras a partir de las historias de vida de los participantes, como por ejemplo el “Teatro Fórum”, modalidad creada por Augusto Boal (Boal, 2009), donde la división entre el público y los actores se rompe para generar reflexión en el público, que participa en el desarrollo y avance de la obra. El teatro es una herramienta de inclusión y potenciadora de creatividad con alumnado de diversidad funcional (Calafat-Selma, Sanz-Cervera, & Tárraga-Mínguez, 2016).

Taller de Danza: la danza utiliza el movimiento del cuerpo para construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral y para transmitir sentimientos y emociones. La danza en el ámbito educativo se ha convertido en una potente vía de desarrollo de la autoestima (Domínguez & Castillo, 2017) y del autoconcepto social y familiar; de la creatividad e inteligencia emocional (Cruz, 2014; González & González-Martí, 2017) y en el ámbito de la diversidad funcional (Barnet, Pérez, Arbonés, & Guerra, 2015) para la mejora de su bienestar emocional y físico.

La danza es un elemento que se basa en los siguientes principios: a) potencia la conexión entre el cuerpo y mente de alumnado, al conectar toda la parte emocional de los niños y niñas con la parte física, y potencia su autoconocimiento; b) favorece la autoexpresión en un ambiente de confianza y seguridad y c) potencia la participación activa del estudiantado (Dueso & Rodríguez, 2015).

La danza, potenciada en el ámbito escolar, es un recurso multiplicador de la inclusión social en el aula y en grupo-clase, puesto que ya existen multitud de experiencias con distintos colectivos y con alumnos de diversidad funcional (Takahashi, Matsushima, & Kato, 2019).

Taller de Música: la música es un gran aglutinador del grupo y favorece la inclusión, acompañando a personas en su crecimiento creativo, personal y social, especialmente en entornos desfavorecidos. La música en el aula es accesible a todos los centros escolares (Pérez, 2012). La música y las artes potencian el desarrollo integral del alumnado de educación infantil y primaria potenciando el desarrollo emocional y la creatividad (Botella, Fosati, & Canet, 2017).

Taller de Humor y Clown: humor e inclusión se ven favorecidos desde el momento que transforman los conocimientos en algo divertido y la percepción personal del alumnado, sobre cómo transcurre el tiempo y la significatividad de lo que se aprende, es mucho más rápida y profunda, convirtiéndose en un recurso ágil en el aula. El humor puede ser un gran aliado de la acción educativa por todas las competencias que puede potenciar (Fernández, 2002): a) amistad y camaradería, al provocar el acercamiento de los integrantes del grupo; b) motivadora hacia nuevas experiencias y aprendizaje; c) ayuda a la distensión y reducción de problemas en el aula; d) favorece la diversión y la creatividad y e) potencia la función pedagógica por la mejora entre profesorado y alumnado. A través del humor se mejoran los aprendizajes significativos, la autoestima y se potencia la creatividad (Jara, 2014), y distiende determinados ambientes al “cambiar la mirada” de los mismos y relativizar la problemática. El profesorado formado en este ámbito dispondrá de herramientas a aplicar 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, y puede tener un resultado positivo de expresión de sentimientos y de valores entre el alumnado. Los cuentos permiten desarrollar la capacidad creativa, de innovación y de imaginación y se convierten en un recurso poderoso para trabajar en el aula, tanto contando cuentos, como potenciando que nuestros alumnos y alumnas elaboren sus propios cuentos y relatos, en los que plasmen toda su personalidad y también utilizando los medios tecnológicos con apps que desarrollan storytelling y creatividad (Del Moral, Bellver, & Guzmán, 2019).

Conclusiones

En nuestro sistema educativo formal existe una clara necesidad de implantar programas de formación en creatividad que aporten ideas novedosas y herramientas para ayudar al alumnado a desarrollar habilidades para analizar y enfrentarse a las situaciones de cambio que vivan y potencien la inclusión del alumnado. En este sentido, se debería fomentar entornos de aprendizaje que potencien metodologías activas y creativas, donde el docente asuma un rol de mediador que promueva propuestas pedagógicas innovadoras (Bellver & Verde, 2020).

Se debe impulsar el cultivo de las artes plásticas y *educar a través del arte* en las aulas de educación infantil y primaria, activando en el alumnado destrezas para expresar sus emociones, con objeto de prevenir y afrontar conflictos emocionales, mejorar su autoestima e incrementar su creatividad, etc. (Clares, 2018). La escuela necesita de nuevos recursos que respondan a las necesidades de todo el alumnado respetando su diversidad y la creatividad se erige así, como un destacado recurso de transformación y mejora de la realidad educativa.

Los lenguajes creativos presentados potencian diversas formas de expresión del alumnado que el profesorado de educación infantil y primaria debe conocer y aplicar desarrollando así, los principios del diseño universal de aprendizaje y la inclusión docente, a lo largo de todo el proceso educativo, repercutirán en una metodología innovadora de enseñanza en el aula y una evaluación del aprendizaje con recursos alternativos, que favorecerán la inclusión del alumnado en el ámbito educativo formal.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M., & 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
- Alfonso-Benlliure, V., & Bellver, M. C. (2020). Creatividad: un reto en la educación superior. En M. C. Bellver, y I. Verde (Coord.), *Educación social y creatividad. Fundamentación, estrategias e intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos* (pp. 17-42). Valencia: Tirant Humanidades.

- Bellver, M. C., & Verde, I. (Eds.). (2020). *Educación social y creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención y experiencias en diferentes ámbitos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Barnet, S., Pérez, S., Arbonés, M., & 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.
- Betancourt, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Revista Psicología Científica*, 9(20), 1-6. Recuperado de <https://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-278-6-condicio-nes-nesarias-para-propiciar-aromosferas-creativas.html>
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Botella, A. M., Fosati, A., & Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en educación infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Reseach*, 1, 70-86. doi: 10.7203/CREATIVITY.1.12063
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P., & Tárrega-Mínguez, R. (2016). El Teatro como herramienta de intervención en alumnos con Trastorno del Espectro Autista y discapacidad intelectual. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.
- Catalá, E., & Mesas, E. C. (2020). Las artes plásticas como estrategia para la intervención en la educación social. En M. C. Bellver, & I. Verde (Eds.), *Educación social y creatividad. Fundamentación, estrategias e intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos* (pp. 227-247). Valencia: Tirant Humanidades.
- Clares, J. (2018). La expresión y comunicación en educación. Líneas de investigación presentes y futuras. En J. Clares (Ed.), *La Expresión y comunicación de las emociones como base de la creatividad* (pp. 10-30). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/web/wp-content/uploads/2016/08/lib_Ciece_17.pdf#page=10
- Cruz, P. C. (2014). Creativity and Emotional Intelligence (How to develop emotional competence, in Preschool, through linguistic expression and body language). *Historia y comunicación social*, 19, 107-118. doi: 10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- 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).
- Del Moral, M. E., Bellver, M. C., & Guzmán, A. P. (2019). Evaluación de la potencialidad creativa de aplicaciones móviles creadoras de relatos digitales para Educación Primaria. *OCNOS*, 18(1), 7-20. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1866
- Domínguez, C. L., & Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 17(1), 73-80.
- Dueso, E., & Rodríguez, R. M. (2015). Consideraciones alrededor de la Danza Movimiento Terapia y sus aplicaciones en el ámbito social. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 127-137. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/51687>
- Fernández, J. D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. Rodríguez Idígoras (Ed.), *El Valor Terapéutico del Humor* (pp. 65-90). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González, P. L., & González-Martí, I. (2017). Efectos de la biodanza sobre la afectividad y espontaneidad en niños. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 416, 63-77.
- Jara, J. (2014). *El Clown, un navegante de las emociones*. Barcelona: Octaedro.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.
- Pérez, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 217-234.
- Pérez Alonso-Geta, P. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 179-198. doi: 10.14201/3165

- Pereira, M. C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Rajadell, N., Violant, V., & Bordas, I. (2012). Una semana de cine formativo como estrategia de simulación para un aprendizaje inclusivo desde la transdisciplinariedad y la globalidad. *Quaderns Digitals*, 71(1), 1-17.
- Rodríguez, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas [Edición especial]. *Historia y comunicación social*, 19, 565-574.
- Takahashi, H., Matsushima, K., & Kato, T. (2019). The effectiveness of dance/movement therapy interventions for autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Dance Therapy*, 41(1), 55-74. doi: 10.1007/s10465-019-09296-5
- Úcar, X., Cortada, R., & Pereira, M. C. (2003). El cine, nuevo escenario de la educación. En T. Romañá, & M. Miquel (Eds.), *Otros lenguajes en educación* (pp. 101-116). Barcelona: Universidad de Barcelona, Ministerio de Ciencia y Tecnología, ICE de la Universidad de Barcelona.
- 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



La comunicación profesorado-alumnado en el ámbito universitario: ¿mensajería instantánea, correo electrónico, foro, red social o tutoría presencial?

VALCARCE FERNÁNDEZ, MARGARITA

CASTRO GONZÁLEZ, MARÍA DEL ROSARIO

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidade de Santiago de Compostela (España)

LAMAS VALCARCE, GUILLÉN

Departamento de Sociología, Ciencia Política y de la Administración y Filosofía

Universidade de Vigo (España)

Resumen

La comunicación entre profesorado y alumnado es un desafío constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La idea que tengan ambos sobre su significado, así como los canales que empleen podrán contribuir o no a la mejora de la interacción entre profesorado y alumnado y considerarse referente de innovación en la educación universitaria. Para responder a estas cuestiones se ha diseñado una investigación no experimental transeccional descriptiva, en la que, por medio de un cuestionario semiestructurado que se está aplicando en línea, se consulta al profesorado y alumnado de las tres universidades gallegas acerca de sus percepciones sobre las relaciones de comunicación general entre profesorado y alumnado, y sobre el conocimiento, valoración y uso de estrategias y herramientas de comunicación actuales que ambos prefieren. Esta comunicación pretende mostrar un avance de dicha investigación reflexionando acerca del concepto de innovación educativa y relacionando los resultados con la mejora de la acción tutorial.

Palabras clave: comunicación; acción tutorial; innovación educativa.

The teaching-student communication in the university field: instantaneous mail, email, forum, social network or tutoring face-to-face?

Abstract

The communication between teachers and students is a constant challenge in the processes of teaching-learning. The idea that they both have about their meaning, as well as the channels they employ will be able to contribute or no to improving the interaction between teachers and students and being considered referent of innovation in the university education. To answer these questions has designed a non-experimental, cross-sectional and descriptive

investigation, in which, by means of a semi-structured questionnaire that is applying online. Consulting to the teachers and students of the three Galician universities about their perceptions about general communication relations between them, and on the knowledge, assessment and use of current communication strategies and tools that both prefer. This communication aims to show a progress of this research reflecting about the concept of educational innovation and relating the results to the improved tutorial action.

Keywords: communication; tutoring action; educational innovation.

Introducción

El nuevo modelo universitario derivado de los compromisos, acuerdos y decisiones adoptados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) exigiendo nuevas formas de concepción y desarrollo de la docencia y también de la acción tutorial, como espacio –esta última– en el que personalizar y dar integridad a dichos procesos, prestando ayuda, apoyo y asesoramiento al alumnado. La tutoría, lo mismo que la docencia, necesita incorporar a su práctica nuevas estrategias, recursos y herramientas que contribuyan a una comunicación más efectiva y de mayor calidad entre profesorado y alumnado. En este sentido, los avances tecnológicos y teóricos de la didáctica general ponen al servicio del profesorado múltiples opciones. Parte de las cuales es lo que nos hemos propuesto estudiar con esta investigación. Avanzamos en esta comunicación los primeros resultados obtenidos.

Marco teórico

La comunicación es un acto complejo en cualquier ámbito, contexto o relación. Tiene una importancia capital en la Educación, pues juega un papel fundamental en el aprendizaje para hacerlo efectivo o mejorarlo. A la vez 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, más allá de la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos de E-A. La comunicación se sitúa en la centralidad de esos procesos, sean éstos en el aula (física o virtual) o en la acción tutorial, al mismo tiempo los recursos y herramientas constituyen los canales que vehiculizan los mensajes que se intercambian profesorado y alumnado.

La acción tutorial, es una responsabilidad del profesorado en el nivel de aula, ocupa un lugar fundamental como dimensión de la educación integral dentro de su función orientadora, encaminada a lograr el máximo desarrollo del potencial del alumnado. Forma parte de los procesos de ayuda y asesoramiento, que de forma continua y sistemática se prestan al alumnado, expresada en el acompañamiento y seguimiento de su desarrollo y aprendizaje.

Las distintas perspectivas y actuaciones que traen consigo el uso de las TIC, la crisis que vive el modelo pedagógico tradicional por su extensa duración sin cambios sustanciales que lo adapten a los cambios sociales, los modelos participativos y democráticos que están extendidos entre las sociedades actuales, etc. son factores que nos obligan a una modificación de la enseñanza y a la búsqueda de un aprendizaje de mayor calidad pedagógica donde se aboga por un aprendizaje más autónomo cuyo fundamento descansa más sobre la actividad del alumno (Domínguez, 2011, p. 180).

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 E-A y en la interacción entre profesorado y alumnado, ¿qué sucede en la práctica? De qué manera valoran las herramientas actuales de uso más frecuente profesorado y alumnado, aquellas que la tecnología pone a disposición de los nuevos modos de relacionarse y comunicarse, para acercarnos a conocer su eficacia en la función orientadora del profesorado universitario.

Definir la innovación educativa parece una tarea no exenta de complejidad y dificultades al tratarse de un término polisémico tomado de otras áreas de conocimiento distintas de la educativa, como las tecnológicas. Tomamos dos definiciones que convienen a nuestro trabajo de dos citas recogidas de Tejada (1998, p. 28): “una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando sus estructura y sus operaciones de tal modo que resultan mejorados sus productos educativos” (Martín y Rivas, 1984, p. 22), “un cambio interno a la escuela que afecta a las ideas, las prácticas y las estrategias, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan” (Estebaranaz, 1994, p. 450).

De ellas destacamos la relación entre innovación educativa, y novedades y cambios en la concepción, prácticas y funciones del profesorado.

Tres son los ámbitos propuestos por Fernández (2016, p. 31) a los que se ha de prestar atención para valorar lo que puede considerarse o no innovación educativa:

- Que el concepto de mejora de la comunidad que emprende la innovación suponga realmente una mejora.
- Que los cambios introducidos sean acordes a las finalidades compartidas.
- Que las actividades que se llevan a cabo sean coherentes con el desarrollo del conocimiento de nuestro ámbito.

A su complejidad conceptual debe añadirse la proximidad de otros conceptos, que ponen de manifiesto algunos autores como Tejada (1998), y que tomamos como referencia para poder establecer conclusiones cuando hayamos finalizado nuestro trabajo de campo. Nos referimos a la distinción entre reforma e innovación. Sin que podamos tratarlos con la profundidad que se merece su definición y la relación entre ellos, se exponen en la tabla 1 los aspectos diferenciales propuestos por el autor citado.

Tabla 1. Diferenciación entre reforma e innovación

ASPECTO	REFORMA	INNOVACIÓN
Iniciativa	Institucional o Administrativa	Director, Profesor o Equipo de Profesores
Ámbito	Estado, región, provincia, zona	Centro Educativo
Finalidad	Cambiar currículum que comporta cambio en los profesores	Resolver problemas concretos de E-A, aspectos curriculares y organizativos
Núcleo de acción	Sistema Educativo	Centro-Aula
Frecuencia	Infrecuentes, escasas	Frecuentes, abundantes

Fuente. Tejada (1998, p. 29)

Parece obvio relacionar la innovación con la acción directa y micro de la educación durante los procesos de E-A, y dejar a la reforma lo macro, los cambios institucionales y jerárquicos impulsados por las políticas educativas.

En la comunicación profesorado-alumnado universitario nos preguntamos si el simple cambio o incorporación de nuevos canales de comunicación contribuye, o puede considerarse realmente innovación educativa, o se queda en tentativas o pasos previos de una verdadera mejora o transformación de los procesos desde su más profunda complejidad en lo que a relaciones entre ambos se refieren. La relación entre actividades, la disposición de recursos asociados a estas y la contextualización son, a nuestro juicio, fundamentales en las prácticas educativas innovadoras.

De las aportaciones de Carbonell (2001), Gimeno (2008), y Fernández y Alcaraz (2016), tomamos algunos rasgos que contribuyen a definir lo que podría considerarse innovación educativa, en la siguiente figura:

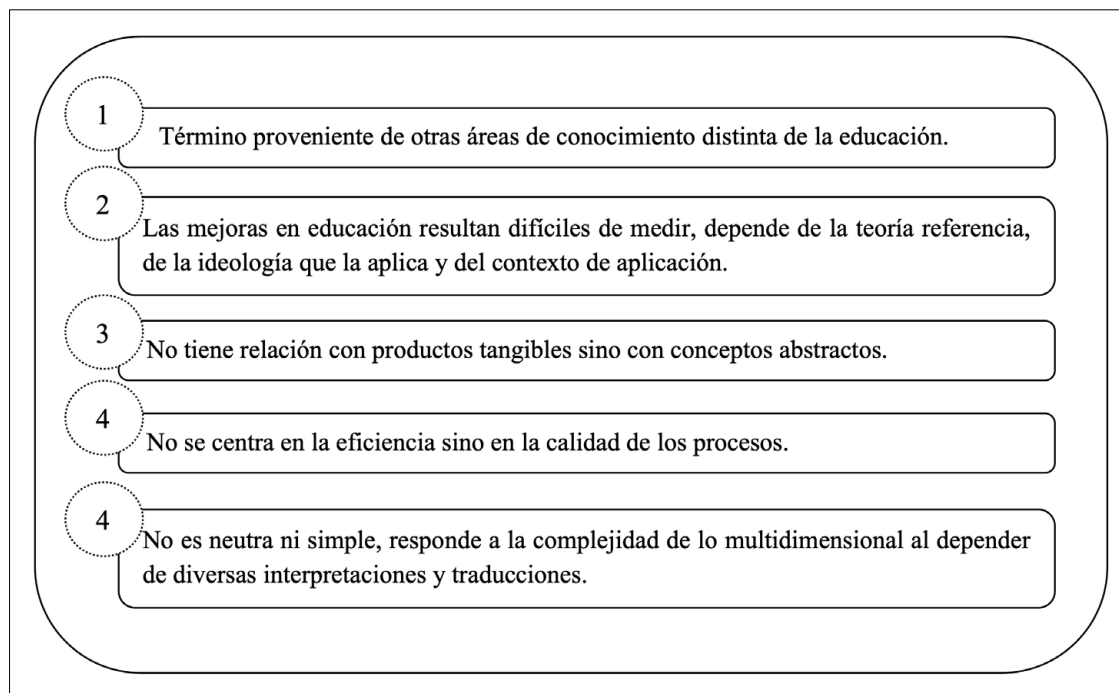


Figura 1. Rasgos que caracterizan la definición de innovación educativa. **Fuente.** Elaboración propia

La innovación educativa no está sólo en las herramientas, sean o no tecnológicamente avanzadas, está sobre todo en la metodología, en el cómo las utilizamos. La metodología es la que impregna y da sentido y fundamento a las actividades de E-A. En la medida en que es fruto de una elección docente, refleja el pensamiento, la ideología, la posición del profesorado. De ahí nuestro interés por las relaciones profesorado-alumnado en primer lugar y en segundo por los instrumentos elegidos para llevarla a cabo y su uso por ambas partes implicadas en la acción tutorial. La tecnología contribuye a resolver y/o mejorar dinámicas de E-A pero su uso no es la dinámica, sólo una parte de ella (Schank, 2007).

En los contextos y procesos de E-A es fundamental la orientación personalizada del alumnado individualmente y en pequeño grupo a través del 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, por ejemplo, observamos que el alumnado universitario hace uso muy escaso de las tutorías presenciales, salvo citación docente o revisión de notas, y somos conocedores/as de que hacen uso del «WhatsApp» para intercambiar de unos a otros nuestros mensajes entre ellos/as, resolviendo -tal vez- una situación que no comprenden al no ser aceptado «oficialmente» este recurso en el profesorado. Sin embargo, el profesorado seguimos haciendo uso de las herramientas y estrategias tradicionales consolidadas.

Queremos poner de manifiesto la importancia de hacer una diferenciación entre Innovación Educativa y las manifestaciones de ésta en la didáctica, pues el traslado de las propuestas pedagógicas a la práctica a menudo se considera utópica o imposible de aplicar, más allá de las reformas legislativas, y en la mayoría de las ocasiones se relaciona este desajuste con la falta de conocimiento, profesionalidad y actitud del profesorado que ha de llevarlas a término (Alcaraz y Fernández, 2016).

Al poner el énfasis en la metodología y los recursos en segundo lugar, nos interesa ahondar en la percepción que tiene el profesorado y el alumnado de sus relaciones de comunicación y acerca de los recursos, estrategias y herramientas que elige para hacerlas más ricas y fructíferas.

Vivimos en su día el momento de las TIC, cuando parecía que los ordenadores y demás medios tecnológicos iban a transformar la enseñanza tal y como la conocíamos, de los informes PISA tan comentados en los medios de comunicación, de las competencias como estandarte de una nueva manera de entender la enseñanza... La realidad es que -como ya veremos- nada de esto ha transformado las maneras de entender la docencia ni las prácticas. Han

cambiado los términos, las herramientas, pero no las ideologías y las prácticas, que siguen siendo, si no iguales, si muy parecidas a como lo eran antes de todas estas «innovaciones» (Fernández, 2016, p. 27).

El uso de las TIC de forma lineal, estructurada y mecánica influye negativamente en el mantenimiento de la motivación del mismo modo que lo hacen el lápiz y papel asociados a la enseñanza tradicional (Sola y Murillo, 2011; Fernández, 2016). Por eso nos preguntamos acerca de los recursos y estrategias que prefieren el profesorado y alumnado universitarios actuales para comunicarse, más allá de procesos informativos unidireccionales de profesorado a alumnado, inspirados en los métodos afirmativos (expositivos y demostrativos), aportados por la didáctica general.

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.

Sin embargo, de acuerdo con Gimeno (2008), para generar cambios duraderos que contribuyan al progreso y verdaderamente supongan una transformación de la vida y la realidad, es necesario hacerlo desde la consideración de conocer el mundo, a quiénes lo habitan, y la forma en que lo viven. Compartimos con él la idea de que las nuevas formas de comunicarse responden a creaciones de expertos/as que buscan reafirmarse para mantener situaciones de privilegio. Y, cuestionamos al respecto, que las herramientas sobre las que queremos investigar sean realmente utilizadas por profesorado y alumnado desde una fundamentación compartida, así como que supongan una verdadera innovación de los procesos de E-A en la educación universitaria actual.

Nos preguntamos acerca de las preferencias expresadas por el profesorado y alumnado como consecuencia del descubrimiento de la eficacia y funcionalidad 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. Cómo influyen estas elecciones en la mejora o transformación de las relaciones de comunicación en la actividad tutorial que completa cualquier proceso docente con la acción orientadora personalizada.

- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes y profesorado universitarios de la comunicación profesor/a-alumno/a en la actualidad?
- ¿Qué herramientas y estrategias conocen?
- ¿Qué herramientas y estrategias consideran más eficientes y eficaces?
- ¿Qué herramientas y estrategias utilizan?
- ¿Cuáles les gustaría utilizar en la práctica?

Al hablar de innovación educativa emerge también la necesidad de considerar la “renovación del papel del profesorado” (Rosales, 1991, p. 19). La posibilidad de llevar a cambio transformaciones o mejoras en los procesos de E-A requiere de modificaciones sustantivas en la función del profesorado, al ser uno de los protagonistas principales de estos procesos y asumir la responsabilidad formal de hacer operativos los cambios en la práctica cotidiana. “El tratamiento didáctico de temas de actualidad sociopedagógica es incompatible con una actuación docente cerrada a la actualización, vinculada a modelos de comportamiento, a actitudes y conceptos del pasado” (Rosales, 1991, p. 19), por ello consideramos de interés identificar su acción, sus actuaciones, sus elecciones y sus decisiones.

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas nos hemos basado en un diseño de investigación no experimental transeccional descriptivo. El objetivo de estos estudios es “indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables; o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación” (2007, p. 144).

El instrumento seleccionado y diseñado para recopilar los datos de la investigación ha sido un cuestionario semiestructurado, de elaboración propia, validado previamente por «jueces expertos». Este está conformado por 18 preguntas que se estructuran en los tres bloques de contenido, que se exponen a continuación:

- Bloque 1: Información académica-profesional. En este se plantean diversas cuestiones acerca de los datos personales, académicos y profesionales, los cuales permitirán caracterizar la muestra de las personas encuestadas.
- Bloque 2: Percepción de las relaciones de comunicación general entre profesorado y alumnado. Con el mismo se pretende conocer la percepción de profesorado y alumnado sobre la comunicación que mantienen entre ambos colectivos.
- Bloque 3. Conocimiento, valoración y uso de estrategias y herramientas de comunicación actuales entre profesorado y alumnado.

Además de esos bloques de contenido, al final del cuestionario se incorpora un “espacio” para que las personas encuestadas puedan aportar comentarios u observaciones.

En cuanto a la tipología de las preguntas, atendiendo a la libertad de la respuesta, se pueden diferenciar las siguientes:

- Preguntas cerradas, es decir, que contienen categorías o alternativas de respuesta delimitadas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2007). A su vez, en estas preguntas cerradas se pueden distinguir: preguntas dicotómicas, con dos alternativas de respuesta y preguntas con varias alternativas de respuesta.
- Preguntas semiabiertas o preguntas cerradas con algún(os) ítem(s) abierto(s) (Granados y Mudarra, 2010): incluye aquellas preguntas en las que se debe elegir una única opción de respuesta entre varias alternativas, preguntas donde se puede seleccionar más de una categoría de respuesta y preguntas en escala
- Preguntas abiertas: los/as informantes pueden construir libremente sus respuestas.

Por lo que respecta al contexto de aplicación del cuestionario, este ha sido proporcionado en línea a las personas que responden. Se ha remitido al profesorado a través de sus departamentos, y al alumnado a través de su profesorado.

La muestra ha sido seleccionada por un muestreo no probabilístico por accesibilidad. La población está constituida por el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, de los Grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil, y por el profesorado de los 52 Departamentos que reúnen al profesorado de la misma universidad.

Resultados

La situación del Covid-19 ha obligado al profesorado y alumnado universitario a explorar herramientas que antes no utilizaban para comunicarse. De su práctica contamos con experiencias como las que estudiamos en esta comunicación.

La pandemia ha retrasado el proceso investigador afectando a su planificación temporal. Siendo otras las prioridades de esta población se ha tenido que ampliar el plazo de respuesta de los cuestionarios. Por esta razón resulta imposible en el momento de cerrar este texto completar los resultados de la investigación, como nos habíamos propuesto.

Avanzamos los obtenidos de los 44 primeros cuestionarios cubiertos por 21 profesores/as (47%) y 24 alumnos/as (53%), pertenecientes a los siguientes grupos de edad: 22% entre 16 y 20 años, 29% de 21 a 25 años, y 49% más de 25 años. De los 21 profesores/as que han colaborado 1 es catedrático, 10 son titulares, 5 contratados doctores, 1 ayudante doctor, y los cuatro restantes son interinos a tiempo parcial.

Por lo que respecta al alumnado, 3 son de primer curso de grado, 19 son de tercero, 1 de cuarto, y uno más de máster.

Las titulaciones de las que proceden unos y otros se muestran en la Figura 1.

La comunicación profesorado-alumnado en el ámbito universitario: ¿mensajería instantánea, correo electrónico, foro, red social o tutoría presencial?

Valcarce Fernández, Castro González, y Lamas Valcarce

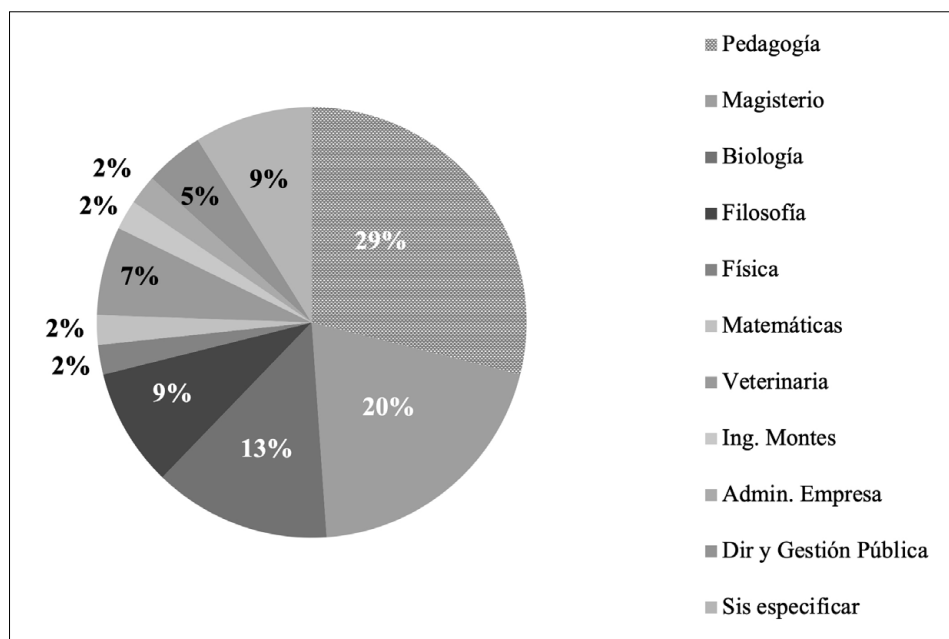


Figura 1. Titulación de las personas encuestadas. **Fuente.** Elaboración propia

Por lo que respecta al género, han cubierto el cuestionario 31 mujeres, 12 hombres y 2 personas que han preferido no decirlo. Puede verse la representatividad en la Figura 2.

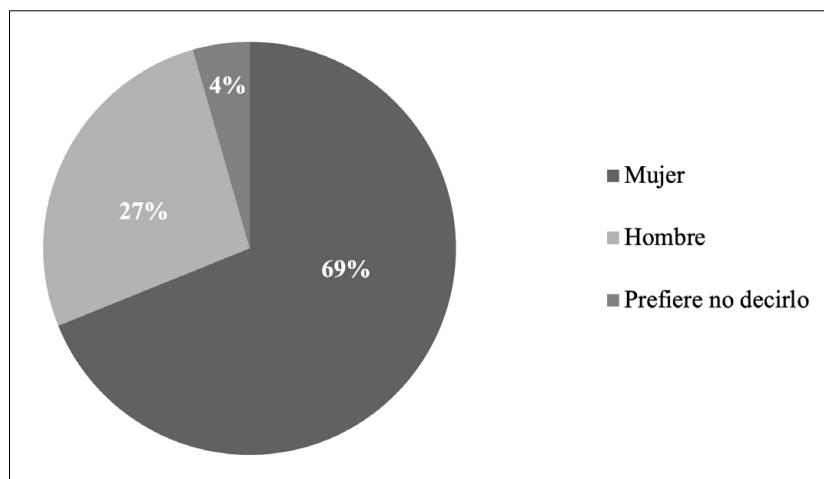


Figura 2. Género de las personas informantes. **Fuente.** Elaboración propia

Se ha propuesto a los/as informantes opinar sobre las siguientes estrategias y/o herramientas: conversación cara a cara, mensajería instantánea tipo chat (WhatsApp, Messenger...), correo electrónico, foro, red social, videoconferencia y otras que pudieran aportar ellos/as de su conocimiento y/o práctica. En los cuestionarios analizados no se han aportado otras distintas de las propuestas.

Todos los/as encuestados reconocen haberse formado en ellas, 10 creen que poseen bastante formación, 23 consideran que mucha, 3 reconocen poseer poca, y 9 admiten no tener ninguna. Las situaciones a través de las que lo han hecho y dónde han obtenido esa formación se muestran en las figuras 3 y 4:

La comunicación profesorado-alumnado en el ámbito universitario: ¿mensajería instantánea, correo electrónico, foro, red social o tutoría presencial?

Valcarce Fernández, Castro González, y Lamas Valcarce

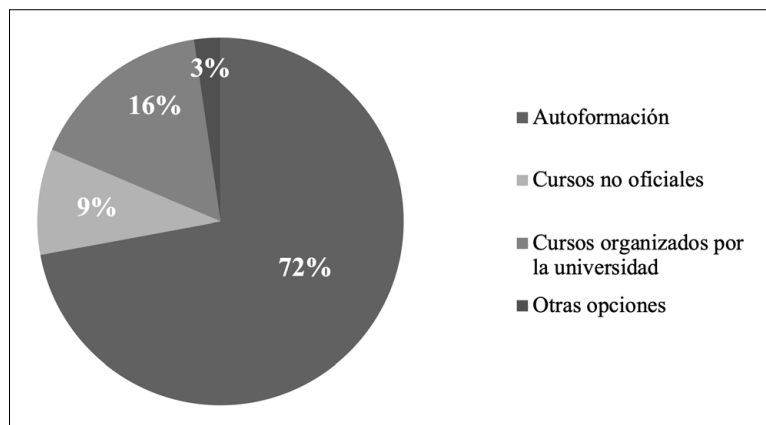


Figura 3. Formación recibida. **Fuente.** Elaboración propia

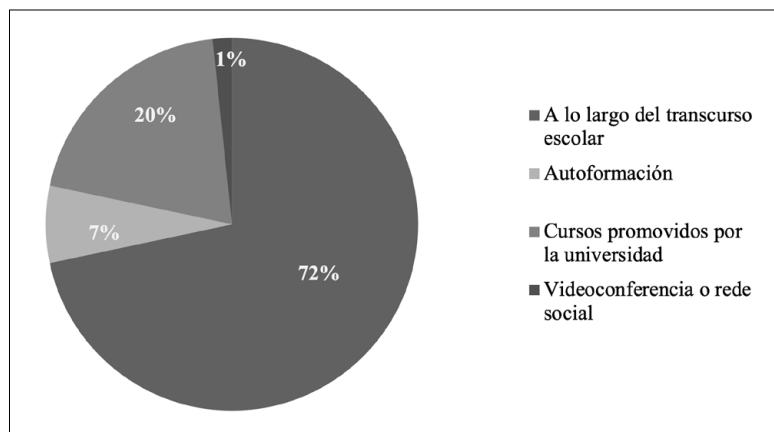


Figura 4. Dónde se formaron. **Fuente.** Elaboración propia

20 docentes de los que responden el cuestionario consideran que el uso de las estrategias o herramientas sobre las que se hace la consulta mejoran sus competencias, sólo uno responde que no.

En cuanto a las estrategias o herramientas que emplean para comunicarse, y comparten profesorado y alumnado, que se muestran en la Figura 5, destaca que 27 (61,36%) nunca utilizan la mensajería, y 21 (47,72%) utilizan siempre el correo electrónico:

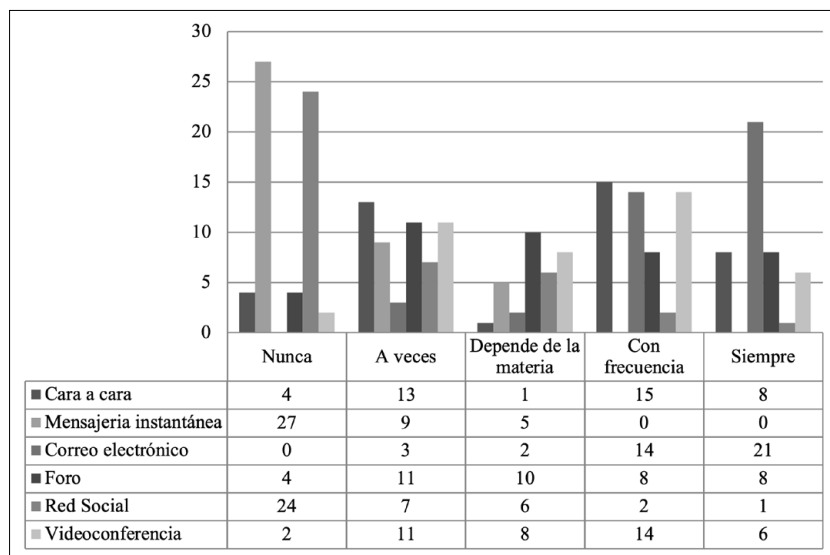


Figura 5. Estrategias que emplean para comunicarse. **Fuente.** Elaboración propia

Discusión y conclusiones

La percepción que tienen los/as estudiantes y profesores universitarios de la comunicación profesor/a-alumno/a en la actualidad se basa en el encuentro cara a cara para resolver dudas con respecto a la materia, comunicar incidencias, consultar aspectos relativos a la realización de trabajos académicos o revisar cualificaciones.

Se constata que profesorado y alumnado conocen y hacen uso de las mismas estrategias y herramientas, probablemente subordinándose el alumnado a las opciones proporcionadas por el profesorado. La frecuencia de uso es desigual en las siguientes estrategias y herramientas: conversación cara a cara, mensajería instantánea tipo chat (WhatsApp, Messenger...), correo electrónico, foro, red social y videoconferencia.

Unos y otros consideran que la conversación cara a cara es la más eficiente y eficaz y, cuando no es posible de forma presencial, priorizan las herramientas que siguen proporcionándoles esta forma de interactuar: la videotutoría y en algún caso se hace mención expresa a la plataforma Teams, preferentemente.

El profesorado como emisor en el proceso de comunicación, que asume la responsabilidad formal de construir los mensajes, utiliza sobre todo el correo electrónico para intercambiar información formal de la que debe dejar constancia. Pocas veces o nunca utiliza la mensajería instantánea (en contadas ocasiones para consultas o informaciones de urgencia) y las redes sociales, lo que nos lleva a plantear para la discusión cuáles son los motivos por los que se da esta situación, habiéndose mostrado como concededores/as de ambas, por qué no se han arriesgado a incluirlas en su práctica.

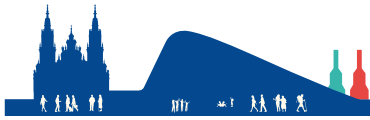
El alumnado, por su parte, se limita a adaptarse a las elecciones hechas por el profesorado y no hace aportaciones de otras herramientas distintas de las propuestas, que entienda que favorecerían la interacción profesorado-alumnado.

Profesorado y alumnado coinciden en considerar que la mejor forma de aprender el manejo de estrategias y herramientas de comunicación para la interacción entre ellos es abordar las competencias relacionadas con su uso, como si se tratase de una “alfabetización”, desde el inicio de la escolaridad.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *Reduolució. Hacer la revolució en la educació*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Alcaraz, N., y Fernández, M. (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: los retos y desafíos del maestro de hoy*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Clares, M., Martínez, M., y Pérez, J. (2014). Tutoría universitaria: entorno emergente en la universidad europea. Un estudio en la facultad de educación de la universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. doi: 10.6018/rie.32.1.148411
- Cobo, C. (2016). *La Innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Uruguay, Montevideo: Editorial Sudamericana Uruguay S.A. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf
- Domínguez, R. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *EticaNet*, 11, 179-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3802006>
- Estebaranaz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández, y N. Alcaraz, *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Madrid: Pirámide.
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: S.M.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Granados, P., y Mudarra, M. J. (2010). *Diagnóstico en Educación Social*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

- Martín, R., y Rivas, M. (1984). *Sistematización e innovación educativa*. Madrid: UNED.
- 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*. Barcelona: Grijalbo.
- Rosales, C. (1991). *Manifestaciones de innovación educativa*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacions e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Schank, R. (2007). *ENTREVISTA ¿Crisis educativa?* Recuperado de <https://www.rtve.es/tve/b/redes2007/semanal/prg351/entrevista.htm>
- Sola, M., y Murillo, J. F. (2011). *Las TIC en Educación: realidades y expectativas*. Madrid: Ariel. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301804767_Las_TIC_en_Educacion_realidad_y_expectativas
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 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.



Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares

OUTÓN OVIEDO, PAULA
SUÁREZ YÁÑEZ, ANDRÉS

Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

En este trabajo, después de hacer visible la presencia de la composición de textos escritos a lo largo y ancho del currículo y de resaltar su importancia educativa, se presenta un modelo integrador e innovador de composición de textos escritos, que sirve de referencia para todo el profesorado del centro, dotándolo de una filosofía común al respecto. En el modelo tienen un papel angular las situaciones de escritura, en contraposición a otros conceptos (tipos de texto, escritura libre, tema, etc.) que se utilizan en las consignas de escritura que se proponen a los escolares. Finalmente se exponen la metodología didáctica que debe utilizarse para que los escolares incorporen el modelo y las modulaciones que han de realizarse según las diferentes etapas educativas.

Palabras clave: composición de textos escritos; escribir a través del currículo; escribir para aprender.

A comprehensive model of written composition for all ages and curricular areas

Abstract

In this work, after making visible the presence of written text composition throughout and across the curriculum, and emphasizing its educational importance, a comprehensive and innovative model of written text composition is presented. This model offers a reference for all teachers of the school, providing them thus with a common outlook regarding written composition. In the model, written situations play a key role, in contrast to other concepts (text types, free writing, subject, etc.) frequently used as prompts for writing with schoolchildren. Finally the didactic methodology that should be used in order that pupils appropriate the model as well as the modulations to be done according the different educational stages is exposed.

Keywords: written text composition; writing Across the Curriculum; writing to learn.

Introducción

En los currículos que establecen las enseñanzas mínimas para educación primaria y secundaria en España (R.D. 1513/2006; R.D.1631/2006) se prescribe que la expresión escrita se trabajará en todas las áreas curriculares. No extraña este precepto dada la importancia comunicativa que la expresión escrita tiene en los diferentes ámbitos (cotidiano, académico, medios de comunicación, literario y digital), pero sobre todo por su papel epistémico, esto es, como herramienta para la asimilación/apropiación de lo aprendido (Calfée & Millar, 2005), la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Las virtualidades epistémicas, y en cuanto al desarrollo metacognitivo de la composición de textos escritos, se derivan del hecho de que en ella se obtiene un producto observable, como en otras producciones (proyectos, maquetas, realizaciones artísticas, etc.), de modo que el contenido mental deja de ser algo nebuloso y puede ser observado, analizado y evaluado como un objeto externo.

En estos currículos la presencia de la composición de textos escritos, que no podemos exponer aquí con detalle, es muy explícita en las materias de Lengua y literatura, y más dispersa, y más o menos implícita, en las otras áreas. Que se le conceda al área lingüística un protagonismo especial apunta a lo que en la literatura de este campo se conoce como postura dualista (Jablonsky, 2006, p. 105), en la que la forma y el contenido de un texto se consideran de forma separada, otorgando al profesorado con preparación lingüística la responsabilidad en este tema. En los últimos años, sin embargo, se ha ido abriendo paso la postura monista, en la que forma y contenido del texto se consideran como inseparables. Ello, a su vez, está en el centro del escribir para aprender (*writing to learn*) y apunta a la escritura en todas las áreas curriculares, a escribir a través del currículo (*writing across the curriculum*, WAC) (Anders & Guzzetti, 2005; Indrisano & Paratore, 2005). Es improbable que un profesor de Lengua esté capacitado para enjuiciar el contenido de una composición en áreas como la física, la biológica o la matemática en cuanto a la calidad informativa del contenido, la coherencia, etc. Por otra parte, los profesores de las áreas de contenido no han sido formados en la composición de textos escritos. Para subsanar esta laguna ha surgido en algunos centros –norteamericanos, sobre todo– la figura del *literacy coach*, el experto en lenguaje escrito que asesora a todo el profesorado en lo relativo al lenguaje escrito.

En este trabajo pretendemos contribuir a lo siguiente: a la visualización de la presencia –longitudinal y trasversal– de la composición de textos escritos en el currículo; a resaltar su papel en la apropiación de los aprendizajes y en la formación de pensamiento crítico; a construir un modelo para la composición de textos escritos que sirva de pauta a todo el profesorado de un centro educativo completo, señalando las modulaciones que hay que tener en cuenta en las diversas etapas educativas, y, finalmente, a indicar cómo ha de procederse para que este modelo lo asimilen los alumnos a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Marco teórico

Al modelo de composición de textos escritos (CTE) que vamos a exponer, llegamos después del estudio de una amplia literatura pertinente, de investigación propia en el campo y de experiencia en la enseñanza de lengua en los niveles primario, secundario y universitario. En las referencias bibliográficas recogemos algunas de estas fuentes, en las que, a su vez, encontraremos otras referencias.

El modelo que proponemos se sintetiza en la Figura 1. Como principios de partida para su elaboración, tuvimos en cuenta los siguientes: a) La CTE es incumbencia de los profesores de todas las áreas curriculares, no solo de los de Lengua y Literatura; b) La CTE tiene que constituir un contenido curricular claramente identificable y enseñarse de forma explícita y práctica en el horario escolar; c) La CTE ha de basarse en el lenguaje oral, en las experiencias a que este se refiere –tanto las observables como las mentales, las extraescolares y las escolares, las reales e imaginarias–, en las lecturas y en los contenidos de las áreas curriculares no lingüísticas; d) No es menos importante prestar atención al contenido del texto que a sus aspectos convencionales/secretariales; e) No existe una secuencia lógica de lo que hay que enseñar en cuanto a la CTE (erróneamente suele ser habitual abordar primero los aspectos mecánicos y luego los relacionados con el significado); f) La CTE es el marco ideal para realizar una reflexión gramatical significativa y útil; g) Es necesaria una política coordinada y unitaria a nivel de todo el centro educativo.

El elemento más diferenciador y básico del modelo es situación de escritura, concepto tomado de la Lingüística pragmática (Leech, 1983; Levinson, 1983). Hay circunstancias en la vida, momentos, contextos, en que hay que responder con un acto verbal escrito, con un texto escrito, y no con otro tipo de acto observable (gritar, abrazar, correr, sonreír, etc.). El problema que plantea la situación se resuelve escribiendo el texto apropiado. Esta situación, real o imaginaria, propuesta por otros, por las circunstancias o autopropuesta, exige como producto un texto escrito, un texto y no otra de las unidades lingüísticas (palabra, oración...). Para autores como Barton y Hamilton (1998), los textos son una parte crucial de los eventos de lenguaje escrito, y el estudio del lenguaje escrito es parcialmente el estudio de los textos y como ellos son producidos y utilizados.

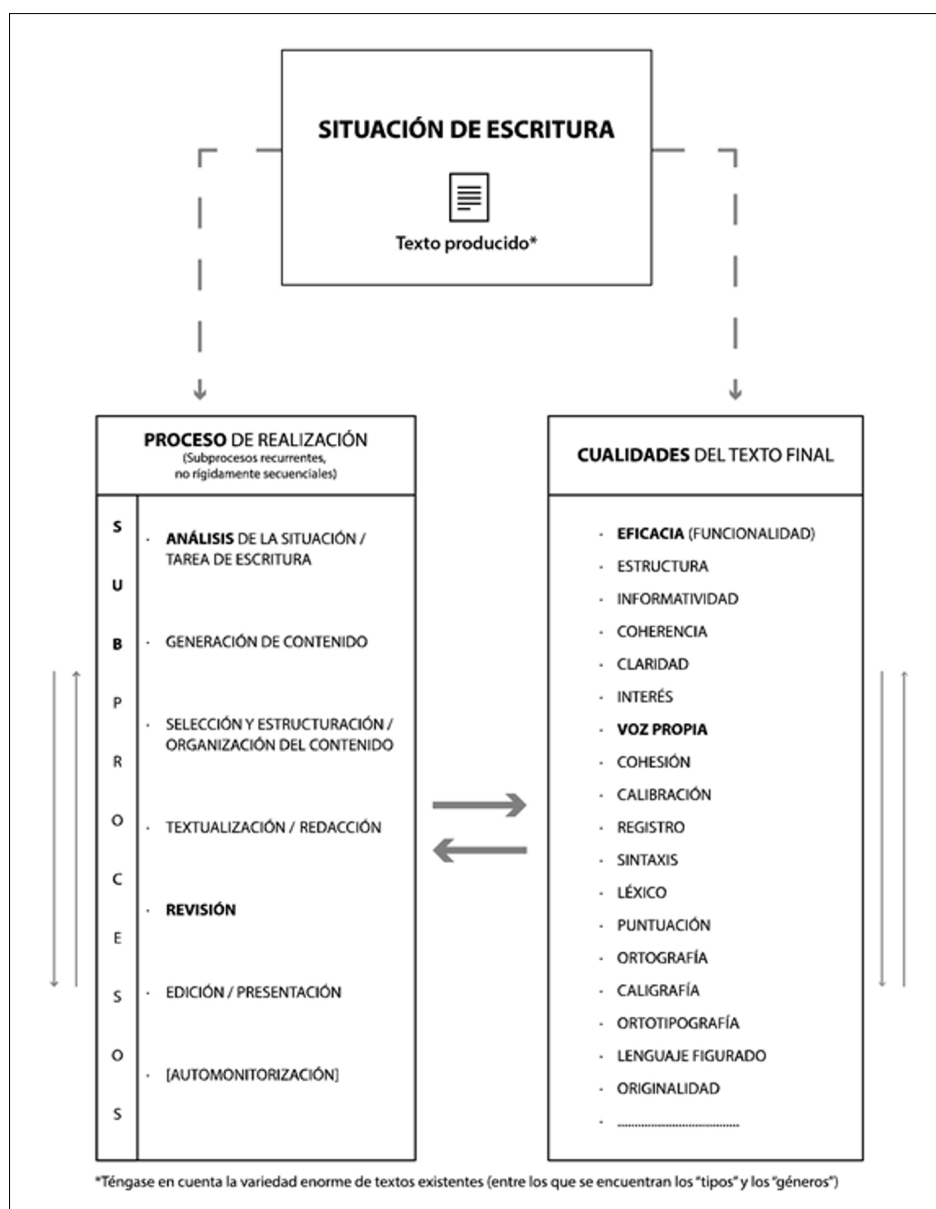


Figura 1. Pauta general para la composición de textos escritos. **Fuente.** Elaboración propia

En Ortografía (RAE, 2010) se dice que “el texto es la unidad máxima de comunicación y está formado generalmente por un conjunto de enunciados interrelacionados” (p. 283), pero existen textos de una sola palabra (“¡Precaución!”) o de unas pocas (“Mantenga la distancia de seguridad”). Nosotros hemos tenido muy en cuenta el concepto de texto que ofrecen Halliday y Hasan (1976): “La palabra TEXTO es utilizada en lingüística para

referirse a cualquier pasaje, oral o escrito, de cualquier longitud, que forma un todo unificado” (p. 1). Existe una enorme variedad de textos, clasificables según múltiples criterios -longitud, modalidad sensorial utilizada para interpretarlos, sistema semiótico que utilicen, mundo/dominio al que se refieren, según sean continuos o no, naturales/auténticos o experimentales, etc.-, más allá de los criterios habituales de “géneros” y “tipos” de texto. Por ejemplo, según el código semiótico que utilicen, tenemos los textos hipermedia (hipertexto + multimedia), tan prevalentes hoy día.

En una situación de escritura están presentes estos elementos: unos participantes, un contexto, una finalidad del texto, un acto verbal y un texto producto, que debe tener unas determinadas cualidades para que sea un texto feliz, un texto funcional. ¡Muchas cualidades!, como se indica en la Figura 1, y que se comentan más extensamente en otro lugar (Suárez, 2011, pp. 117-126). Destacamos aquí un par de cualidades: la funcionalidad o eficacia del texto: el texto tiene que conseguir en la audiencia, más allá de cualquier otra consideración, la finalidad que pretende conseguir, cualquiera que esta sea; y la cualidad de voz propia (voice), que no falta en ninguna rúbrica anglosajona para evaluar textos. La voz propia en un escrito es lo que nos demuestra que el escritor se ha apropiado de lo que dice, valga la redundancia, y que no habla como un papagayo.

Para que el escolar llegue a producir esos textos funcionales (textos que consigan la finalidad que se han propuesto conseguir, cualquiera que esta sea, y no necesariamente una finalidad utilitaria...) tiene que aprender a seguir un proceso. Bjork y Blomstand (2000, pp. 15-28) han expuesto detalladamente como se ha pasado de una didáctica tradicional de la expresión escrita, basada en la corrección del texto producido, al énfasis en el proceso de realización.

En varios lugares (por ejemplo, en los currículos oficiales), hemos visto distinguidas tres fases en este proceso (planificación, textualización o redacción y revisión). Nuestro modelo no comparte esta división, sobre todo, porque “planificación” resulta ser en la práctica un término un tanto ambiguo: no explicita otros elementos que a nosotros nos parecen fundamentales y congéneres de nuestro punto de partida, la situación de escritura.

El primer paso del proceso de realización del texto debe ser el análisis de la situación de escritura, situación real o imaginaria, demandada o autopropuesta. En este análisis hay que estudiar el contexto y la finalidad que pretendemos conseguir con nuestro texto (informar, advertir, mover a la acción, convencer, ofender, disculparse, desahogarse..., la finalidad que sea); también hay que estudiar la audiencia, que condicionará muchos aspectos de nuestro texto, como la información que tendremos que poner de manera explícita y la que podremos suponer que será capaz de inferir el lector; condicionará el léxico y el registro, etc. En “The age of surveillance capitalism” (Zuboff, 2019) tenemos un ejemplo dramático de la importancia del estudio de audiencias, de cómo las grandes empresas de internet nos estudian como audiencias a partir de las migajas comportamentales que dejamos cada vez que hacemos un clic... Hay que reparar también en las condiciones de realización (tiempo disponible, posibilidad de ayudas externas, etc.). No podemos evitar en relación con este paso del proceso recordar las veces que hemos visto al final de un examen escrito — ¡incluso en la universidad!— aquello de “no me ha dado tiempo”... Estos aspectos del análisis de la situación de escritura, explícitos en nuestro modelo, no aparecen cuando se pide al escolar que escriba una determinada “descripción”, “exposición” o “instrucciones” ..., ni cuando se le pide una “escritura libre”, ni en otros modos habituales de plantearle la tarea escrita al escolar. Cuando se les pide a los escolares que escriban sobre un determinado “tema” y no se les ha entrenado a analizar la situación de escritura solo unos pocos serán capaces de tener esta en cuenta.

Una vez que se ha analizado la situación de escritura, se pasa a generar el contenido pertinente, buscando en nuestra mente (mediante la técnica de tormenta de ideas y otras) o en fuentes externas, documentándose (utilizando todo tipo de fuentes de documentación, como hace cualquier escritor profesional, aunque sea de textos de ficción). Posteriormente se procederá a la selección del contenido, teniendo en cuenta el propósito, la audiencia y las condiciones de realización; luego, a la estructuración/organización del contenido. Realizados estos cuatro pasos, se procede a la textualización (redacción), donde léxico, sintaxis, ortografía, puntuación, tipografía, etc. entran en juego. Hecho el borrador hay que someterlo a revisión, un proceso fundamental (Topping, 2001), en el que veremos que el profesor/la profesora, los compañeros y, a ser posible, los destinatarios del texto desempeñan un papel muy importante. El simple hecho de que el destinatario nos diga si el borrador se entiende bien o no —simplemente con esto— ya es suficiente para que el autor pueda hacer mejoras sustantivas. Finalmente se procede a lo concerniente a la edición.

Hay que destacar la recursividad del proceso, indicada en las flechas laterales de la Figura 1. Se vuelve atrás y adelante con frecuencia, es decir, no es un proceso netamente secuencial. Por otra parte, nótese en la misma figura la interacción entre el proceso y las cualidades del producto. Por ejemplo, la interacción entre ortografía y textualización o revisión es máxima, como también lo es entre análisis de la situación de escritura y la finalidad y el registro del texto.

Metodología didáctica. ¿Cómo lograr que el escolar termine interiorizando este modelo y lo aplique siempre que se ponga a escribir un texto? Es una tarea para toda la escolaridad, que hay que ir logrando poco a poco. Nos referiremos después a las modulaciones para las distintas etapas educativas. Y es una tarea que encuentra resistencias entre el profesorado pues tiene que modificar sus hábitos de trabajo y, ya se sabe, todos tendemos a establecer rutinas, que economizan esfuerzos. La pauta general -muy influenciada por el pensamiento de Vygotsky- se puede apreciar en la Figura 2 (basada en Evans, 2001, p. XVIII): se va pasando de un mayor protagonismo observable del profesor a uno mayor del escolar.

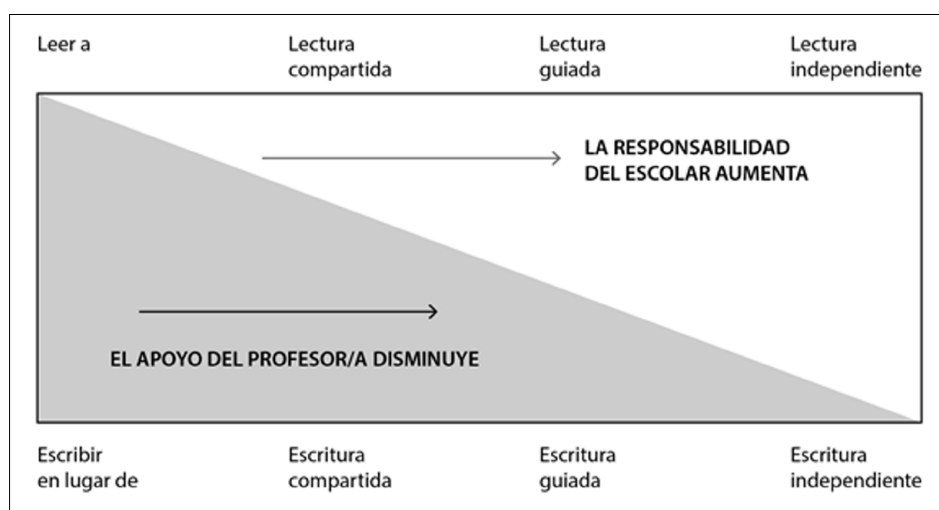


Figura 2. Concepción general del proceso didáctico de lectura y escritura. **Fuente.** Elaboración propia

Hemos simplificado esta idea de metodología didáctica, para cada variedad de textos, en esta secuencia: a) primero, modela el profesor cómo se compone un determinado texto, con la participación de los escolares; b) posteriormente, los escolares practican en equipo esa variedad de texto partiendo de una situación distinta, con la guía del profesor/la profesora; c) finalmente, escriben de manera independiente textos similares. ¡No parece muy pedagógico ni justo que se le pida la práctica independiente sin dar los pasos anteriores! La fase a) origina muchas resistencias por parte del profesorado, ya que los profesores tienden a decir/explicar a los escolares cómo se hace y no a hacerlo, no a actuar ellos como modelos. ¡Cuando el profesor/a modela, toma conciencia de las dificultades que plantea la tarea y ello le permitirá ayudar mejor a los escolares!



Figura 3. Metodología didáctica para la composición de textos escritos (CTE). **Fuente.** Elaboración propia

Modulaciones en la aplicación del modelo según la etapa educativa. Se pretende que el escolar termine la escolaridad obligatoria habiendo interiorizado la pauta de composición de textos escritos (Figura 1), no que consiga este objetivo en las etapas intermedias. Se irán introduciendo los contenidos poco a poco, aprovechando las ocasiones

que la vida del aula ofrece. No se puede esperar que un producto tan complejo como un texto escrito surja del autodidactismo o de unas pocas clases. ¡Es el resultado de un proceso que hay que ir enseñando explícitamente a lo largo de toda la escolaridad en todas las materias escolares, dentro del horario escolar, a través de la metodología indicada, que ha cambiado mucho en las últimas décadas!

Grosso modo, creemos que, en cuanto a la modulación, podemos distinguir las tres etapas que aparecen en la Tabla 1.

Respecto a la primera etapa, 2º ciclo de Educación Infantil y ciclo 1º de E. Primaria, recuerda uno de los autores a un escolar al inicio de 1º de E. Primaria que le viene a enseñar un dibujo de una casa en llamas con los bomberos en plena acción –hecho con ceras, en colores vivos–. Le preguntamos si quiere escribir algo en la pintura. Nos contesta: “Los bomberos”. Se lo escribimos despacio... ¡Un texto escrito por el escolar, muy significativo para él sin duda! Es erróneo pensar que hay que empezar la escritura por los aspectos mecánicos, ya que se puede ser escritor sin ser escribiente (Maruny, Ministral, Miralles, 1995). (Tenemos delante el titular de un periódico en el que aparece esta declaración de Torrente Ballester: “Dicto una página cada tarde” ...). ¡Y se puede –y quizá se deba...– aprender a leer utilizando los textos que el escolar ha escrito sin ser escribiente!, como se puede constatar en el libro de B. Smith (1994) *Through writing to Reading*. Lógica e históricamente la escritura es anterior a la lectura, ya que para poder leer algo tiene que haber sido escrito antes: ¿por qué no también anterior ontogenéticamente? Para ello es necesario que los profesores sean capaces de diseñar ellos mismos programas de iniciación a la lectura y escritura adaptados a la diversidad (lingüística, cultural, geográfica...), en lugar de utilizar sin más un “método” distribuido comercialmente, que con toda seguridad no ha tenido en cuenta un principio didáctico tan básico (Suárez, 2000).

Tabla 1. Modulación de la aplicación del modelo de CTE a lo largo de la escolaridad

	2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE E. PRIMARIA	SEGUNDO Y TERCER CICLO DE E. PRIMARIA Y E.S.O.	BACHILLERATO Y UNIVERSIDAD
<i>Objetivo general</i>	Iniciación a la CTE	Consecución de una competencia básica en CTE	Especialización en escritura académica
<i>Énfasis</i>	<p>TEXTO*</p> <p>Escribir sin ser escribiente</p> <p>Habilidades superficiales básicas de escribiente</p>	<p>TEXTO*</p> <p>Profundización en todos los aspectos de la PAUTA GENERAL</p> <p>.....</p> <p>Recuperación de las dificultades textuales y superficiales</p>	<p>TEXTO*</p> <p>GÉNEROS TEXTUALES DE LAS DISTINTAS MATERIAS</p> <p>.....</p> <p>Recuperación de las dificultades textuales y superficiales</p>

*La Pauta general para la composición de textos escritos se centraba en la unidad lingüística texto. Estamos hablando de Composición de Textos Escritos (CTE).

Fuente. Elaboración propia

En la segunda etapa, segundo y tercer ciclos de E. Primaria y E. Secundaria Obligatoria, con un enfoque progresivo y en espiral, hay que ir abordando los objetivos y contenidos implicados en lo concerniente a la función epistémica, la variedad de textos, los pasos del proceso de composición, las cualidades que debe tener el texto producto y la metodología didáctica que debe utilizarse para ello.

En la Figura 4, adaptada de Calfee & Millar (2005), se da idea de cómo se puede integrar la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y la CTE en el desarrollo de unidades de aprendizaje en las áreas de contenido (Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Biología y Geología, etc.). La fase final, la tarea de escritura, es fundamental para la apropiación y transformación del conocimiento. Este ciclo de tres momentos básicos está en sintonía con la famosa técnica de estudio KWL (Ogle, 1986): qué sé sobre este tema y qué quiero saber, telegráficamente, por escrito; comprensión del texto, y qué he aprendido, también por escrito.

La tercera etapa la constituyen el Bachillerato y la Universidad, donde se aborda progresivamente la “escritura académica” en los “géneros textuales” de las distintas disciplinas académicas. En las universidades de EE.UU, la enseñanza explícita de CTE cuenta con décadas de tradición (Carlino, 2002; Rienecker & Jørgensen, 2003), no así en Europa, aunque en esta parte del Atlántico se aprecia una creciente preocupación por el tema, siendo una prueba de ello la constitución de la European Association for the Teaching of Academic Writing, EATAW.

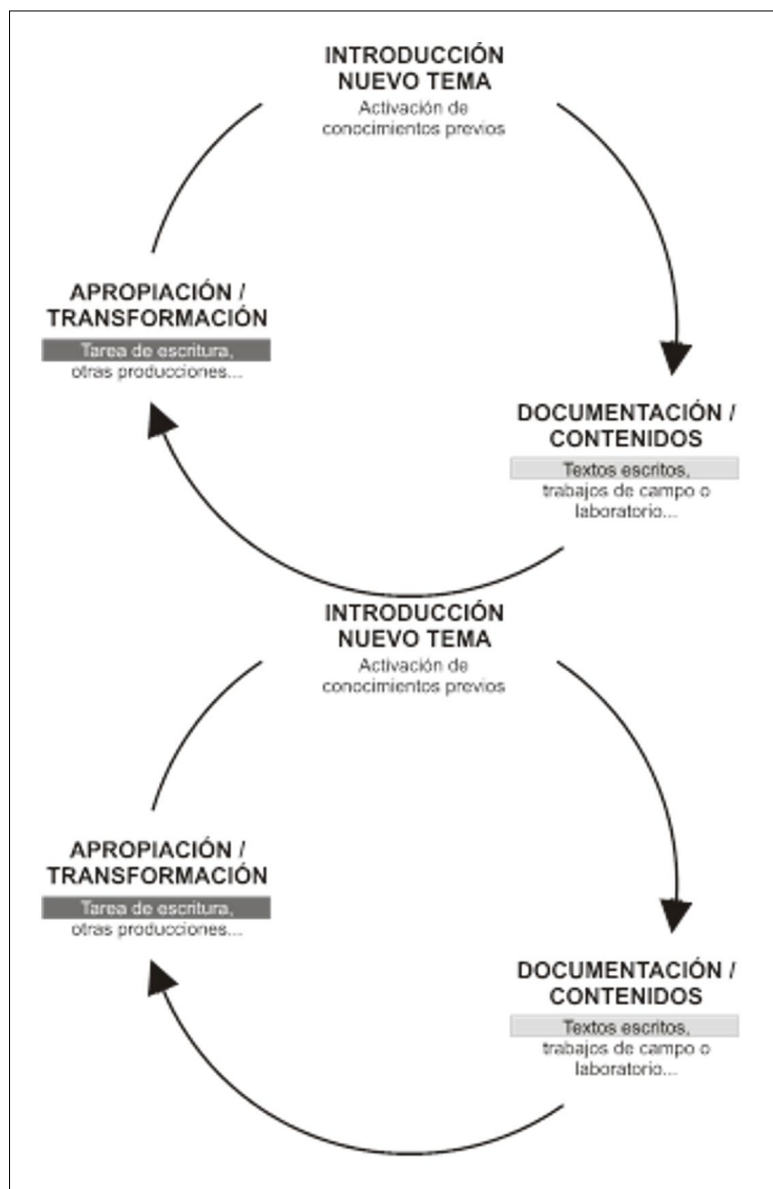


Figura 4. El ciclo lectura-escritura en las áreas de contenido. Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Con lo expuesto, creemos haber contribuido a la visibilización del currículo de composición de textos escritos, presente a lo largo de toda la escolaridad y en todas las áreas curriculares, y también a poner de relieve su importancia educativa. Hemos presentado un modelo de composición integrador (gramatical y pragmático; que atiende tanto al proceso de composición como a las cualidades que debe reunir el texto-producto), e innovador, por los énfasis

que se pone en ciertos aspectos (la centralidad de las situaciones de escritura y su análisis, la funcionalidad y voz propia de los textos, el modelado por parte de los profesores en su enseñanza, el papel de los pares en la revisión, etc.). Un modelo que sirve de marco de referencia para todo el profesorado del centro, independientemente de la etapa y área de contenido.

Este modelo ha servido de guía para llevar a cabo un programa de intervención en un centro educativo completo durante cuatro años, con buenos resultados, a pesar de que la implementación del mismo tuvo varias limitaciones.

Referencias bibliográficas

- Anders, P. L., & Guzzetti, B. J. (2005). *Literacy Instruction in the Content Areas*. Mahwah, NJ: LEA.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.
- Baynham, M. (2000). Academic Writing in New and Emergent Discipline Areas. En M. R. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts* (pp. 147-158). Buckingham, MK: SRHE and OUP.
- Björk, L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Calfee, R. C., & Millar, R. G. (2005). Breaking Ground: Constructing Authentic Reading-Writing Assessments for Middle and Secondary School Students. En R. Indrisano, & J. R. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn. Theory and Research in Practice* (pp. 203-219). Newark, DE: I.R.A.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/74.pdf>
- 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.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- ILEA (1985). Shared writing. *Language Matters*, 1&2 [Monografía].
- Indrisano, R., & Paratore, J. R. (Eds.). (2005). *Learning to write. Writing to learn. Theory and Research in Practice*. Boston University: I.R.A.
- Jablonski, J. (2006). *Academic Writing Consulting and WAC. Methods and Models for Guiding Cross-Curricular Literacy Work*. Cresskill, N. J: Hampton Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London & New York: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: C.U.P.
- Maruny, L., Ministrál, M., & Miralles, M. (1995). *Escribir y Leer*, I-II-III. Madrid: MEC/Edelvives.
- Ogle, D. M. (1986). A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño, implementación y evaluación*. Madrid: CEPE.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE, 4/01/2007).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5/01/2007).
- Real Academia Española (2020). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2003). The genre in focus, not the writer: using model examples in large-class workshops. En L. Björk, G. Bauer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 59-74). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Smith, B. (1994). *Through writing to reading*. London: Routledge.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.

- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 51-70.
- Suárez, A. (2011). *Diagnóstico Pedagógico. Diagnóstico de las competencias en lenguaje verbal escrito y matemáticas en educación primaria*. Madrid: La Muralla.
- Topping, K. J. (2001). *Thinking reading writing: A practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers*. New York & London: Continuum International.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. London: Profile Books.



Implementación del currículo de composición de textos escritos en un centro educativo completo

PINAQUE, MARÍA ISABEL

Colegio Manuel Peleteiro (España)

SUÁREZ YÁÑEZ, ANDRÉS

Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

En este trabajo se da cuenta, con bastante detalle, de la implementación de un programa de composición de textos escritos (CTE) en un colegio privado completo durante cuatro cursos. El programa está inspirado en un modelo integrador (pragmático y gramatical, por un lado, y centrado en el proceso y en el producto, por otro). Se hallaron resultados positivos, tanto en la concepción del profesorado respecto a la CTE como en la calidad de las composiciones escritas de los escolares, presumiblemente debidos a la intervención. Se señalan también limitaciones, siendo las principales la poca incidencia en bachillerato y la poca insistencia en escribir para aprender y pensar mejor, el objetivo principal de la intervención.

Palabras clave: implementación de un programa de composición de textos escritos; escribir a través del currículo; escribir para aprender.

Implementation of the written text curriculum in a primary and secondary school

Abstract

In this work, the implementation of a written text composition programme in a private school –pupils ranging from 3 to 17-year-olds– during four academic years is presented quite in detail. The programme is inspired by a comprehensive model of written text composition (pragmatic and grammatical; taking into account the process of composition and the resulting text-product). Positive results were reached, presumably due to the intervention, regarding the way teachers conceive written composition as well as the quality of compositions written by pupils. Nonetheless some limitations were encountered, mainly the little impact of the programme in A level classes and in relation to writing to learn and improvement of thinking, the main objectives of the programme.

Keywords: implementation of a program of written texts composition; Writing Across the Curriculum (WAC); writing to learn.

Contextualización

El centro educativo en el que se llevó a cabo la experiencia que presentamos en este trabajo 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. La experiencia tuvo lugar durante cuatro cursos escolares, desde el 2010 al 2014. 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 (Figura 1), basándose en el estudio de una vasta literatura del área, en investigaciones propias, algunas consignadas en las referencias, y en una larga experiencia como profesor de Lengua. Los pilares de este modelo integrador (pragmático y gramatical, centrado en el texto-producto y en el proceso de su composición) son: *una situación* real o imaginaria en la que, para resolver el problema planteado en ella, hay que escribir un texto y no realizar otra conducta, eligiendo, dentro de una enorme *variedad de textos* disponibles, el más apropiado; *el proceso* de composición del texto y su recursividad; las *cualidades* de un buen texto; y las *influencias recíprocas* que existen entre proceso (subprocesos) y cualidades. El modelo se expone con más extensión en otro trabajo (Outón & Suárez, 2021).

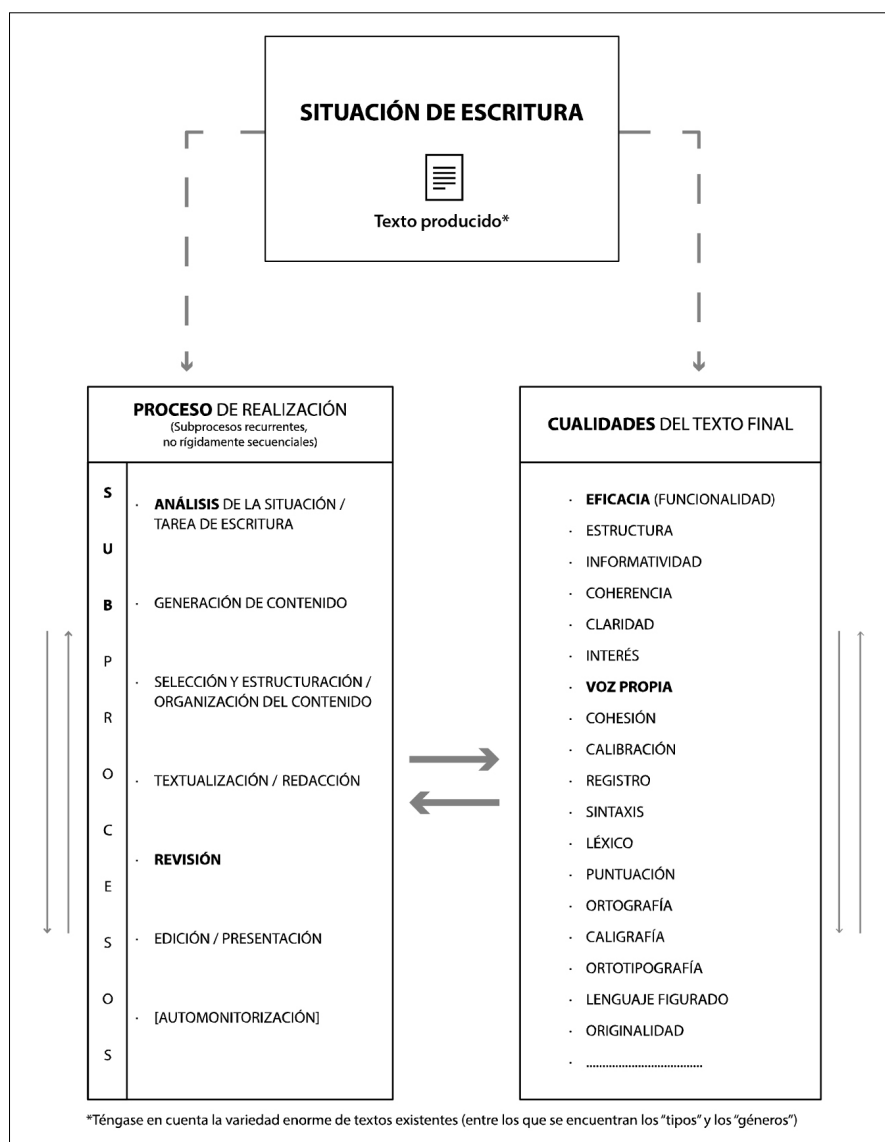


Figura 1. Pauta general para la composición de textos escritos, CTE. Fuente. Elaboración propia

A estos componentes se añade la **metodología didáctica** que debe utilizarse 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 (Figura 2). 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.



Figura 2. Metodología didáctica para la composición de textos escritos, CTE. **Fuente.** Elaboración propia

Descripción de la experiencia

Primeros pasos. Se acordaron, primero, con el equipo directivo estas líneas a seguir: debía dotarse al Centro de una filosofía común en cuanto a la CTE, que abarcara las distintas etapas educativas y áreas de conocimiento; se priorizaría el aprender a escribir para aprender a pensar críticamente, y desempeñaría un papel central el modelo de la Figura 1. Se presentó, después, el plan a todo el profesorado del Centro (Primaria, E.S.O. y Bachillerato), en gran grupo. Al comienzo de esta presentación se pidió a los profesores/as que cumplimentaran el cuestionario que sigue, tanto con la finalidad de conocer las necesidades que sentían como para suministrar una base que nos permitiera evaluar en su momento la eficacia de la intervención:

Por favor, enumere en esta cara –poniendo un número delante de cada una– las actividades concretas que realiza Vd. con los alumnos/as de su clase para que aprendan a escribir textos de calidad, indicando la frecuencia con que las realiza (Añada los números que necesite).

Conteste después, a la vuelta de la hoja, a estas preguntas: ¿Qué cuestiones le preocupan en relación con la expresión escrita de sus alumnos/as? ¿Qué dudas le gustaría resolver/aclarar?

Con las mismas finalidades que las del cuestionario, se obtuvieron unas catas de la calidad de las composiciones de los escolares de 2º y 5º cursos utilizando las siguientes tareas de escritura:

(Tarea para 2º E. Primaria) *Fíjate en la historia que cuentan los dibujos... Ves que está incompleta. Escríbela, inventando el final* (Situación utilizada en Suárez, 2012).

(Tarea para 5º de E. Primaria) *Imagínate que quieres invitar a un amigo o amiga de tu misma edad, que vive en otra comunidad autónoma, a pasar un mes de vacaciones de verano contigo. Escríbele un correo electrónico/una carta para convencerlo/a de que acepte la invitación. Tu escrito tiene que tener entre 200 y 300 palabras. Tienes 30 minutos para hacerlo. ESCRIBE EN ESTA HOJA.*

Actuaciones con el profesorado durante la implementación. Posteriormente, para trabajar en concordancia con el modelo integrador de referencia, se realizaron a lo largo de cuatro cursos académicos diversas actuaciones con el profesorado y la dirección del centro: se celebraron reuniones con grupos pequeños de profesores para explicar pormenores del modelo en que tenían dudas; se orientó y supervisó la realización de las programaciones de expresión escrita, que tenían que partir de situaciones de escritura; se clarificó 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.

Dos actuaciones ocuparon más tiempo que las otras. La primera, en relación con el concepto de *situación de escritura*, punto de partida del proceso, que chocaba con los modos habituales de proponer una tarea de escritura a los escolares, con frecuencia el de escribir sobre un “tema” determinado. La segunda, respecto a la fase de *modelado*, que los profesores/as tendían a identificar con explicar cómo había que hacer. Nos vamos a detener en este paso de la metodología didáctica (recordemos, es el primer paso de la secuencia completa: modelado-trabajo en equipo-

escritura independiente), porque quizá fuese lo que más *resistencias* provocara entre el profesorado, pero es un paso crucial, ya que hace vivir en propia carne las dificultades que encuentra el alumno en la tarea.

Uno de nosotros tuvo que modelar la composición de varios textos con los alumnos –en Primaria, E.S.O. y Bachillerato– en los períodos normales de clase mientras un grupo de profesores observaba. Las modernas instalaciones del centro, que permitían ampliar la superficie del aula, hacían posible la presencia de estos observadores en la parte de atrás del aula sin distraer a los escolares.

Uno de los textos que nos pidieron los profesores que modeláramos fue un cuento. Bosquejamos aquí su modelado para ilustrar este tipo de actuación. Partimos de esta *situación*:



(4º de Primaria). *Escribe un cuento para los alumnos y alumnas de 5º de Primaria de tu colegio que tenga entre 350 y 400 palabras. Dispones de dos sesiones de las clases de escritura para escribirlo.*

Como lo íbamos a modelar nosotros, le dimos un sesgo un tanto autobiográfico. Partimos de la necesidad sentida de aprender a escuchar, de un reloj de bolsillo heredado de un familiar y del proverbio chino que nos anima a escuchar hasta a los relojes parados porque dicen la hora exacta dos veces al día. Lo titulamos *El reloj de bolsillo*.

Entregamos a cada alumno en la primera sesión una hoja A4, en una de cuyas caras estaba la pauta de la Figura 1, y en la otra, la situación de escritura y la “estructura típica de un cuento” que se incluye en la Tabla 1. A los profesores que observaban se le entregaron los mismos materiales, más una hoja en que se exponía el por qué de algunas cosas que decíamos y hacíamos durante las sesiones.

Fuimos siguiendo el proceso de composición todos juntos, utilizando la información de la Tabla 1 al hablar del subproceso de *estructuración y organización* del contenido, y en la *edición* final incluimos las imágenes que aparecen en el mismo, que aclaraban icónicamente un par de aspectos expresados de manera verbal. Al principio de la segunda sesión se les entregó el borrador con que se terminó la primera, que ayudó en el subproceso de revisión, y, al final de la segunda, el texto definitivo. Por supuesto, no era nuestra intención que asimilaran todos los contenidos de la Figura 1 y de la Tabla 1 en estas sesiones, sino que tuvieran un primer encuentro con ellos. Destacó en las sesiones la participación activa de los escolares.

Tabla 1. Información adjunta entregada en la sesión de modelado descrita

<p>ESTRUCTURA TÍPICA DE UN CUENTO (En general, la estructura de cualquier texto narrativo: cuento, leyenda, novela, suceso del periódico, muchas de nuestras conversaciones diarias...):</p> <ul style="list-style-type: none">— un protagonista (pueden ser varias personas, un animal, una cosa...), entre otros posibles personajes,— que se encuentra en un escenario (de tiempo y lugar),— y que tiene un problema (una necesidad, dificultad, le sucede algo...),— e intenta resolverlo emprendiendo acciones (que se integran en episodios...),— consiguiendo solucionarlo o no,— terminando bien en un estado feliz o infeliz (aunque puede quedar abierto...) <p>Por ejemplo, “Juan Sin Miedo” es un cuento que trata de un joven que no tiene miedo y quiere saber qué es tenerlo. Después de varias experiencias (episodios), consigue saberlo. Aquí aparece el protagonista, el problema y el resultado: es lo que se conoce como la trama o el argumento del cuento, en inglés “plot”.</p> <p>Este reloj parado marca la hora exacta (las 10 horas y 7 minutos) dos veces al día (de la mañana y de la noche).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"></div>

Fuente. Elaboración propia

La preocupación mostrada por la caligrafía por parte del profesorado en el cuestionario inicial, 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 (Mackay, Thompson, & Schaub, 1970; Suárez, 2011), etc. También se realizó alguna intervención para mejorar la letra de algún escolar de Educación Primaria (Suárez & Suárez, 2013).

Evaluación de la implementación del programa de intervención. No concebimos un programa de intervención que no vaya acompañado de un diseño evaluativo. En este caso, este diseño es muy elemental, básicamente para no interrumpir la dinámica normal de las clases. Complimentaron el cuestionario mencionado arriba, 29 profesores/as en 2010 y 33 en 2014, repitiendo en los dos momentos 20 de ellos (quizá alguno más, pues hubo unos pocos que no pusieron su nombre). En la primera cuestión, se computaron un total de 192 “actividades” diferentes en 2010 y 198 en 2014, aunque estos datos y los que siguen de la categorización de las respuestas deben interpretarse sólo como una buena aproximación. Las respuestas a la primera cuestión (“actividades concretas”), que se cuantifican en la Tabla 2, se categorizaron en cuatro niveles:

- A) Actividades *no* directamente de escritura (“buscar familias de palabras”, “expresión oral”, “lectura de textos”, etc.).
- B) Actividades de escritura, pero muy alejadas de la propuesta implementada (“escribir palabras sobre un tema”, “rellenar huecos con palabras”, “copia de textos”, etc.).
- C) Actividades correctas de escritura, pero *no* en sintonía con la propuesta implementada (“aprender a redactar pequeñas cartas a un amigo”, “composiciones escritas libres”, “cuentan lo que han hecho el fin de semana de forma escrita”, etc.).
- D) Actividades de escritura en sintonía con la propuesta del programa (“escritura en grupos de cuentos viajeros”, “por parejas se señalan los posibles errores”, “les enseñó el proceso de escritura paso a paso”, etc.).

Tabla 2. Respuestas a la primera pregunta del cuestionario

Momento/Año	AA	B	C	D	Total
Antes/2010	36%	16%	37%	11%	100% (192)
Después/2014	18%	3%	22%	57%	100% (198)

Fuente. Elaboración propia

Los porcentajes en cada una de las categorías evidencian una clara evolución en la dirección propuesta por el programa de intervención, desde el año 2010 al 2014. En la categoría D (actividades en sintonía con la propuesta implementada) se ha pasado de un 11% a un 57%. Ha disminuido el porcentaje de actividades **no** de escritura (de un 36% a un 18%), categoría A, y el de actividades muy alejadas de las propuestas en el programa, categoría B.

En relación con la segunda cuestión (preocupaciones y dudas), se distinguieron en las respuestas dos categorías, aunque con matices distintos e importantes en cada una de ellas según fueran de 2010 o 2014 (Tabla 3):

A) Genéricas, esto es, respuestas que no apuntan a ningún aspecto específico de la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita (“cómo enseñarles”, “no se fijan a la hora de escribir”, “relación entre una buena comprensión lectora y buena representación escrita”, etc.). Las genéricas de 2014 parecen estar un poco más en sintonía con la filosofía de la intervención implementada (“cómo conseguir textos adecuados a su edad”, “motivación”, “falta de tiempo” ...).

B) Específicas, respuestas relacionadas con aspectos puntuales de la composición escrita. En 2010, la preocupación por la caligrafía es la más mencionada, 11 veces; le siguen la ortografía (8), cómo despertar curiosidad y creatividad (7), la puntuación (7) y cómo corregir (4). En 2014, el subproceso de revisión es el más mencionado (5 veces); le siguen la ortografía (4) y la organización de las ideas (3). Nótese la desaparición en 2014 de la caligrafía y la puntuación como preocupaciones, y también la menor frecuencia con que se menciona la ortografía. En lo que respecta a 2º curso, la desaparición de la preocupación por la caligrafía pudiera estar relacionada con el cambio de letra que tuvo lugar en el Centro, de cursiva a *script*.

Tabla 3. Respuestas a las preguntas segunda y tercera del cuestionario

Momento/Año	Genéricas	Específicas	Total
Antes/2010	29	63	92
Después/2014	28	46	74

Fuente. Elaboración propia

Dentro de las respuestas específicas de 2014, hay preocupaciones y dudas que, si bien minoritarias y un tanto veladas, pudieran interpretarse como objeciones al programa de CTE propuesto. Ejemplo de estas objeciones fueron los siguientes: preocupación por el equilibrio entre corrección y creatividad, como si el programa propuesto restara creatividad; el programa implementado pudiera empeorar el rendimiento; un programa tan sistemático pudiera agobiar y desmotivar a algunos niños...

En conjunto, a partir de las respuestas a las 2 preguntas del cuestionario se puede afirmar que la concepción de la didáctica de la Composición de Textos Escritos (CTE) y la práctica de esta han cambiado bastante en la dirección propuesta en el programa de intervención. Asimismo, no cabe duda de que la CTE ha adquirido sustantividad propia como contenido curricular.

Con respecto a las composiciones escritas de 2010 y 2014, las situaciones de escritura que se utilizaron para estimular los textos objeto de la comparación fueron las mismas para 2010 y 2014 en cada uno de los cursos, mencionadas más arriba. La tarea fue presentada y supervisada por los profesores del Centro en el mes de abril, en ambos momentos, por lo que transcurrieron 4 cursos académicos entre ellas.

Las composiciones se puntuaron de forma ciega. Se hizo una fotocopia de cada composición sin que apareciera en ella la cabecera, esto es, sin el nombre, curso y año. Luego se agruparon las de 2010, por un lado, y las de 2014, por otro, y se les asignó un número al azar, utilizando una tabla de números aleatorios. Ese número se puso en el original, que conservaba la cabecera, y en la copia (sin la cabecera). El evaluador fue un pedagogo cualificado, doctorando en la temática de escritura, al que se le dieron estas instrucciones:

- 1º. Puntuar primero las composiciones de 2º de E. Primaria; luego, las de 5º.
- 2º. Antes de empezar a puntuar las composiciones de cada curso, leer unas 10 para hacerse una idea del nivel general.
- 3º. Puntuar de manera *impresionista*, otorgando de 0 a 5 puntos al CONTENIDO (funcionalidad, información, coherencia, claridad, extensión, voz propia, léxico, creatividad...) y los mismos puntos a ASPECTOS CONVENCIONALES (ortografía de correspondencias, puntuación, letra, sintaxis, presentación...). Las puntuaciones parciales y la total (esta rodeada, con una máxima de 10 puntos) se escribirán en la cabecera, más bien a la izquierda.
- 4º. (Opcional) Si se observa alguna característica realmente *sobresaliente* (positiva o negativa), se puede hacer constar de forma telegráfica en la cabecera (“mala ortografía”, “interesante”, “buena puntuación”, “riqueza léxica”, “letra casi ilegible”, etc.).

Una vez finalizada la puntuación, las composiciones de antes y después de cada curso se volvieron a reagrupar en los 4 grupos originales (2º de 2010, 2º de 2014; 5º de 2010 y 5º de 2014). Posteriormente, se procedió a analizar los datos de cada curso por separado, ya que, si bien el evaluador adecuó los criterios de evaluación al nivel que cabe esperar en cada uno de los dos cursos, las tareas de escritura eran distintas en los dos niveles. Se realizaron sendos ANOVA 2 x 2 (Momento/año x Sexo), obteniéndose los resultados que figuran en las Tablas 4 y 5 y Figuras 3 y 4.

En la Tabla 4 podemos observar que tanto en segundo curso como en quinto se producen diferencias significativas en cuanto al año (momento/año), esto es, entre los momentos ANTES y DESPUÉS de la implementación, respectivamente, $F_{(1,79)} = 11,426$, $p < 0,001$; $F_{(1,88)} = 31,331$, $p < 0,001$. En 2º la media total aumentó 1.04 puntos y en 5º, 1.66. Ni las diferencias por sexo ni la interacción Momento X Sexo son significativas, aunque las halladas entre chicos y chicas (sobre todo, en segundo curso) están cerca de serlo al nivel del 5% (en segundo $F_{(1,79)} = 3,30$, $p = 0,073$; en quinto $F_{(1,88)} = 2,63$, $p = 0,109$) (Véase figuras 3 y 4). Los resultados de la prueba de Levene –no incluidos aquí para aligerar el texto– permiten mantener la hipótesis de que la varianza de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos, lo que mitiga la influencia que pudiera tener en los resultados de los análisis el hecho de que el número de sujetos en los grupos no sea muy alto.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las composiciones en función del curso y sexo

Curso	Momento/Año	Sexo	Nº casos	Media	SD
Segundo	Antes/2010	Hombre	19	5,37	1,64
		Mujer	24	6,08	1,44
	Después/2014	Hombre	22	6,59	1,59
		Mujer	18	7,06	1,11
Quinto	Antes/2010	Hombre	27	5,93	1,47
		Mujer	17	6,29	1,49
	Después/2014	Hombre	26	7,46	1,42
		Mujer	22	8,05	1,13

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5. Anova Momento X Curso de las puntuaciones en las composiciones

Curso	Antes (2010)		Después (2014)		F
	M	SD	M	SD	
Segundo	5,77	1,56	6,80	1,40	11,43***
Quinto	6,07	1,47	7,73	1,32	31,33***

***p<.001

Fuente. Elaboración propia

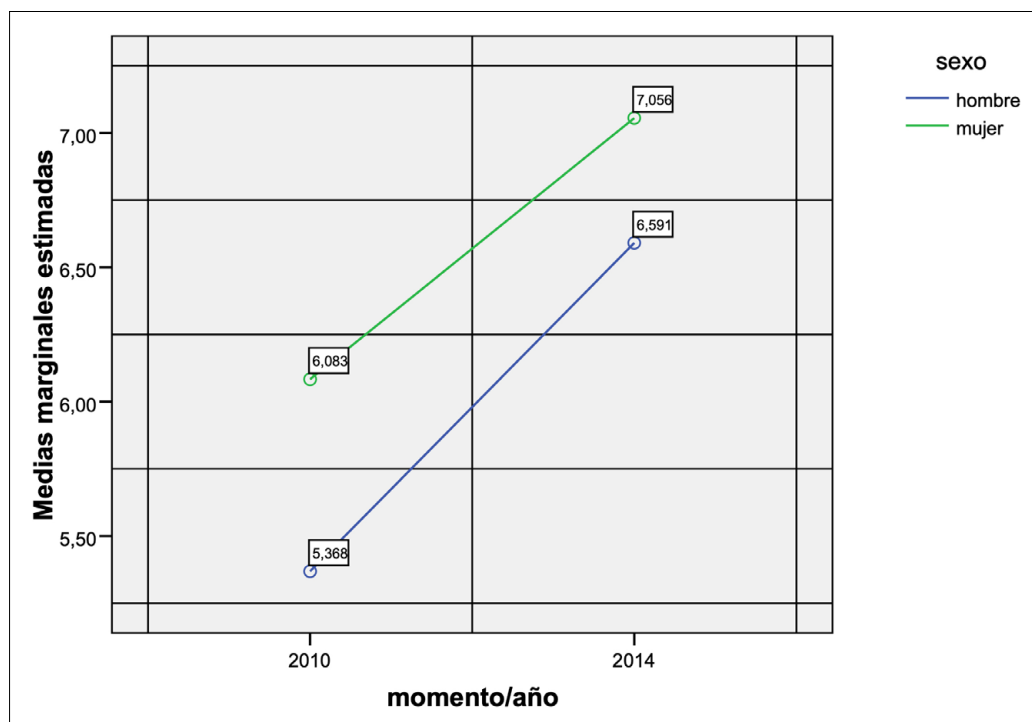


Figura 3. Representación gráfica de las puntuaciones medias en las composiciones de segundo curso en función del momento y sexo. Fuente. Elaboración propia

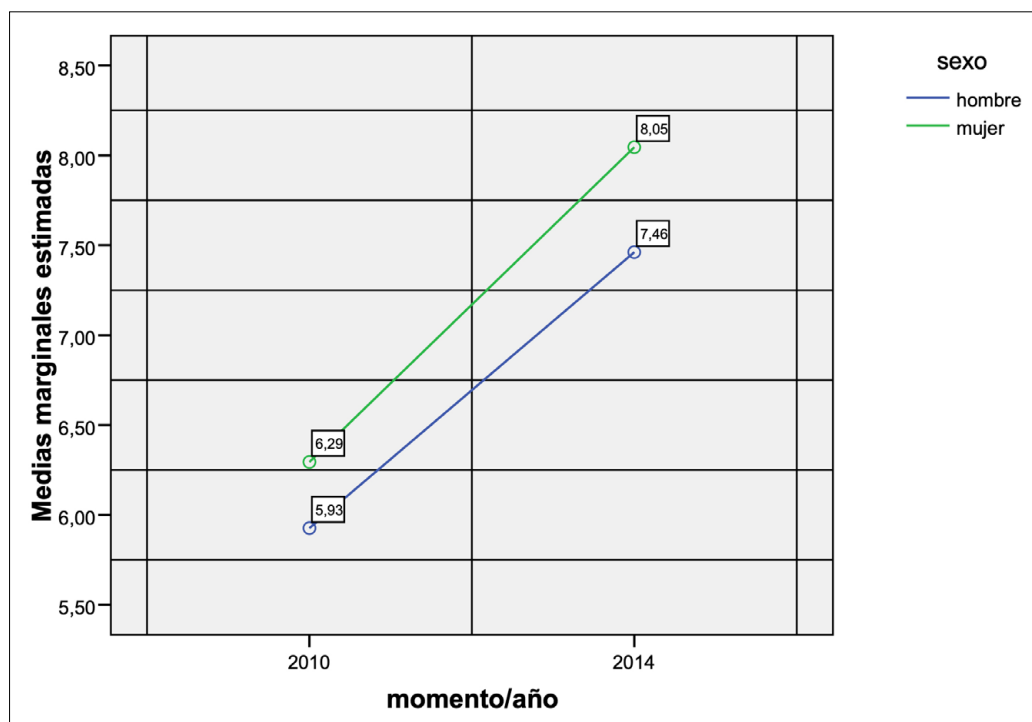


Figura 4. Representación gráfica de las puntuaciones medias en las composiciones de quinto curso en función del momento y sexo. **Fuente.** Elaboración propia

A falta de encontrar otro factor explicativo más verosímil en el tiempo transcurrido entre 2010 y 2014, podemos concluir que se puede seguir manteniendo la hipótesis de que la implementación del programa por el equipo de profesores del Colegio ha sido la causa de la mejora en composición escrita.

Ocasionalmente, el evaluador de las composiciones hizo algún comentario en algunas de ellas, cuando alguna característica -positiva o negativa- le llamó mucho la atención. Se le había propuesto que lo hiciera, con carácter opcional, en las instrucciones que se le dieron. Estos comentarios (Tabla 6), de carácter cualitativo, han resultado muy reveladores y concordantes con los resultados cuantitativos presentados. En 2010, como aspectos negativos, se mencionan, en 2º: mala letra, uniones y fragmentaciones de palabras, deficiente puntuación y falta de claridad; en 5º, faltas de exactitud ortográfica básica, deficiente puntuación y falta de claridad. En 2014, como aspectos positivos, figuran, en 2º, creatividad; en 5º, creatividad, léxico y estructuración del texto.

Tabla 6. Comentarios positivos y negativos en las composiciones

Resumen de comentarios	2010		2014	
	Positivos	Negativos	Positivos	Negativos
Segundo	1	32	4	4
Quinto	4	15	10	2
Totales	5	47	14	6

Fuente. Elaboración propia

Estos resultados de las composiciones escritas, al igual que los de las respuestas del profesorado al cuestionario, también suministran apoyo a la hipótesis de que hubo un cambio positivo en relación con la expresión escrita desde 2010 a 2014, presumiblemente por influencia del programa. En realidad, no nos debieran sorprender estos resultados positivos, pues ya Hillocks (1986) demostró –en un estudio de metaanálisis– que intervenciones del tipo de la utilizada son cinco veces más eficaces que las tradicionales.

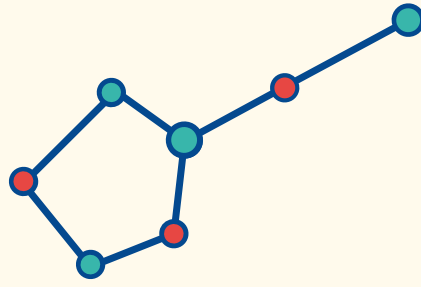
Conclusiones

Como hemos dicho, los datos del cuestionario a profesores y de las composiciones de los escolares evidencian un cambio positivo, respectivamente, en las concepciones del profesorado en cuanto a la CTE y en la calidad de las composiciones de los escolares.

No obstante, a pesar de estos resultados positivos y del aumento de la visibilización de la composición de textos escritos, también se advierten limitaciones, principalmente la poca incidencia de la intervención en bachillerato y la poca insistencia en el aspecto escribir *para aprender y pensar mejor*, el objetivo primordial. Habíamos previsto realizar, desde el comienzo de la E.S.O, en cada área de contenido, y no lo hicimos, tres composiciones por curso —en los “géneros” más utilizados en cada área—. En el primer trimestre, un texto modelado; en el segundo, uno en equipo, y en el tercero, ya uno de forma independiente, que formaría parte de la evaluación final de curso del escolar. Las resistencias del profesorado parecen ser mayores entre los profesores especialistas en los diversos contenidos curriculares, incluso en un centro educativo privado de excelencia y con una clara vocación innovadora.

Referencias bibliográficas

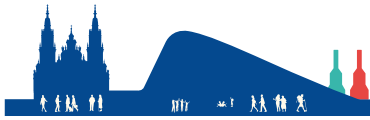
- Björk, L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Corbett, P. (2001). *How to teach fiction writing at key stage 2*. London: David Fulton.
- Hillocks, J. G. (1986). *Research on written composition*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.
- Mackay, D., Thompson, B., & Schaub, P. (1970). *Breakthrough to literacy. Teacher's Manual*. London: Longman for the Schools Council.
- Outón, P., & Suárez, A. (Julio, 2021). *Un modelo integrador de composición de textos escritos para todas las etapas y áreas curriculares*. Trabajo presentado en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía, Santiago de Compostela.
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *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, A. (2011). *Diagnóstico pedagógico. Diagnóstico de las competencias en lenguaje verbal escrito y matemáticas en educación primaria*. Madrid: La Muralla.
- Suárez, A. (Ed.). (2012). *Pruebas de cribado de lenguaje escrito para 2º de Educación Primaria*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Suárez, M., & Suárez, A. (2013). Intervención para mejorar la letra de un alumno del Colegio. *Vamos Revista del Colegio Manuel Peleteiro*, 215, 10-11.



Línea 4

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





A creación de aplicaciones como motivación nas clases de secundaria

SEGURA ESPINOSA, ISABEL MARÍA

IES Eduardo Pondal de Ponteceso (España)

Resumo

A motivación resulta un dos aspectos clave nas aulas de secundaria obrigatoria. A conexión entre os saberes transmitidos nos institutos e os intereses do alumnado debe realizarse mediante ferramentas ou temáticas que sirvan de ponte entre ambos os mundos. A elaboración de aplicacións para dispositivos móbiles demostrou nas experiencias que se presentan ser unha magnífica ferramenta de motivación que cumpre esa misión de enlace. No presente traballo revisamos estas experiencias ao tempo que se analizan os puntos fortes e débiles de cada unha das plataformas empregadas.

Palabras chave: Motivación; Aplicacións móbiles; Educación Secundaria Obrigatoria (ESO); Bacharelato.

The development of apps as motivation in high school classes

Abstract

Motivation is one of the key issues in secondary classrooms. The connection between the knowledge transmitted in the high school and the interests of the students must be made through tools or themes that serve as a bridge between the two worlds. The development of mobile apps demonstrated in the experiences below to be a magnificent motivational tool that fulfills that mission of linking. In this paper we review these experiences and analyze the strengths and weaknesses of each of the platforms used.

Keywords: Motivation; Mobile app; Compulsory Secondary Education; Post-compulsory Secondary Education.

Introducción

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... Da mesma forma que atopamos utilidades para esta ferramenta na nosa vida diaria, son múltiples as posibilidades didácticas que nos abren: dende

unha simple busca de información ata a posibilidade de empregala como unha ferramenta motivadora na ESO. A pesar disto, a escola non está integrando os teléfonos móbiles no seu traballo diario, antes ben aparecen como unha fonte de distracción ou incluso de conflito que leva, en ocasións, a prohibir non só o seu uso senón incluso, por exemplo no caso do IES Eduardo Pondal de Ponteceso, a penalizar a súa posesión no centro. Esta situación ten causas diversas, pero sen ningunha dúbida a falta de formación do profesorado nas posibilidades didácticas das TICs é un factor fundamental (Brazuelo, Gallego e Cacheiro, 2017).

Unha vez os centros educativos avanza nas cuestións claves para integrar as TIC nas clases coa dotación das bases tecnolóxicas necesarias (Marqués, 2007), é preciso facer fincapé na formación do profesorado nas posibilidades didácticas destas. Exactamente igual que en ecoloxía aplicamos a máxima de que se protexe o que se coñece, mellorar a alfabetización dixital dos docentes e profundar nas posibles aplicacións na aula axudará a reducir a brecha entre o uso social do móbil e o uso académico. Neste sentido resultará interesante tamén discutir o obxectivo fundamental do ensino en secundaria entre unha finalidade fundamentalmente propedéutica ou de alfabetización (Furió, Vilches, Guisasola, e Romo, 2001).

Por outra banda, o alumnado ten moi interiorizado o recurso da Internet e recorre con facilidade a ela como ferramenta de ocio, pero non tanto para informarse ou como ferramenta educativa (Albero, 2002). Para facilitar o acceso ás posibilidades formativas da Internet, as familias e os docentes teñen un papel fundamental (Ochaíta, 2011). A escola debe asumir o seu papel na alfabetización dixital do alumnado para evitar que se convertan en náufragos no mundo da información e a telecomunicación.

Nas aulas a integración das TIC e máis concretamente do teléfono móbil pode ser un mecanismo eficaz para aumentar a motivación intrínseca e extrínseca do alumnado cara á aprendizaxe. En comarcas costeiras como a de Ponteceso, cunha motivación intrínseca menor (Domínguez, 2014) é importante valorar e analizar as múltiples posibilidades que nos proporciona esta ferramenta. 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 apps que empregan: procedencia, obxectivos... pero tamén sobre o propio uso dos móbiles.

Contextualización

A experiencia desenvólvese no IES Eduardo Pondal de Ponteceso na comarca de Bergantiños. O concello de Ponteceso sitúase na desembocadura do río Anllóns na ría de Corme. Segundo datos do Concello de Ponteceso (2020), o sector primario, e principalmente pesca e gandería, son as bases da economía local aínda que nos últimos anos o turismo está empezando a ser unha importante fonte de ingresos, especialmente na curta temporada de verán. Por outra banda, a proximidade de Coruña e Carballo e as melloras na rede de estradas fan que nos últimos anos estes núcleos de poboación absorban cada vez máis traballadores do concello de Ponteceso e comarca.

No centro impártense ESO, Bacharelato e ciclos das familias profesionais de Administrativo e Automoción. O número total de alumnas leva varias décadas en descenso para situarse nos 310 actuais. Na ESO e o Bacharelato estas alumnas están organizadas en dúas liñas. No bacharelato o instituto incorpora alumnado dos CPI de Malpica de Bergantiños, Cabana de Bergantiños e, en menor número, do CPI de Laxe. Dotados dende hai anos de encerrados dixitais en todas as aulas, dispoñemos de dúas aulas de informática a todas luces insuficientes para a gran demanda existente. O acceso a Internet mediante rede wifi está moi limitado no centro dificultando o traballo con, por exemplo, emuladores. A prohibición de traer o teléfono móbil ao centro afonda no problema anterior e leva á necesidade de buscar solucións imaxinativas. Atendendo ao uso da aula virtual do centro practicamente todas as alumnas do centro dispoñen de acceso a Internet na casa sendo os teléfonos a ferramenta máis utilizada para eses accesos, unha situación en consonancia co exposto polo último informe da Asociación para a Investigación dos Medios de Comunicación (AIMC, 2018).

Descrición da experiencia

O veto aos teléfonos móbiles no centro provocou, e provoca, unha forte resposta por parte do alumnado proporcionando unha oportunidade para discutir tanto no claustro como nas aulas as posibilidades educativas desta

tecnoloxía. Neste sentido deséñanse as seguintes experiencias buscando reflexionar sobre esa cuestión ao tempo que favorecen a motivación e a consecución de obxectivos didácticos mediante, entre outros recursos, a creación de aplicacións para dispositivos móbiles.

Aínda que se trata de proxectos moi diversos comparten unha serie de obxectivos comúns:

- Utilizar fontes de información apoiándose nas TIC, para a elaboración e a presentación das súas investigacións.
- Reflexionar sobre as utilidades educativas das TICs.
- Integrar as novas tecnoloxías na formación do coñecemento propio.
- Reflexionar sobre o uso correcto dos dispositivos móbiles nos contornos de aprendizaxe.
- Fomentar a capacidade de traballo en equipo e o respecto aos ritmos e estratexias de traballo doutras persoas.
- Promover a capacidade de expresión oral ante o público.
- Reflexionar sobre a autoría do material na Internet e valorar positivamente o respecto dos dereitos de autor.
- Mellorar a capacidade para transmitir información en diferentes soportes.

1ª Experiencia: *Un paseo pola xeoloxía da Costa da Morte (Costa da Morte Geology)*. Desenvolvida durante o curso 2015-2016 na materia de Bioloxía e Xeoloxía e de TIC de 1º Bach e en Ciencias Aplicadas II de FPB de Electromecánica. Na experiencia colaboraron os departamentos de Tecnoloxía, Bioloxía e Xeoloxía e Inglés. Trátase de dúas aplicacións nas que se presenta un paseo xeolóxico polas rochas que afloran na nosa comarca con cinco paradas en puntos clave para entender a historia xeolóxica das rochas que pisamos.

Obxectivos:

- Identificar os tipos de bordos de placas e explicar os fenómenos asociados a eles.
- Explicar a relación entre o magmatismo e a tectónica de placas, e coñecer as estruturas resultantes da localización dos magmas en profundidade e en superficie.
- Diferenciar os tipos de rochas magmáticas, identificar as máis frecuentes, con axuda de claves, e relaciona a súa textura co seu proceso de formación.
- Clasificar as rochas metamórficas máis frecuentes da codia terrestre, relacionando a súa textura co tipo de metamorfismo experimentado.
- Interpretar mapas topográficos e cortes xeolóxicos sinxelos.
- Interpretar cortes xeolóxicos e determinar a antigüidade dos seu estratos, as discordancias e a historia xeolóxica da rexión, e identificar os grandes acontecementos xeolóxicos ocorridos e as oroxenias.
- Integrar e aplica as destrezas propias do método científico.
- Comprender a importancia do inglés como lingua de intercambio na Ciencia.

ETAPAS NO DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO:

- 1.º Preparación do estudo xeolóxico. As alumnas traballaron en grupos para elaborar seis folletos informativos:
 - A Unidade Malpica Tui. Historia xeolóxica e elementos que a compoñen.
 - 1.ª Parada. Aviño. No fondo do mar hai uns 600 millóns de anos.
 - 2.ª Parada. Niñóns. Baixo unha cordilleira a 80 km de profundidade hai 370 millóns de anos.
 - 3.ª Parada. Monte Branco. Saíndo á superficie. A formación do océano Atlántico hai 200 millóns de anos.
 - 4.ª Parada. Praia de Rebordelo. Subindo e baixando nos últimos 30 millóns de anos. A ría de Corme e Laxe e as rasas costeiras.
 - 5.ª Parada. Praia de Traba de Laxe. O mar e o vento. Construindo a paisaxe actual.
- 2.º Deseño e montaxe da aplicación en Appinventor. Trátase dun recurso moi potente ofrecido dende o MIT e que permite elaborar aplicacións para dispositivos Android. Facilita a posibilidade de programar en bloques e proporciona moita flexibilidade no deseño e opcións de traballo da aplicación. Por contra, non permite programar para IOS polo que os dispositivos con este sistema operativo quedan fóra do alcance das aplicacións que realicemos. Para solventar este problema pódese empregarse a plataforma Thinkable, con maior dificultade de deseño pero multiplataforma.

Na aplicación incluíuse un mapa da ruta coa localización das paradas propostas.

Unha vez rematada a app publicouse no Play Store empregando unha conta de desarrollador de Google. Este último paso resultou complexo dada a dificultade de conseguir que o Instituto obtivera unha conta de desarrollador. A pesar de que se aprobou a súa creación foi imposible implementar un mecanismo para facelo posto que a secretaria do Centro non atopaba a forma de xustificar o pago. O problema, que segue sen ser solucionado, esquivoouse mediante o pago particular desa conta por parte da profesora.

3.º Tradución do material elaborado e montaxe da aplicación en inglés en Appinventor. Nesta ocasión a montaxe correu a cargo dos alumnos de FPB II.

4.º Difusión da aplicación. Realizáronse varias charlas na Comarca tanto en centros educativos como en asociacións culturais.

2.ª Experiencia: *Aves do esteiro do Anllóns*. Aplicación de aves realizada no curso 2016- 17 con alumnado de 3º ESO e 2º Bacharelato dentro dun Plan Proxecta denominado “Visitantes do inverno”. Dita proposta incluía aos departamentos de Educación Plástica Visual e Audiovisual, Educación Física, Inglés e Bioloxía e Xeoloxía.

Obxectivos:

- Fomentar o interese e a participación na mellora do medio natural.
- Ampliar o coñecemento da contorna próxima.
- Utilizar claves dicotómicas ou outros medios para a identificación e clasificación de aves.
- Comprender a importancia e valores da biodiversidade.
- Traballar con métodos de mostraxe que non impliquen intervención sobre o medio.
- Valorar a importancia da orde e estruturación na recollida e tratamento da información.
- Promover habilidades e destrezas propias do ámbito científico.
- Introducir ao alumnado nos conceptos básicos da conservación da natureza a través da figura do esteiro do Anllóns.
- Coñecer e valorar o seu contorno natural, social e cultural, así como as posibilidades de acción e coitado tanto desde a escola, como desde a propia contorna.
- Recoñecer e promover accións que favorezan a conservación do medio ambiente.
- Reflexionar sobre os efectos das actividades humanas sobre os ecosistemas naturais.
- Tomar conciencia dos problemas ambientais da súa contorna.
- Valorar a importancia do inglés como idioma científico e intercultural.
- Desenvolver unha maior destreza no uso do inglés na comunicación de mensaxes científicas.
- Coñecer e saber empregar as técnicas básicas de orientación, adaptándose ás variacións e regulando o esforzo en función das súas posibilidades.
- Profundar no manexo das ferramentas que para a orientación ofrecen os dispositivos móbiles.

ETAPAS NO DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO.

1. Motivación e introdución. (Catro semanas)

- 1 Charla introdutoria sobre a biodiversidade do esteiro do Anllóns e a importancia da súa conservación.
- 2 Safari fotográfico. Concurso fotográfico no que cada alumna presentou tres fotografías, unha para cada unha das seguintes categorías: vexetais, animais, agresións ao medio. No concurso valorouse a calidade estética, a dificultade na realización da fotografía, a calidade ecolóxica e o respecto ao medio durante a realización da imaxe.

2. Formación e investigación. (De novembro a marzo)

É con diferenza a fase máis extensa e implicou varias fases.

- a. A formación implica unha etapa de traballo inicial e outra de formación continua ao longo de todo o proxecto.
 - Métodos de traballo da bioloxía de campo:
 - O caderno de campo. Técnicas de mostraxe no campo.
 - Recollida de datos na investigación científica.
 - Introdución ao debuxo da natureza.

- Realización de acuarelas sobre as aves do esteiro.
- Deseño de siluetas para a realización da aplicación.
- Introducción a biodiversidade ornitolóxica da contorna:
 - Charla sobre as principais aves invernantes do esteiro
 - Traballo con material audiovisual e saídas de campo para aprender a recoñecer as principais especies do esteiro.
 - Explicación sobre as guías dicotómicas e o seu emprego.
 - Visitas ao esteiro do Anllóns. Realizáronse varias visitas guiadas que desembocaron nunha serie de visitas autónomas.
- Introducción aos mapas topográficos e as aplicacións móbiles para orientarse no campo.
 - Orientación mediante compases.
 - Explicación sobre utilidades e aplicacións para dispositivos móbiles que faciliten a obtención de coordenadas.
 - Visitas ao esteiro para aplicar o aprendido.

b. A fase de investigación organizada da seguinte forma.

- O traballo centrouse fundamentalmente nas aves invernantes máis fáciles de recoñecer como a gabita, o mazarico galego...
- As alumnas traballaron en grupos.
- Elaboración dun caderno de campo a partir das observacións realizadas. Cada grupo tivo un lugar concreto de observación e realizou un mínimo de dúas observacións semanais.
- O caderno de campo incluíu datas e horas de observación e o número e tipo de aves observadas. Tamén incorporou debuxos sinxelos das aves realizados durante a observación.

3. Recollida de datos e preparación de material gráfico. (Abril, maio e xuño)

Unha vez completada a fase de observación analizáronse os datos, sacamos conclusións e producimos o material gráfico previsto.

- Elaboración dun informe sobre as especies observadas: os seus costumes, número, localización, variación. Este informe inclúe as conclusións derivadas do proceso de observación.
- Comunicación dos resultados en varias exposicións públicas.
- Tradución de todo o material ao inglés. (Esta actividade quedou pendente e completouse no presente curso académico tanto en inglés como en francés)

4. Aplicamos o aprendido. (Abril, maio e xuño)

- Realizáronse varias charlas sobre as principais aves invernantes do esteiro do Anllóns.
- Montaxe e publicación da aplicación. (Xuño).
- Novamente con Appinventor. O traballo de montaxe foi complexo debido á imposibilidade de empregar o emulador coa pésima wifi do Centro e as dificultades de acceso ás aulas de informática.

3ª Experiencia: *A historia da Terra*. Aplicación cunha liña temporal sobre a historia da Terra realizada no curso 2017-18 nun proxecto de aula na materia de Bioloxía e Xeoloxía de 4º ESO. A experiencia responde á necesidade de promover a motivación do alumnado nun tema, a Paleontoloxía, que esixe un forte traballo memorístico. En vista da gran implicación obtida o curso anterior realizouse a seguinte proposta.

Obxectivos específicos:

- Discriminar os principais acontecementos xeolóxicos, climáticos e biolóxicos que tiveron lugar ao longo da historia da Terra, e recoñecer algúns animais e plantas característicos de cada era.
- Relacionar algún dos fósiles guía máis característicos coa súa era xeolóxica.
- Comprender a profundidade do tempo xeolóxico.

ETAPAS NO DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO:

1. Selección e presentación de acontecementos

Resulta imposible recoller toda a historia da vida nunha exposición polo que foi necesario seleccionar os acontecementos principais. Esta actividade realizouse en gran grupo.

2. Montaxe físico da exposición

Elaboración dunha liña temporal que incluíu os 4 600 millóns de anos de historia da Terra en 183 metros. Dita exposición percorre o teito do Instituto dende a porta da aula de 4º ESO ata a saída incorporando códigos QR explicativos.

3. Montaxe da aplicación

A partir da exposición lineal montouse a app con Appinventor. Esta actividade realizouse fóra de horario lectivo pola imposibilidade de acceder ás aulas de informática do Centro. Os alumnos traballaron en grupos sendo cada un responsable dunha sección da exposición e da aplicación.

4. Difusión da aplicación

Presentamos a aplicación tanto á Comunidade Educativa do Centro como en centros próximos da Contorna.

4ª Experiencia: *As aves, viaxeiras do mundo e Océano, a última fronteira*. Material didáctico para 1º ESO na materia de Bioloxía e Xeoloxía e desenvolvido no curso dunha licenza retribuída da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. O material, a modo de libro dixital, ofrécese en dous formatos: como paquete SCORM no repositorio Abalar e como aplicación para dispositivos Android no Play Store. Trátase dun proxecto moi amplo posto que abarca todos os contidos da materia e pode ser consultado en ambas as plataformas. Respecto ao resto das experiencias inclúe a novidade de que a produción dunha aplicación por parte do alumnado forma parte fundamental do proceso avaliador. A elaboración de materiais en soportes distintos ao papel está sendo unha das liñas de traballo máis importantes na distribución de licenzas de formación por parte da Consellería.

5ª Experiencia: *Invadindo a Costa da Morte*. Proxecto de investigación realizado polo Club de Ciencias durante os dous últimos cursos académicos e consistente na elaboración dun mapa da nosa Comarca coa localización de cinco especies vexetais invasoras. Este proxecto parte da necesidade de incluír ao alumnado máis pequeno nos traballos científicos do noso Club de Ciencias xa que en cursos anteriores a complexidade dos traballos dificultaba a súa incorporación. A recollida de datos realízase mediante unha plataforma, Epicollet five, que xa empregamos noutros proxectos previos. Nesta plataforma podemos elaborar unha aplicación sinxela para recoller datos sobre o terreo. Estes datos gárdanse na propia aplicación e tamén na Rede nun mapa e nunha folla de cálculo descargable. A vantaxe fundamental de Epicollet five é que se trata dunha app que funciona con distintos sistemas operativos e ocupa moi pouco espazo no smartphone. A principal desvantaxe é que resulta máis complexa de utilizar posto que é necesario descargar primeiro a aplicación e buscar posteriormente o proxecto. Os datos obtidos foron tratados e envorcados posteriormente en MapHub. Esta plataforma permite unha mellor visualización dos datos xa que, por exemplo, podemos diferenciar por cores as distintas especies invasoras.

Obxectivos específicos:

- Coñecer e valorar o seu contorno natural, social e cultural, así como as posibilidades de acción e coitado tanto desde a escola como desde o propio contorno.
- Reflexionar sobre os efectos das actividades humanas sobre os ecosistemas naturais.
- Tomar conciencia da importancia das accións individuais e colectivas na conservación da natureza.
- Utilizar os datos recollidos para establecer conclusións acordes con eles.
- Desenvolver hábitos de traballo propios do traballo experimental: planificación, orde...

FASES NO DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO:

1. Elección e presentación das especies obxecto de estudo O estudo recaeu en cinco especies: Unlla de gato, margarida africana, mimosa, herba da pampa e vinca. A elección realizouse atendendo fundamentalmente á facilidade de identificación. Unha vez elixidas e elaborados os informes sobre a súa orixe, distribución e problemática, procedeuse á divulgación das especies.
2. Elaboración da aplicación na plataforma Epicollet five.
3. Difusión do traballo Mediante charlas, participación en festivais científicos e intervencións nos medios de comunicación.
4. Filtrado de datos e elaboración do mapa en MapHub. Os datos que se reciben en Epicolletfive deben ser filtrados posto que é posible que existan erros na determinación das especies invasoras. Para facilitar este proceso é preciso introducir unha imaxe da especie no momento de completar a entrada na aplicación.

Unha vez os datos están verificados poden subirse á plataforma MapHub na que xa están dispoñibles máis de mil entradas.

Conclusiones

A gran implicación do alumnado nas experiencias desenvolvidas demostran un alto nivel de motivación:

- Recolleron máis de mil datos de especies invasoras no primeiro ano.
- Obtiveron imaxes de decenas de especies de aves ao longo dos meses de invernada.
- Os resultados académicos na materia de Bioloxía e Xeoloxía nos cursos nos que se desenvolveron as experiencias foron excelentes.

Estas actividades realizáronse nun ambiente contrario aos uso dos móbiles no Centro. Tanto no Club de Ciencia como nas clases da materia de Bioloxía e Xeoloxía, e previa información aos pais, nais e titores legais, é unha ferramenta máis de traballo perfectamente integrada no traballo diario. Existen unhas regras claras respecto á súa utilización e poucas foron as ocasións nas que se detectaron usos incorrectos.

Tamén é salientable comentar que nas presentacións públicas das aplicacións foi recorrente a reivindicación da eliminación da norma respecto ao uso e tenencia dos móbiles, un feito que axudou a reflexionar tanto ao Claustro como ao resto da Comunidade Educativa sobre o uso destes dispositivos. Trátase dunha situación non habitual nos centros educativos xa que nesta ocasión é o alumnado o gran propulsor do cambio.

Por outra banda, o emprego do móbil con fins educativos fóra do Centro foi continuo ao longo destes cursos. Dende a realización de fotografías ou o uso de aplicacións pasando pola xestión de arquivos ou as ferramentas de localización pasaron a ser parte do traballo cotiá do noso alumnado. Neste sentido comentar por exemplo as dificultades que atopamos para realizar a actividade final de orientación posto que continuamente coincidiamos con grupos de alumnos realizando observacións e producindo material gráfico.

A elaboración destas aplicacións foi tamén un axente multiplicador da autoestima, especialmente para o alumnado de FPB, acostumado ao fracaso que, por unha vez, se sentía referente dentro da Comunidade Educativa.

A posta en práctica destas experiencias resulta tamén moi motivadora para o profesorado participante xa que permite crear un clima moi positivo nas aulas no que a retroalimentación alumnado-profesorado é o eixe condutor do traballo.

Un aspecto importante a mellorar é a avaliación xa que, exceptuando a cuarta experiencia, a avaliación do traballo realizado mediante as TICs ten un valor marxinal no cálculo da cualificación final posto que foron introducidas ao longo do curso e as programacións se presentan ao principios destes. Pode ser interesante nun futuro o emprego de rúbricas de avaliación e a súa consideración na programación.

Referencias bibliográficas

- Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Revista de Estudios de Comunicación*, 13(7).
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). (2018). *Navegantes en la Red. Encuesta a usuarios de Internet*. Recuperado de <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/navegantes-la-red/infografia-resumen-21o-navegantes-la-red/>
- Brazuelo, F., Gallego, D., e Cacheiro, M. L. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(52). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/282201>
- Concello de Ponteceso. (Marzo 2020). *Datos xerais: economía e demografía*. Recuperado de <http://www.ponteceso.gal/ga/web/index.php?dep=1&mod=inf&cidc=5>
- Domínguez, J., e Pino-Juste, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358.
- Furió, C., Vilches, A., Guisasola, J., e Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 365-376.

- Marqués, P. (2007). 5 claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes. Ponencia presentada na *XXII Semana Monográfica de la Educación* (Fundación Santillana). Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/docs/santillana2007.pdf>
- Martínez, F. J. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (tic) y las competencias básicas en educación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(5), 16-26.
- Ochaíta, E., Espinosa, M. A., e Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- Rodríguez, R. I., e Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Suárez Orozco, M., e Baolian, D. (2006). Globalización: cultura y educación en el milenio. En I. A. Gómez Cavazos (Coord.), *Globalización y justicia internacional* (pp. 129-177). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París: UNESCO.



Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project

SANCHIDRIÁN BLANCO, CARMEN

BARRIOS ESPINOSA, ELVIRA

University of Málaga (España)

THEURL, PETER

University of Teacher Education Vorarlberg (Austria)

Abstract

The present paper focuses on the activities developed within the framework of the Erasmus+ project “Professional Learning Communities as a means for bringing teacher professionalization in teacher education” (TePinTeach) in Málaga and Voralberg. This project promotes Professional Learning Communities (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.

Keywords: school as learning community; school interventions; teacher professional development; student teachers; primary education.

Comunidades profesionales de aprendizaje para estudiantes de magisterio: Posibilidades según el proyecto Erasmus+ TePinTeach

Resumen

Este trabajo se centra en las actividades desarrolladas en el marco del proyecto Erasmus+ TePinTeach (Professional Learning Communities as a means for bringing teacher professionalization in teacher education) en Málaga y Voralberg (Austria). Este proyecto promueve las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en la formación de docentes mostrando sus posibilidades en el Prácticum, formando CPA en las que participan alumnos en prácticas y sus tutores profesionales. El impacto del proyecto pretende que los futuros maestros se familiaricen con esta metodología de trabajo en la universidad y se espera que luego la implementen en su desarrollo profesional, así como los tutores, equipos directivos y tutores académicos que aún no están familiarizados con ella.

Palabras clave: escuela como comunidad de aprendizaje; intervenciones escolares; desarrollo profesional del docente; futuros docentes; enseñanza primaria.

Introduction

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, Voralberg, 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 Erasmus+ "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., 2019) so that student-teachers could become familiar with PLCs during their teacher education courses at the university (Kansteiner, Stamann, Buhren, & Theurl, 2020).

Contextualization

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 and in Austria. In fact, leaving aside those who participated in the HeadsUP project, neither the students nor the teachers/headteachers nor the professors 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.

Experience description

The present paper focuses on the activities developed within the framework of this project in Málaga and Voralberg. 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 should be addressed by the teacher education 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 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 eight students in their first year of Primary Education Bachelor's Degree and in their first internship period started to work in a SPLC.

b) 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 dimension: 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.

SPAIN

In order to obtain data for the NR in Spain, we have used interviews, questionnaires and focus groups organized according to interest areas. Fifty-five student teachers 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/professors of both primary and secondary student teachers were interviewed in a focus group format.

After the first Spanish NR, this is the current status of learning opportunities for student-teachers (university phases/internship phases) in the contexts of PLCs from the perspective of Spanish student-teachers and teacher trainers:

- a) Concepts of cooperation, learning communities etc.
 - i From the perspective of student-teachers. The overall concept of cooperation that emerges from the students' answers is one in which groupwork is carried out in order to accomplish an academic assignment. The format in which such assignment has to be completed — a group assignment — is decided by the teacher. The overall idea, however, is that they work in groups because they have to — not because they choose to do so. In this respect, no mention to study groups or any other type of voluntary collaboration is made in their responses apart from the compulsory groupwork assignments.
 - ii From the perspective of teacher trainers. All the teacher trainers interviewed had been in contact with the HeadsUP project and also influenced by the ideas underlying PLCs. They all seemed convinced that developing professionally together in a group of teachers takes much more than mere collaboration or cooperation among teachers and that a culture of reflection and permanent evaluation and revision of practices is essential. Teacher trainers also expressed their concern about how the students can get experiences in such groups during their internship periods.
- b) What is being practiced in which levels (university, schools etc.)
 - i From the perspective of student-teachers. According to the students, their university course provides ample opportunities for groupwork and collaboration as many of the set assignments have to be carried out in groups. However, as mentioned above, the students understand working together as groupwork aimed at completing set tasks established by the programme. However, the idea of collectively developing as teachers within those groups is never referred to. When it comes to schools, student teachers are invited to some teachers' meetings -the headteacher decides which meetings they are allowed in. When asked about the issues which are discussed in the teachers' meetings they had attended, the topics seemed to be rather superficial and connected to the day-to-day functioning of school rather than to those related to students' learning. For example, no mention is made to the use of theory or research-based evidence to solve a problem or guide teaching practice.
 - ii From the perspective of teacher trainers. The teacher trainers interviewed meet regularly -approximately every fortnight- with the student teachers they tutor from the university. They try to promote collaborative learning in these seminars and through tasks such as the joint design of learning activities, the reading and commenting of other students' diary entries or activities in which need to interact with teachers at the school and discuss professional issues. Some of the teacher trainers mentioned the lack of chances their students have to reflect and interact with teachers in their meetings during their internship and the perception that teachers seem to have that they are going to be evaluated by the student teacher.
- c) Benefits they see
 - i From the perspective of student-teachers. The majority of the surveyed students seem to be very appreciative of groupwork as a way of learning from each other, and of benefitting from approaching issues from perspectives new to them and having the opportunity to interact and socialize with peers. There were some students, however, who seemed to have a more utilitarian than development-oriented view of groupwork and interpret it as a way of distributing and sharing

the different tasks of the assignment and do not (explicitly) recognise any kind of professional learning while being involved in groupwork or collaborative tasks. The following testimonials illustrate the students' perspectives:

- *Groupwork allows us to learn from each other*
- *Even when groupwork is imposed by the teachers, I still find it one of the best ways of learning from each other*
- *I learn group the different perspectives that my group members bring to the topic*
- *Sometimes ways of tackling issues that had never occurred to me dawn on me during groups discussions*
- *We learn to relate to other people while discussing on issues connected with teaching*
- *We learn how to negotiate in order to achieve a common goal.*
- *We share the tasks and distribute the roles – it would be too big a burden to do some assignment individually.*

ii From the perspective of teacher trainers. Teacher trainers unanimously recognised the potential benefits that a school learning community could have in the student teachers as this could mean socialising them in a culture of permanent questioning and investigating one's teaching, and of collective professional development. By observing and taking part in a school learning community the student teachers could obtain first-hand experience of a modality of teacher development that has been proved to impact positively on student learning.

d) Obstacles/difficulties they see/encounter

i From the perspective of student-teachers. Since the purpose of groupwork and collaboration is to complete a task, problems arise when a member does not take responsibility over his/her part of the work or does not meet deadlines, when someone tries to impose his/her ideas, or when conflict due to personal incompatibilities occur. These obstacles are, therefore, more connected with the effective management of a group or with affective issues rather than with difficulties related to professional learning within a group. It is also worth mentioning that some students refer to the fact that more problems do arise when groups are formed by the teacher rather than organised by the students themselves.

- *... although there are some problems such as difficulties to find the time to meet or the unsatisfactory degree of involvement of some members...*
- *... problems in my groups have arisen because of personal conflicts mainly.*
- *If you are in a group that you have self-selected, groupwork tends to work out better as you work with like-minded people; however, more negative than positive things happen in the groupwork when groups are formed by the teacher.*

ii From the perspective of teacher trainers. According to teacher trainers, a lower student-to-staff ratio would help lecturers to cultivate closer relationships with their students, provide more extensive, detailed and frequent feedback to student assignment during internship, and get involved in more interactive seminars and discussions. Both mentors and teacher trainers complained about the difficulties to have real contact with each other and agree on each other's functions and students' learning objectives.

- *I cannot visit the students during their internship. I am working at that time. Some mentors do not even read the cover letter we send to them.*
- *Mentors do not really evaluate. We cannot trust their evaluation reports because everyone gets the highest mark. They do not give real feedback to the students.*

e) What are the needs, what they would like to have in the future to improve their learning opportunities in PLCs

i From the perspective of student-teachers. Although it must be said that students were not very explicit when referring to their needs in this respect -they did not seem to be aware of these needs- some important implications for training can be inferred. Students seem to need training in effective group management –including how to solve difficulties of a more relational and affective

nature and how to tackle communication when problems within the group arise. Additionally, some students seem to need the necessary skills to work in a professional -rather than a personal environment- where groups are made up of members who are not friends or like-minded people.

ii From the perspective of teacher trainers The gap between pedagogical vision and practice of internship should be reduced. PLCs could be a good instrument to reduce it, but structures need to be changed.

- *Although professional aspirations and professional autonomy of teachers are often expressed, student teachers prefer focusing on practical, classroom issues rather than on reading, researching, reflecting, justifying their methodological options and discussing.*
- *Student teachers love to give opinions, but they seldom give the reasons that underlie these opinions.*
- *Some students cannot distinguish the information or facts that led them to their judgements.*

Teacher trainers and heads agree on the relevance of promoting open-to learning conversations to enhance the professional community.

Trust is needed to improve teaching and learning; trust between parents and teachers, staff and heads, students and mentors, etc. Building trust is both a condition and a result of effective PLCs. Research and inquiry skills are needed as they help teachers to be lifelong learners.

To become lifelong learners, student-teachers should be in contact with mentors and teacher-trainers who are lifelong learners.

This report allows to draw out recommendations for decision-makers and education policy. Teacher education programmes, besides providing opportunities for groupwork, should equip students not only for collaborative and cooperative work, but for professional and developmentally enriching collective learning and reflection. Student teachers value the opportunities from learning from each other; however, they do not seem aware of the role of collective reflection in the learning of teaching, of the possibilities of reflection for the learning of teaching, and of how to foster this collective reflection within the group. Teacher training courses should probably incorporate the concept of professional learning communities as a professional long-life development strategy in their programmes. Additionally, teacher trainers should probably also model this type of development activity by participating in professional learning communities themselves.

AUSTRIA

In order to obtain data for the Austrian NR, interviews and specially developed questionnaires were used to question the following participants: seventeen teacher trainers/university professors, all members of the Institute of Primary Education at the University of Teacher Education in Vorarlberg; thirty- eight student teachers, representing a whole age group, they have recently finished their Bachelor Studies and where, when questioned, in the first semester of their Master Studies; eight mentors, who attend an in service training for mentors, where they learn about PLCs -they all have many years' experience in accompany student teachers in their internship; and eleven head teachers who took part in the Erasmus+ Project HeadsUp and were all familiar with the PLC concept.

a) Concepts of cooperation, learning communities etc.

i From the perspective of student teachers. Thirty-seven of thirty-eight said that they were taught cooperative learning concepts in at least one class during their Bachelor Studies. All of them were familiar with a large amount of concepts (in total twenty-seven were listed), mainly in the field of didactics, e.g. concepts which they can use in school to have pupils work cooperatively. The most frequently mentioned were partner- and teamwork, placement, marketplace, fishbowl, think-pair-share, expert talk, and others. No one knew PLCs.

ii From the perspective of teacher trainers. Eleven professors who teach in Primary Bachelor Studies said that in at least one of their courses Cooperative Learning- and Working Concepts are taught or made a subject of discussion. A more detailed examination of the answers shows a wide variety of cooperative learning concepts being taught, but they are mostly in the field of didactic approaches and meant for student teachers to work with in school: partner and group work, partner and group puzzle, placement, think-pair-share, cooperative games and many others (in total nineteen). Only three of seventeen mentioned PLCs as a means of personal and/or professional development.

- b) What is being practiced in which levels (university, schools etc.)?
- i From the perspective of student teachers. According to the students many of the professors make them work collaboratively in order to carry out specific assignments, whereas some of the students join together in order to meet special demands of their studies. During their school internship student teachers are allowed to take part in some teachers' meetings connected to organisational topics and the day-to-day functioning of school.
 - ii From the perspective of teacher trainers. The first and second internship period are accompanied by a seminar conducted by the teacher trainers who tutor the trainees and promote collaborative learning, team teaching, content-focussed coaching and – from February 2020 on – working in SPLCs in these seminars.
- c) Benefits they see
- i From the perspective of student teachers. All agreed that, that one can benefit a lot from cooperative learning– and working concepts. First of all, the questioned student teachers find it important to get to know many of them in order to improve their teaching skills. Furthermore, they pointed out, that the most beneficial aspects are: working together, having success, sharing workload, finding different solutions, being more motivated, sharing experiences, finding friends(!).
 - ii From the perspective of teacher trainers. All teacher trainers agreed that it is important that student teachers get to know cooperative learning concepts during their studies and all of them encouraged students to work and learn cooperatively. The main benefits they see are: students get familiar with these concepts and will work with them in schools when they have finished their studies, they will gain and strengthen personal, methodological, democratic and social competencies, they will benefit from the support cooperative learning approaches give, learning cooperatively makes more fun and is more effective, they can practice cooperation and communication and, last but not least, it strengthens their competencies in social learning.
- d) Obstacles/difficulties they see/encounter.
- i From the perspective of student teachers. The biggest difficulties the student teachers have/had with cooperative learning groups are: finding a place and a common date to perform the group work, time-consuming, unstructured work, difficulties to bring many different point of views together, differently motivated participants, some benefit from others' work, while participating only little.
 - ii From the perspective of teacher trainers Seven colleagues found that there were no difficulties, the others didn't find much. The most frequent concerns were: some of the students do not work properly but benefit from the others work, working in cooperative learning groups is very time-consuming, important preconditions such as trust, knowing each other etc. are not always given.
- e) What are the needs, what would they like to have in the future to improve their learning opportunities in PLCs?
- i From the perspective of student teachers. Fixed framework and structure of their work, professional coaching, clearly defined aims, time and space to meet and work together.
 - ii From the perspective of teacher trainers. Teacher trainers agreed that, in order to improve student teachers learning in SPLCs, they have to be mandatorily fixed in the curriculum. There has to be enough time, suitable premises and sufficient resources to develop work in PLCs.

Conclusions

Taking into account that we are just in the first year of the project, it is still early days for drawing firm conclusions. Overall, the experience has been positive although its impact has been certainly limited. However, there seems to be a need for initiatives like this as pre-service teacher education practicum is often not good enough (Ulvik & Smith, 2011).

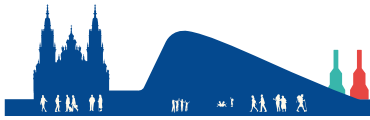
Evaluation data provided by different stakeholders (academic and school mentors, head teachers and student teachers) seem to indicate that the project is worthwhile and relevant, as it connects collaborative learning and long-life professional development, two key ingredients to improve quality professional 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.

This report allows us to draw out some observations and recommendations for decision-makers and education policy. Teacher education programmes, besides providing opportunities for groupwork, should equip students not only for collaborative and cooperative work, but for professional and developmentally enriching collective learning and reflection. Student teachers value the opportunities from learning from each other. However, they do not seem aware of the role of collective reflection in the learning of teaching, of the possibilities of reflection for the learning of teaching, and of how to foster this collective reflection within the group. Teacher education courses should probably incorporate the concept of PLC as a professional long-life development strategy in their programmes. And finally, teacher educators should probably also model this type of development activity by participating in PLCs themselves.

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., Louca, L., Landström, P., Sanchidrián, C., Theurl, P., Emstad, A.B., Stamann, C., Elvira Barrios, E., Skoulija, T., Meidell, M., Stjärne, C., Strand, M., & Knutsen, B. (Eds.). (2019). *Heads Using Professional Learning Communities. Leadership development meets school development*. HeadsUp Erasmus+ project Manual. Retrieved from <https://sites.google.com/site/plcheadsup/deliverables?authuser=1>
- Kansteiner, K., Stamann, C., Bühren, 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



Evaluación del fenómeno del *sexting*: la educación en competencias digitales como estrategia clave

ALONSO RUIDO, PATRICIA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

RODRÍGUEZ-CASTRO, YOLANDA

MARTÍNEZ-ROMÁN, ROSANA

*Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

Los medios tecnológicos y espacios virtuales han generado nuevas dinámicas relacionales, que afectan especialmente a los/as adolescentes que han nacido y crecido con acceso a internet, a las redes sociales y a los smartphones. En este contexto de virtualidad, emergen nuevas conductas como el *sexting*, que pueden colocar a los/as más jóvenes en situaciones de vulnerabilidad e indefensión. De este modo, el objetivo de este trabajo es revisar la bibliografía científica existente sobre el fenómeno del *sexting*, tanto en el contexto internacional y nacional. Así, se pretende ofrecer a la comunidad educativa (docentes, progenitores y alumnado) un marco de referencia claro en materia de *sexting* y contribuir a que los/as adolescentes tengan una vida online y offline más segura.

Palabras clave: sexting; adolescentes; riesgos; educación; competencias.

Evaluation of the sexting phenomenon: digital skills education as a key strategy

Abstract

Technological media and virtual spaces have generated new relational dynamics, that especially affect adolescents who have been born and raised with access to the internet, social networks and smartphones. In this context of virtuality, new behaviors such as sexting are born, which can place the youngest in situations of vulnerability and defenselessness. Thus, the objective of this work is to review the existing scientific literature on the phenomenon of sexting, both in the international and national context. In this way, it is intended to offer the educational community (teachers, parents and students) a clear frame of reference in the matter of sexting and contribute to adolescents having a safer online and offline life.

Keywords: sexting; teenagers; risks; education; skills.

Introducción

Internet no es sólo la red que conecta al 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 espacios virtuales son para los/as adolescentes un espacio más de interacción social que valoran de forma muy positiva (Pérez, 2010). Así, desde edades tempranas hacen un uso habitual de la red a lo largo de todo el día (Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014). En este sentido, los/as adolescentes utilizan internet y las redes sociales para comunicarse y hacer nuevas amistades, constituyéndose estos medios virtuales como espacios de socialización. Además, a pesar de que la amplia mayoría, el 75%, transita el mundo online sin apenas supervisión por parte de sus progenitores (Pérez, Godoy, & Piñero, 2019), sí reclaman ayuda por parte de estos (Plaza, 2018). Así, en este nuevo escenario relacional creado en el espacio online, irrumpen conductas potencialmente peligrosas como el *sexting*, incorporando una nueva dimensión sexual en las relaciones virtuales.

De este modo, el objetivo de este trabajo es revisar la bibliografía científica existente sobre el fenómeno del *sexting*, tanto en el contexto internacional y nacional. Así, se pretende ofrecer a la comunidad educativa (docentes, progenitores y alumnado) un marco de referencia claro en materia de *sexting* y contribuir a que los/as adolescentes tengan una vida online y offline más segura.

El sexting: una conducta asentada entre los y las adolescentes

El *sexting* abarca las conductas de envío, recepción y/o reenvío de fotografías, textos o vídeos eróticos-sexuales a través de dispositivos tecnológicos o espacios virtuales (como los smartphones y las redes sociales) (Rodríguez, Alonso, Carrera, Faílde, & Cid, 2016; Fleschler et al., 2013). Las investigaciones sobre *sexting* se encuentran en una situación emergente, especialmente en España. No obstante, se han revisado 55 estudios que informan sobre comportamientos de *sexting* en adolescentes, de los cuales el 21% son investigaciones cualitativas, el 38% son trabajos centrados en adolescentes europeos/as y el 17% abordan esta realidad en nuestro país.

En lo referente a la prevalencia, la horquilla sitúa las conductas de *sexting* llevadas a cabo por adolescentes es muy amplia. Por un lado, en el contexto internacional, aquellos estudios que informan de prevalencias medias-bajas sitúan esta conducta entre el 5% y el 21% (Cox-Communications, 2009; Dake, Price, Mazriarz, & Ward, 2012; Fleschler et al., 2013); mientras que otras investigaciones apuntan prevalencias más elevadas situadas en el 22-48% (Ghorashi, Loripoor, & Lotfipour, 2019; NCPTUP, 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 en torno al 4- 19% (INTECO, 2010; Gámez & De Santisteban, 2018) lleva a cabo comportamientos de *sexting* asiduamente, a pesar de que les cuesta reconocer su implicación activa en este tipo de conducta (Fajardo et al., 2013).

El fenómeno del *sexting* ha sido poco estudiado desde la perspectiva cualitativa, sin embargo, la amplia mayoría de los estudios bajo este enfoque de investigación se han realizado fuera de España. Pese a que no parece existir consenso en sus discursos sobre la frecuencia de la conducta entre los más jóvenes (Lenhart, 2009; Lippman & Cambell, 2014; Walker et al., 2011), los resultados apuntan que estas conductas están influidas por las dinámicas de género (Rodríguez, Alonso, Lameiras & Faíldem, 2018; Ringrose et al., 2012, 2013).

Riesgos derivados de las conductas de sexting

A pesar de la disparidad de cifras de prevalencia en cuanto al *sexting*, sí existe consenso en torno a los riesgos derivados de estas conductas en el colectivo adolescente. De hecho, son los/as jóvenes de entre 16 y 17 años los más implicados/as en comportamientos de *sexting* y, por tanto, más vulnerables (Dake et al., 2012; Wood, Barter, Stanley, Aghtaie, & Larkins, 2015).

La influencia de los *medios tecnológicos y espacios virtuales* en los comportamientos de *sexting* han sido mostrados por algunas investigaciones, que indican que son los/as adolescentes que más utilizan internet o apps de mensajería instantánea los/as que más probablemente se impliquen en comportamientos de *sexting* (Dake et al., 2012; Rice et al., 2014; Ricketts et al., 2015).

Conjuntamente, los resultados de diversas investigaciones nacionales e internacionales evidencian que muchos/as adolescentes parten del *desconocimiento sobre el fenómeno del sexting* (Torres, 2014). A pesar de que parecen

conocer su definición (Fajardo et al., 2013; Harris et al., 2013) en muchas ocasiones lo confunden con la pornografía o el acoso sexual (Fajardo et al. 2013). Poniéndose de manifiesto que la falta de conocimientos puede colocar a los/as más jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, especialmente teniendo en cuenta la facilidad de difusión y la pérdida de control sobre estos contenidos.

Los estudios que han analizado la *conducta sexual*, apuntan la relación positiva entre prácticas de *sexting* y la actividad sexual entre los/as más jóvenes (Englander, 2012; Houck et al., 2014; Temple et al., 2012; Temple & Choi, 2014; Ybarra & Mitchell, 2014). Además, varios trabajos también relacionan los comportamientos de *sexting* con el debut sexual temprano (Brinkley, Ackerman, Ehrenreich & Underwood, 2017; Jonsson et al., 2015). En este sentido, los/as adolescentes que sextean son los que más relaciones sexuales de riesgo llevan a cabo, por ejemplo, no utilizando métodos como el preservativo (Rice et al., 2012; Temple et al., 2012).

Al mismo tiempo, el *consumo de alcohol y otras drogas* también está relacionado con los comportamientos de *sexting*, es decir, los/as adolescentes que consumen este tipo de sustancias envían, reciben y reenvían más contenidos sexuales (fotos, vídeos y/o textos) (Dake et al., 2012; Jonsson et al., 2015; Temple et al., 2012; Ybarra & Mitchell, 2014).

Las principales investigaciones informan que los/as adolescentes practican *sexting* por causas relacionadas con la esfera afectivo-sexual, como: coquetear, llamar la atención de la pareja, conseguir la atención masculina o como paso previo a las relaciones sexuales (Lippman & Campbell, 2014; NCPTUP, 2008; Strohmaier, Murphy, & DeMatteo, 2014; Temple & Choi, 2014; Wood et al., 2015). Además, en el caso de España, se ha puesto de manifiesto la relación entre el *sexting* con el ejercicio de presiones, coacciones, chantajes, ciberacoso por parte de la pareja afectiva-sexual e, incluso, con la ciberviolencia de género (Alonso, Rodríguez, Lameiras & Martínez 2018; Rodríguez et al., 2018). Estos resultados evidencian que *las conductas de sexting afectan diferencialmente a chicos y chicas*, porque ellas son las más extorsionadas para practicar *sexting* (Kopecký, 2017; Rodríguez et al., 2018).

En la misma línea, los estudios internacionales indican que la solicitud o presión de la pareja, es una de las principales motivaciones para sextear aludidas por los/as más jóvenes (Cox-Communications, 2009; Englander, 2012; NCPTUP, 2008; Temple et al., 2012; Wood et al., 2015). Una situación, como en el caso de España, que afecta especialmente a las chicas, que son las principales víctimas de presiones para sextear (Englander, 2012; NCPTUP, 2008) por parte de los chicos (Temple et al., 2012). Por otro lado, varias investigaciones ponen de manifiesto el doble rasero sexual existente en torno al *sexting*, que juzga con mayor dureza a las chicas que lo practican frente a sus compañeros (Lippman & Cambell, 2014; Ringrose et al., 2012, 2013; Yeung et al., 2014).

Conclusiones

En relación a esta revisión bibliográfica sobre los comportamientos de *sexting*, teniendo en cuenta que la adolescencia es la etapa del 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 más jóvenes. Así, a la luz de los diferentes estudios, una conducta potencialmente peligrosa, como el *sexting*, forma ya parte de las vidas de los/as más adolescentes. Además, si tenemos en cuenta que el auge de las tecnologías proporciona cada vez mayor popularidad a este tipo de conductas; y, sin duda, ofrecerá más y mejores medios por los que hacer efectivo el envío, la recepción y el reenvío de contenidos sexuales, las prácticas de *sexting* irán en aumento consolidándose –más si cabe– en las dinámicas relacionales de los/as adolescentes.

Si bien es cierto que debemos entender que estamos ante nuevas formas de gestionar y desarrollar la sexualidad, las conductas sexuales online exponen a los/as adolescentes a situaciones de riesgo. Las prácticas de *sexting* son conductas potencialmente de riesgo, especialmente para los/as más jóvenes. De este modo, es patente la necesidad de mejorar el asesoramiento y la educación de adolescentes en el uso seguro de las tecnologías.

Si la educación tiene por objetivo la formación integral de los seres humanos a lo largo de todo el proceso vital, la escuela tiene la responsabilidad, no sólo de formar a los/as jóvenes sobre los contenidos recogidos en el currículo, si no dar un paso más y proporcionar habilidades adecuadas, que permitan al alumnado el correcto desarrollo psicosocial. Competencias, en definitiva, que les permitan hacer un uso responsable, seguro y crítico de los medios y espacios virtuales (Gabarda, Orellana, & Pérez, 2017). Y, así, gestionar sus comportamientos de forma responsable en el entorno offline pero también en el medio online.

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 espacios virtuales. Así, los entornos escolares se perfilan clave en la prevención de conductas peligrosas como el sexting y los/as docentes son determinantes a la hora de ofrecer ayuda a los/as menores. Por tanto, es necesario partir de una posición abarcadora y ofrecer estrategias educativas proteccionistas ante los riesgos derivados del sexting a los/as nativos/as digitales, que carecen de la formación adecuada para utilizarlos de forma segura (Rodríguez, Baños, & Freixas, 2008).

Por lo tanto, parece útil incorporar a los proyectos pedagógicos de las instituciones una educación basada en competencias digitales que fomente el uso seguro de las herramientas en la virtualidad. Pero no de forma aislada, sino a través de estrategias transversales y que discurren de la mano de una adecuada educación sexual. En este punto, las competencias digitales no solo han de ser las definidas por la normativa específica, sino que deben dar respuesta a las nuevas conductas virtuales que colocan a los/as más jóvenes en situaciones de vulnerabilidad e indefensión. A la luz de los resultados de las principales investigaciones sobre este comportamiento, es también necesario trabajar desde una perspectiva de género, ya que los riesgos derivados del sexting afectan más negativamente a las chicas. En este sentido, el compromiso educativo ha de ser transformar viejos patrones y promover dinámicas relacionales más justas e igualitarias también en el contexto online.

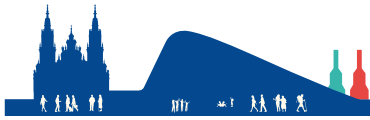
Defendemos, por tanto, la necesidad urgente de incorporar una educación en competencias digitales al trabajo cotidiano de los centros educativos. Con el objetivo de contribuir a que los/as adolescentes tengan una vida online y offline más segura, en la que se reduzcan los peligros derivados de las conductas de sexting. Un objetivo que compromete a todos los miembros de la comunidad educativa y, en definitiva, a toda la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Martínez, R. (2018). Sexting through the Spanish adolescent discourse. *Saúde e Sociedade, 27*(2), 398-409.
- Brinkley, D. Y., Ackerman, R. A., Ehrenreich, S. E., & Underwood, M. K. (2017). Sending and Receiving Text Messages with Sexual Content: Relations with Early Sexual Activity and Borderline Personality Features in Late Adolescence. *Computers in Human Behavior, 70*, 119-130. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.082
- Cox-Communications. (2009). *Teen online and wireless safety survey: Cyberbullying, sexting, and parental controls*. Recuperado de <http://goo.gl/QXWlor>
- Dake, J. A., Price, J. H., Maziarz, L., & Ward, B. (2012). Prevalence and correlates of sexting behavior in adolescents. *American Journal of Sexuality Education, 7*(1), 1-15. doi: 10.1080/15546128.2012.650959
- Englander, E. (2012). *Low risk associated with most teenage sexting: A study of 617 18-year-olds*. Recuperado de <https://goo.gl/Z2pL9H>
- Fajardo, M. I., Gordillo, M., & Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 521-534.
- Fleschler, M., Markham, C. M., Addy, R. C., Shegog, R., Thiel, M., & Tortolero, S. R. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*(6), 454-459.
- Gabarda, S., Orellana, N., & Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: 1a experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 251-267. doi: 10.6018/rie.35.1.251171
- 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.
- Harris, A., Davidson, J., Letourneau, E., Paternite, C., & Miofsky, K. T. (2013). *Building a prevention framework to address teen sexting behaviors*. Boston: University of Massachusetts Lowell.
- Houck, C. D., Barker, D., Rizzo, C., Hancock, E., Norton, A., & Brown, L. K. (2014). Sexting and sexual behavior in at-risk adolescents. *Pediatrics, 133*(2), 276-282. doi: 10.1542/peds.2013-1157
- INTECO. (2010). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Recuperado de <https://goo.gl/eKiWRI>

- Jonsson, L. S., Priebe, G., Bladh, M., & Svedin, C. G. (2014). Voluntary sexual exposure online among Swedish youth-social background, Internet behavior and psychosocial health. *Computers in Human Behavior*, 30, 181-190. doi: 10.1016/j.chb.2013.08.005
- Kopecký, K. (2017). Online blackmail of Czech children focused on so-called “sextortion” (analysis of culprit and victim behaviors). *Telematics and Informatics*, 34(1), 11-19. doi: 10.1016/j.tele.2016.04.004
- Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting. How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Recuperado de <http://goo.gl/rLWaVv>
- Lippman, J., & Campbell, S. (2014). Damned if you do, damned if you don't... if you're a girl: Relational and normative contexts of adolescent sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371-386. doi: 10.1080/17482798.2014.923009
- Pérez, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11.
- Pérez, T., Godoy, C., & Piñeiro, 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.
- Plaza, J. (2018). Riesgos percibidos por estudiantes adolescentes en el uso de las nuevas tecnologías y cómo reaccionan ante ellos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(2), 105- 120. doi: 10.13042/bordon.2018.55486
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. doi: 10.6018/analesps.30.2.159111
- Rice, E., Gibbs, J., Winetrobe, H., Rhoades, H., Plant, A., Montoya, J., & Kordic, T. (2014). Sexting and sexual behavior among middle school students. *Pediatrics*, peds-2013.
- Rice, E., Rhoades, H., Winetrobe, H., Sanchez, M., Montoya, J., Plant, A., & Kordic, T. (2012). Sexually explicit cell phone messaging associated with sexual risk among adolescents. *Pediatrics*, 130(4), 667-673. doi: 10.1542/peds.2012-0021
- Ricketts, M. L., Maloney, C., Marcum, C. D., & Higgins, G. E. (2015). The effect of internet related problems on the sexting behaviors of juveniles. *American Journal of Criminal Justice*, 40(2), 270-284. doi: 10.1007/s12103-014-9247-5
- Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S., & Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and 'sexting': a report prepared for the NSPCC*. Recuperado de <http://goo.gl/SJiCnq>
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R., & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305- 323. doi: 10.1177/1464700113499853
- Rodríguez, M., Baños, R. V., & Freixas, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 45-72.
- Rodríguez, Y., Alonso, P., Carrera, M. V., Faílde, J. M., & Cid, X. M. (2016). Comportamientos e motivaciones 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 D. 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.
- Strohmaier, H., Murphy, M., & DeMatteo, D. (2014). Youth sexting: prevalence rates, driving motivations, and the deterrent effect of legal consequences. *Sexuality Research and Social Policy*, 11(3), 245-255. doi: 10.1007/s13178-014-0162-9
- Temple, J. R., & Choi, H. (2014). Longitudinal association between teen sexting and sexual behavior. *Pediatrics*, 134(5), 1287-1292. doi: 10.1542/peds.2014-1974
- Temple, J. R., Paul, J. A., Van den Berg, P., Le, V. D., McElhany, A., & Temple, B. W. (2012). Teen sexting and its association with sexual behaviors. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 166(9), 828-833. doi: 10.1001/archpediatrics.2012.835
- The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (NCPTUP). (2008). *Sex and Tech: results from a survey of teens and young adults*. Recuperado de <http://goo.gl/4bVQM6>

- Torres, G. (2014). Uso de las redes sociales virtuales en un grupo de estudiantes de un colegio femenino privado en Santiago de Chile: sus implicaciones psicológicas y algunos aportes sobre el tema. *Itinerario Educativo*, 64, 143-161.
- 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.
- Walker, S., Sancí, L., & Temple, M. (2011). Sexting and young people: Experts' views. *Youth Studies Australia*, 30(4), 8-16.
- Wood, M., Barter, C., Stanley, N., Aghtaie, N., & Larkins, C. (2015). Images across Europe: The sending and receiving of sexual images and associations with interpersonal violence in young people's relationships. *Children and Youth Services Review*, 59, 149-160. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.11.005
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2014). "Sexting" and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757-764. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.07.012
- Yeung, T. H., Horyniak, D. R., Vella, A. M., Hellard, M. E., & Lim, M. S. (2014). Prevalence, correlates and attitudes towards sexting among young people in Melbourne, Australia. *Sexual health*, 11(4), 332-339. doi: 10.1071/SH14032



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

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

La competencia digital se ha vuelto clave en la sociedad actual, puesto que permite a los docentes acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje. 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. Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo a través de un cuestionario. La muestra se compone de 67 docentes de la etapa de Educación Infantil de diferentes centros educativos de Galicia. Los resultados evidencian que el nivel competencial digital del profesorado de esta etapa es bajo. Los sujetos de menor edad y con menos años de experiencia suelen ser los más competentes.

Palabras clave: competencia digital docente; ecologías de aprendizaje; educación infantil.

Learning ecologies for the development of teaching competence in the area of digital content creation

Abstract

Digital competence has become a key competence in today's society, as it allows teachers to access new learning opportunities. This research aims to explore the degree of acquisition of digital competence related to the area of content creation by early childhood education teachers in Galicia. The nature of this research is quantitative. The sample consist of 67 teachers from the early childhood education stage from different schools in Galicia. The results show that the digital competence level of the teachers at this stage is low. Younger teachers and those with fewer years of experience are usually the most competent.

Keywords: digital teaching competence; learning ecologies; early childhood education.

Introducción

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.

En particular, una de las competencias fundamentales que se reclama en cualquier proceso formativo en el momento actual, es la competencia digital. Esta competencia constituye un elemento de vital importancia para todos los ciudadanos y, muy especialmente, para el profesorado, al proporcionarle un abanico de posibilidades didácticas a nivel docente y abrir un sinfín de oportunidades de aprendizaje mucho más ricas y creativas.

Por todo ello, 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 Educación 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?

Marco teórico

Tal y como afirman 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. En este contexto, ha surgido el concepto de Ecologías de Aprendizaje, el cual proporciona un marco de análisis para saber cómo aprenden, y qué contextos y/o elementos emplean los docentes para formarse, con la finalidad de proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje en función de sus necesidades e intereses (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, Santos, y Estévez, 2018).

De acuerdo con He y Li (2019), una de las variables clave en el desarrollo de las Ecologías de Aprendizaje es la competencia digital, puesto que ser digitalmente competentes será lo que les permita a los docentes acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje y participar activamente en una sociedad conformada por la tecnología.

A raíz de que en 2006 la Comisión Europea consideró la competencia digital como una de las competencias clave para propiciar el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2006), se han desarrollado diferentes modelos para su análisis. Así, en España, en el año 2017 se publicó el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Este se compone de cinco áreas competenciales en las que se incluyen 21 competencias (ver Figura 1).

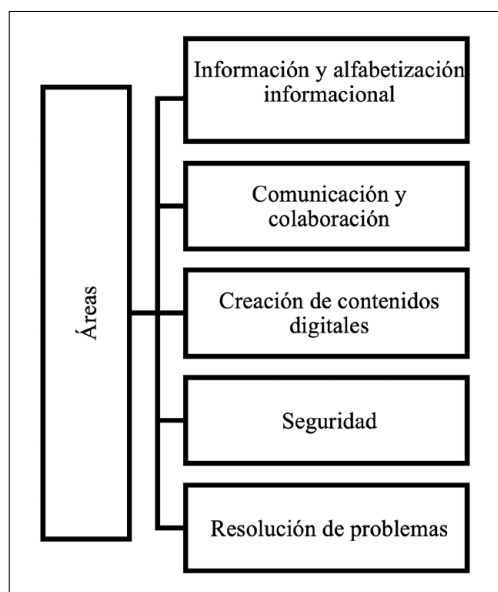


Figura 1. Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. **Fuente.** INTEF (2017)

Concretamente, el presente trabajo se centra en la tercera área, relacionada con la creación de contenidos digitales:

Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso (INTEF, 2017, p.37).

Esta área se compone de cuatro competencias: 1) Desarrollo de contenidos digitales: se relaciona con la creación de contenidos en diferentes formatos; 2) Integración y reelaboración de contenidos digitales: hace referencia a la modificación, el perfeccionamiento y la combinación de diferentes recursos existentes con la finalidad de crear nuevo conocimiento; 3) Derechos de autor y licencias: se basa en la comprensión de cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a los contenidos digitales, y 4) Programación: hace referencia a la comprensión de los principios de la programación.

Ruiz, Pérez, Cebrián, y Quero (2019) afirman que el área de creación de contenidos es una de las áreas donde los docentes de Educación Infantil obtienen un mayor nivel de competencia. Sin embargo, es preciso destacar que, en general, los docentes poseen un nivel competencial digital bajo debido, en muchas ocasiones, a la falta de formación (Fernández y Fernández, 2016; García-Valcárcel y Tejedor, 2012).

Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo a través de un cuestionario. Con la finalidad de explicar cómo se desarrolló el estudio empírico, a continuación se expondrá más detalladamente la información relativa a los participantes, al instrumento, al procedimiento y al análisis de datos.

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico intencional se seleccionó a una muestra de 67 docentes de la etapa de Educación Infantil de diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. El 82,1% de los participantes trabajan en centros de carácter público, el 16,4% en centros de carácter concertado, y tan solo el 1,5% en centros de carácter privado. Con respecto al sexo, el 92,5% son mujeres, y el 7,5% son hombres. En lo que concierne a la edad, el 31,3% tiene entre 23 y 35 años, el 28,4% hace referencia a los participantes de entre 46 y 55 años, el 26,9% tiene entre 36 y 45 años y, finalmente, el 13,4% corresponde a los docentes de más de 56 años. Por último, cabe señalar que la mayor parte de los participantes tienen más de 20 años de experiencia docente (40,3%),

seguido de los grupos de docentes que poseen 1-5, y 11-15 años de experiencia, que suponen un 22,4% cada uno. A continuación, se encuentran los participantes con 6-10 años de experiencia (9%) y, finalmente, el grupo de docentes que posee entre 16 y 20 años de experiencia (6%).

Instrumento

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). Para su validación se acudió al sistema basado en el juicio de expertos, a través del cual, tres personas con trayectoria en la temática y en metodología de investigación, valoraron el instrumento (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Este se compone de 92 ítems, categorizados en 4 dimensiones diferentes (ver Tabla 1): 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, siendo 1 totalmente en desacuerdo, y 4 totalmente de acuerdo. Cabe destacar que el instrumento presenta un alto grado de consistencia interna (Dimensión 1: $\alpha=0,92$; Dimensión 2: $\alpha=0,93$; Dimensión 3: $\alpha=0,91$; Dimensión 4: $\alpha=0,95$; Escala global $\alpha=,97$).

Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

Dimensión	Objetivo de la dimensión	Ejemplo de ítem
Desarrollo de contenidos digitales	Conocer el nivel competencial digital de los docentes para el desarrollo de contenidos digitales	Habitualmente uso distintos programas y servicios de edición y creación de textos, presentaciones, en cualquier dispositivo, tanto en local, como en la nube, y los publico
Integración y reelaboración de contenidos digitales	Analizar la capacidad que tienen los docentes de integración y reelaboración de contenidos digitales	Utilizo frecuentemente aplicaciones o software para crear ejercicios o actividades interactivas online propias, a partir de la remezcla de otros objetos educativos digitales
Derechos de autor y licencias	Determinar el conocimiento de aplicación de los derechos de autor y las licencias a la información y a los contenidos digitales	En alguna ocasión he consultado algún sitio web que ofrece informaciones y recomendaciones sobre los derechos de autor y su legislación
Programación	Analizar las competencias docentes relativas a la programación	Planifico, desarrollo y evalúo en línea algún proyecto educativo destinado a que el alumnado cree algún robot, videojuego o aplicación empleando el lenguaje de programación

Fuente. Elaboración propia

Procedimiento

Con respecto al procedimiento, primeramente, se contactó con los diferentes centros educativos para informarles de los propósitos de la investigación y solicitar su colaboración. En segundo lugar, a los centros que confirmaron su participación se les proporcionó el cuestionario tanto en formato impreso como digital (a través de la plataforma Google Forms) y se fijó con ellos una fecha límite para su cumplimentación. Cabe destacar que en todo momento se aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos, los cuales solo fueron utilizados con fines de investigación.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS 25.0. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis exploratorio, para evaluar la calidad, la distribución, y determinar las medidas de resumen y de dispersión, y así verificar que los valores se encuentran dentro de los parámetros de normalidad. Cabe destacar que el cuestionario tiene una fiabilidad excelente. Por último, se realizaron análisis descriptivos y de frecuencia a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Resultados

En primer lugar, los resultados muestran que el nivel de competencia 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 2, el nivel básico (Nivel A) parece ser el más extendido entre el profesorado, seguido por el nivel competencial medio (Nivel B) y, finalmente, por el nivel avanzado (Nivel C), que alcanza niveles muy bajos.

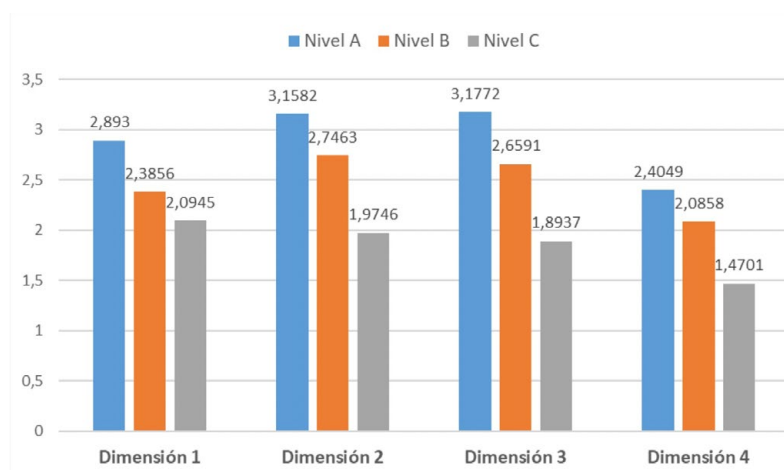


Figura 2. Nivel de Competencia por cada dimensión del Área. **Fuente.** Elaboración propia

Si tomamos las dimensiones en su conjunto (ver Tabla 2), los resultados evidencian que los participantes tienen un mayor nivel competencial en la segunda dimensión, relacionada con la integración y reelaboración de contenidos digitales ($\bar{x}=2.62$; DT = 0.57), seguida de cerca de la tercera, relativa a los derechos de autor y licencias ($\bar{x}=2.56$; DT = 0.56), y la primera dimensión, vinculada con el desarrollo de contenidos digitales ($\bar{x}=2.45$; DT = 0.65). Por último, la cuarta dimensión, la cual hace referencia a aspectos de programación, es la que obtiene una media más baja ($\bar{x}=1.98$; DT = 0.59).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones objeto de estudio

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
Dimensión 1	67	1,17	3,78	2,45	0,65
Dimensión 2	67	1,40	3,90	2,62	0,57
Dimensión 3	67	1,21	3,96	2,56	0,56
Dimensión 4	67	1,04	3,75	1,98	0,59

Fuente. Elaboración propia

En segundo lugar, en la Tabla 3, se muestran los resultados obtenidos en base a la edad de los sujetos, y a los años de experiencia de los mismos.

En lo que respecta al desarrollo de contenidos digitales (Dimensión 1), los resultados revelan un mayor nivel competencial en los docentes de 23 a 35 años de edad ($\bar{x}=2.53$; DT = 0.76) y en los mayores de 56 ($\bar{x}=2.51$; DT = 0.47), seguidos por los de 46 a 55 años ($\bar{x}=2.38$; DT = 0.57) y, finalmente, por los de 36 a 45 años ($\bar{x}=2.35$; DT = 0.70). Teniendo en cuenta los años de experiencia docente, el nivel competencial es más elevado en los sujetos que tienen de 6 a 10 años de experiencia ($\bar{x}=3.08$; DT = 0.94), seguidos de los docentes con 11-15 años ($\bar{x}=2.61$; DT = 0.55) y los de más de 20 años ($\bar{x}=2.32$; DT = 0.55). Finalmente, se encuentran los participantes de 1 a 5 años ($\bar{x}=2.28$; DT = 0.68), y de 16 a 20 años de experiencia ($\bar{x}=2.23$; DT = 0.59).

Tomando como referencia la segunda dimensión, relativa a la integración y reelaboración de contenidos digitales, cabe destacar que el rango de edad que obtiene una media más elevada es el de los sujetos de 23 a 35 años ($\bar{x}=2.72$; DT = 0.70), seguido del grupo de docentes que tienen entre 36 y 45 años ($\bar{x}=2.61$; DT = 0.64). Por último, los resultados evidencian que los docentes de mayor edad son los menos competentes en esta dimensión. Si se analizan los años de experiencia, destacan con una media elevada los sujetos que tienen de 6 a 10 años de experiencia ($\bar{x}=3.31$; DT = 0.76), seguidos de los docentes de 11 a 15 años de experiencia ($\bar{x}=2.72$; DT = 0.43). A continuación, se encuentran los participantes de 16-20 años ($\bar{x}=2.58$; DT = 0.43) y de 1-5 años de experiencia ($\bar{x}=2.52$; DT = 0.65). Finalmente, los que obtienen una media más baja son los docentes con una experiencia de más de 20 años ($\bar{x}=2.45$; DT = 0.46).

En lo que concierne a la tercera dimensión, relacionada con los derechos de autor y licencias, los resultados evidencian un mayor nivel competencial en los docentes de 36 a 45 años de edad ($\bar{x}=2.65$; DT = 0.68), seguidos muy de cerca por los que tienen entre 46 y 55 años ($\bar{x}=2.61$; DT = 0.34). Con una menor puntuación, se sitúan los participantes mayores de 56 años ($\bar{x}=2.53$; DT = 0.32) y, finalmente, los que tienen entre 23 y 35 años ($\bar{x}=2.46$; DT = 0.67). En cuanto a los años de experiencia docente, el nivel competencial es más elevado en los sujetos que tienen de 11 a 15 años de experiencia ($\bar{x}=2.91$; DT = 0.67), seguidos de los docentes con 6-10 años ($\bar{x}=2.78$; DT = 0.62) y los de más de 20 años ($\bar{x}=2.50$; DT = 0.37). Finalmente, se encuentran los participantes de 16 a 20 años ($\bar{x}=2.38$; DT = 0.21), y de 1 a 5 años de experiencia ($\bar{x}=2.30$; DT = 0.60).

Por último, en la dimensión de programación (Dimensión 4), obtienen una mayor media los docentes que oscilan entre los 23-25 años de edad ($\bar{x}=2.28$; DT = 0.68). A continuación, se sitúan los participantes de 36-45 años ($\bar{x}=1.96$; DT = 0.62) y los de más de 56 años ($\bar{x}=1.80$; DT = 0.36), y son los sujetos de entre 46 y 55 años los que obtienen una menor media ($\bar{x}=1.72$; DT = 0.41). Con respecto a los años de experiencia docente, los más competentes son sujetos que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, seguidos por los participantes con una experiencia de 1 a 5 años ($\bar{x}=2.16$; DT = 0.67) y de 11 a 15 años ($\bar{x}=2.11$; DT = 0.58). Finalmente, los docentes con una menor competencia son los que disponen de una mayor experiencia, de 16-20 años ($\bar{x}=1.77$; DT = 0.59) y de más de 20 años ($\bar{x}=1.68$; DT = 0.36).

Tabla 3. Análisis de las dimensiones en base a la edad y años de experiencia docente

	N	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Edad									
23-35 años	21	2,53	0,76	2,72	0,70	2,46	0,67	2,28	0,68
36-45 años	18	2,35	0,70	2,61	0,64	2,65	0,68	1,96	0,62
46-55 años	18	2,38	0,57	2,51	0,41	2,61	0,34	1,72	0,41
>56 años	9	2,51	0,47	2,56	0,37	2,53	0,32	1,80	0,36
Años de experiencia docente									
1-5 años	15	2,28	0,68	2,52	0,65	2,30	0,60	2,16	0,67
6-10 años	6	3,08	0,94	3,31	0,76	2,78	0,62	2,58	0,68
11-15 años	15	2,61	0,55	2,72	0,43	2,91	0,67	2,11	0,58
16-20 años	4	2,23	0,59	2,58	0,43	2,38	0,21	1,77	0,59
>20 años	26	2,32	0,55	2,45	0,46	2,50	0,37	1,68	0,36

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Tomando como referencia los resultados presentados anteriormente, se puede concluir, en primer lugar, que el profesorado de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia, posee un nivel competencial digital bajo

en lo que respecta al área de creación de contenidos, aun siendo esta una de las áreas donde los docentes de esta etapa educativa obtienen unos mejores resultados (Ruiz, Pérez, Cebrián, y Quero, 2019). Esto puede ser debido a que la mayoría de los docentes tienen una formación esencialmente básica en cuanto a las tecnologías digitales (Fernández y Fernández, 2016; García-Valcárcel y Tejedor, 2012), adquirida principalmente en los cursos ofertados por los centros de formación docente o de forma autodidacta. Así, se considera fundamental que el profesorado reciba una adecuada formación que les permita integrar las tecnologías digitales de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, Fernández, y Rodríguez, 2018).

Con respecto a la edad de los participantes, los resultados revelan 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. Este hecho coincide con lo expuesto en diversos estudios (Román, Almansa, y Cruz, 2016; Suárez, Almerich, Gargallo, y Aliaga, 2013), donde se apunta que el proceso de alfabetización digital ha sido vivido por las nuevas generaciones como un proceso natural al haber nacido en la Era Digital.

La competencia digital es esencial para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales en esta nueva Era que permitan un aprovechamiento óptimo de los recursos, del tiempo y de los espacios en los que nos ubicamos (Ferrari, 2013). Esta es una de las competencias clave en el desarrollo de las ecologías de aprendizaje, ya que ser competente digitalmente incrementa las oportunidades de aprendizaje (He y Li, 2019). Por todo ello, se considera que esta competencia es esencial para desarrollarse adecuadamente en el mundo actual, el cual se caracteriza por los continuos cambios que provocan los avances tecnológicos.

Finalmente, es conveniente destacar que el reducido tamaño de la muestra no permite generalizar los resultados, siendo necesario aumentar el número de participantes para que estos sean representativos. Asimismo, podría ser interesante complementar este estudio cuantitativo con uno de corte cualitativo para comprender de manera más amplia y profunda cómo la competencia digital influye en el desarrollo de las ecologías de aprendizaje y, por tanto, en el desarrollo profesional de los docentes.

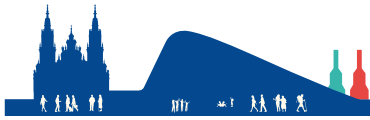
Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación titulado: “Ecologías de aprendizaje en la era digital: nuevas oportunidades para la formación del profesorado de educación secundaria” (ECO4LEARN-SE), parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Referencia RTI2018-095690-B-I00).

Referencias bibliográficas

- Amar, V. M. (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación*. Madrid: Editorial Tébar.
- Comisión Europea. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://bit.ly/2WB6t9E>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Fernández F. J., y Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105. doi: 10.3916/C46-2016-10
- Fernández, F. J., Fernández, M. J., y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. doi: 10.5944/educXX1.17907
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. doi: 10.2788/52966
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2012). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.

- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48, 11-38. doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7329
- He, T., y Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. doi: 10.1111/bjet.12778
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2xnzuiuG>
- 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. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 59-66.
- 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
- Ruiz, F. J., Pérez, R., Cebrián, D., y Quero, N. (2019). Estudio sobre la competencia digital de los docentes en las aulas de educación infantil. *Educación y transformación social y cultural*, 297-310.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. M. (2013) Las Competencias del Profesorado en TIC: Estructura Básica. *Educación XXI*, 16.1, 39-62. doi: 10.5944/educXX1.16.1.716



Ecologías de aprendizaje y competencia docente en el área de seguridad digital

ESTÉVEZ, IRIS

GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

BATISTA FERREIRA, NOELIA

Universidade da Coruña (España)

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar el nivel competencial digital en materia de seguridad del profesorado de Educación Infantil, bajo el paraguas de la metodología cuantitativa. La muestra se compone de 44 docentes de Educación Infantil de la provincia de A Coruña. El instrumento utilizado se centra en el área de seguridad del Marco Común de Competencial Digital Docente. Así, se dispone una batería de 78 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 4. Los resultados muestran cómo el nivel de competencia de los docentes en el área de seguridad digital es moderado. Además, la edad y los años de experiencia se presentan como variables relevantes en la descripción de las destrezas y conocimientos digitales. Los docentes más jóvenes y menos experimentados profesionalmente son los que mayores destrezas muestran en cuanto al conocimiento de los riesgos y su prevención en la utilización de recursos tecnológicos.

Palabras clave: Competencia digital docente; Ecologías de Aprendizaje; Seguridad; Educación Infantil.

Learning Ecologies and teacher competence in the area of digital security

Abstract

The purpose of this research is to analyze the digital competence level in terms of the safety of teachers, under the umbrella of the quantitative methodology. The sample consists of 44 teachers of Early Childhood Education in the province of A Coruña. The instrument used focuses on the area of security of the Common Framework of Teaching Digital Competence. Thus, a set of 78 items was applied, with a Likert response scale of 1 to 4. The results show how the level of competence of teachers in the area of digital security is moderate. In addition, age and years of experience are presented as relevant variables in the description of digital skills and knowledge. The youngest and least professionally experienced teachers are the ones who show the greatest skills in terms of knowledge of risks and their prevention in the use of technological resources.

Keywords: Digital teaching competence; Learning Ecologies; Security; Early Childhood Education.

Introducción

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 (TIC) han generado. En este sentido, la competencia digital de los profesionales de la educación constituye un tópico de investigación esencial (Koehler y Mishra, 2009; Mishra y Koehler, 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 y García, 2016).

Marco teórico

La competencia digital es un imperativo curricular a destacar entre las ocho competencias básicas que deben adquirir, los alumnos y alumnas, una vez finalicen el periodo de enseñanza obligatorio, para así “poder lograr una adecuada realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Nieto, Callejas y Jerez, 2012, p. 140). Específicamente en la etapa de educación infantil, se recoge el desarrollo de habilidades para el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como uno de los objetivos de la etapa según el Decreto 330/2009 de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 23 de junio de 2009). El desarrollo de esta competencia por parte del alumnado supone la integración efectiva de las TIC en la realidad de las aulas y, por ende, que el profesorado cuente con las habilidades necesarias para llevar a cabo esa tarea. Así, se presume imperativo centrar los esfuerzos en este último factor, pues el reto que se presenta en la sociedad actual radica en el incremento del nivel competencial digital del profesorado para que pueda desempeñar su labor docente de forma eficaz (INTEF, 2017).

A este efecto, nos dirigimos al Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), para la estructuración y definición estandarizada de la competencia digital, desarrollado en el seno de la Ponencia de la Competencia Digital Docente que coordina INTEF, ya que, facilita un esquema claro y concreto. Este documento nace en 2012 y sufre diversas modificaciones y mejoras hasta la publicación en 2017 del actual marco. Este documento le da significado al concepto y también ofrece una herramienta que posibilita la evaluación del nivel competencial digital del profesorado, contando con unos parámetros y descriptores bien delimitados. Este marco está constituido por cinco áreas competenciales: Área 1: Información y alfabetización informacional; Área 2: Comunicación y colaboración; Área 3: Creación de contenido digital; Área 4: Seguridad; Área 5: Resolución de problemas, 21 competencias y seis niveles competenciales. En la presente investigación nos centraremos específicamente en el Área 4: Seguridad.

Esta área se compone, a su vez, de cuatro dimensiones claramente diferenciadas. La Dimensión 1 (Protección de dispositivos) se vincula esencialmente con la competencia para proteger los dispositivos y los contenidos digitales propios, para comprender los riesgos y amenazas que pueden generarse en Internet, y para conocer medidas y estrategias de protección y seguridad. La dimensión 2 (Protección de datos personales e identidad digital), se identifica con la competencia para entender los términos habituales de uso de los programas y servicios digitales, para proteger y respetar la privacidad de los demás, y para protegerse ante amenazas, fraudes y ciberacoso. La dimensión 3 (Protección de la salud) se vincula con las habilidades para evitar riesgos para la salud relacionados con el uso de la tecnología, en torno a amenazas sobre la integridad física y el bienestar psicológico. La dimensión 4 (Protección del entorno) se basa en la capacidad para apreciar el impacto de las tecnologías sobre el medio ambiente y poner en marcha prácticas para evitarlo o minimizarlo. Además, para cada una de las cuatro dimensiones presentes en el área, se encuentran tres niveles de competencia, divididos en A (Básico), B (intermedio) y C (avanzado), los cuales muestran el grado de conocimiento y pericia del que dispone cada individuo (INTEF, 2017).

La perspectiva ecológica se presenta como un marco de análisis eficaz para el estudio de los procesos de aprendizaje de los individuos (Barron, 2004, 2006; Jackson, 2013) y, concretamente, del desarrollo del conocimiento

digital de los docentes. Autores como González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019), en un reciente estudio, determinaron los recursos digitales como un elemento clave de las Ecologías de Aprendizaje (EdA) de los docentes. Así mismo, González-Sanmamed, Estévez, Souto-Seijo, y Muñoz-Carril (2019) realizaron una investigación bajo el marco de las EdA, en el que analizaron específicamente la utilización de los recursos digitales y el nivel de manejo de las TIC para el desarrollo profesional del docente.

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 enmarca en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo y posee un diseño descriptivo a través de encuesta. Además, se identifica con un diseño transversal, ya que, los datos fueron recogidos en un momento temporal concreto, específicamente en los meses de febrero y marzo del año 2019.

Para la realización de la investigación se contó con la participación de 44 docentes de Educación Infantil en activo, pertenecientes a la provincia de A Coruña. Entre ellos se encontraban 40 mujeres, lo que equivale a un 90.9%; y 4 hombres, 9.1%, representando estos últimos un menor porcentaje de participación. Los participantes tienen edades comprendidas entre los 23 y los 64 años, la media de edad de nuestra muestra es $\bar{x}=40.90$. Con respecto a los años de experiencia docente, la mayor parte de los docentes participantes de esta investigación (29.54%), tienen entre 11-15 años de experiencia. El 20.45% de la muestra tiene más de 20 años y el 18.18% entre 1-5 años de experiencia profesional docente. En relación al carácter del centro al que pertenecen, un 84.10%, ejercen su profesión en escuelas de carácter público, frente al porcentaje restante que trabajan en centros privados (2.30%) y concertados (13.60%). Gran parte de los docentes cuentan con la misma titulación de egreso, un 45.5% de la muestra son diplomados en Educación Infantil. Siguiéndoles, un 34,1% de profesores tienen el Grado en Educación Infantil. Los porcentajes restantes se identifican con maestros y maestras que están titulados en otras materias específicas como inglés y religión.

El estudio se llevó a cabo a partir de la aplicación de un cuestionario. Este instrumento toma de base el área competencial de seguridad del Marco Común de Competencial Digital Docente. Así, se compone 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”). Los ítems están distribuidos en 4 dimensiones: Protección de Dispositivos, con 18 ítems (e.g. “Tengo instalado software de protección –como antivirus, detectores de malware, antispam, correo no deseado, etc.– en mis dispositivos digitales”); Protección de Datos Personales e Identidad Digital, al igual que el anterior, contaba con un total de 18 ítems, (e.g. “Soy consciente de que el uso de Internet conlleva peligros y amenazas hacia mi privacidad”); Protección de la Salud, con un total de 24 ítems, (e.g. “Conozco los riesgos que puede correr mi salud física y psicológica al utilizar de forma incorrecta la tecnología”); y, finalmente, Protección del Entorno, con 18 ítems, (e.g. “Poseo información actualizada sobre los efectos negativos de las tecnologías en el medio ambiente, y elaboro algún breve material sobre ello que comparto con mi alumnado”). El instrumento presenta un alto grado de consistencia interna mediante los índices de fiabilidad de Alpha de Cronbach, al obtener valores resultantes entre el intervalo 0,8 y 1 (Bisquerra, 2004): Dimensión 1- $\alpha=0,93$; Dimensión 2 - $\alpha=0,93$; Dimensión 3 - $\alpha=0,94$; Dimensión 4 - $\alpha=0,93$; escala global $\alpha=,98$.

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 con la ayuda del Software Estadístico SPSS 25.0.

Resultados

Los resultados evidencian que los profesores de Educación Infantil muestran un mayor grado de desarrollo en el nivel competencial más básico (Nivel A) que en los siguientes, Nivel B y Nivel C. Mostrando así una tendencia decreciente en relación al conocimiento-dificultad ante la protección de dispositivos (Dimensión 1), ante la protección de datos personales e identidad digital (Dimensión 2), ante la protección de la salud (Dimensión 3) y ante la protección del entorno (Dimensión 4) en la utilización de las nuevas tecnologías (Ver Figura 1). Por lo que se puede inferir que, a nivel global, los docentes de Educación Infantil poseen un nivel moderado de competencia en materia de seguridad digital.

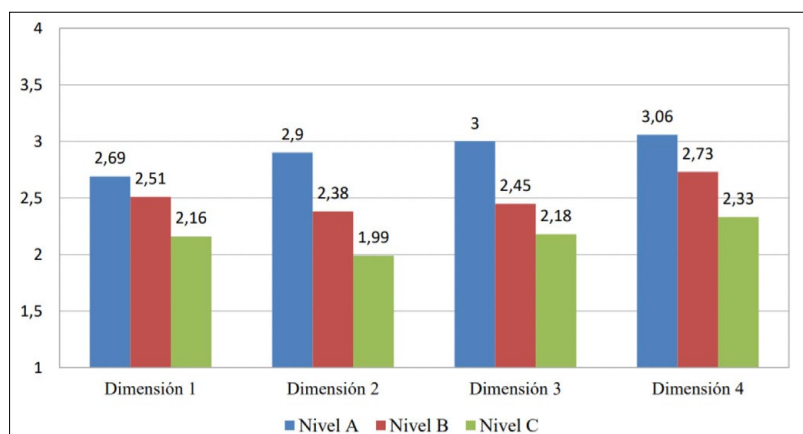


Figura 1. Competencia digital en el área de seguridad. Medias directas en cada nivel competencial de cada dimensión del área
Fuente. Elaboración propia

Tomando las dimensiones en su conjunto, los resultados revelan como los participantes presentan un mayor nivel competencial en la dimensión relativa a los riesgos que conllevan los recursos tecnológicos ante el medio ambiente (Dimensión 4; $\bar{x} = 2.72$, $DT = 0.64$). Por otro lado, la dimensión referente a la protección de dispositivos (Dimensión 1; $\bar{x} = 2.52$, $DT = 0.59$) y la vinculada a la protección de la salud (Dimensión 3; $\bar{x} = 2.55$, $DT = 0.58$) presentan valores relativamente similares. Finalmente, la dimensión relacionada con la protección de los datos personales y la identidad digital (Dimensión 2) es la que presenta una media más baja, $\bar{x} = 2.45$ ($DT = 0.59$), con lo que se concluye que es el área menos desarrollada.

A continuación, mostraremos los resultados emergidos en torno a la segunda pregunta de investigación. De este modo, se pretende analizar cada una de las dimensiones que conforman el Área de Seguridad en profundidad y de forma más detallada, estableciendo relaciones con otras variables sociodemográficas a fin de averiguar cómo es el nivel competencial digital en base a la edad (Ver Figura 2) y los años de experiencia docente (Ver Figura 3).

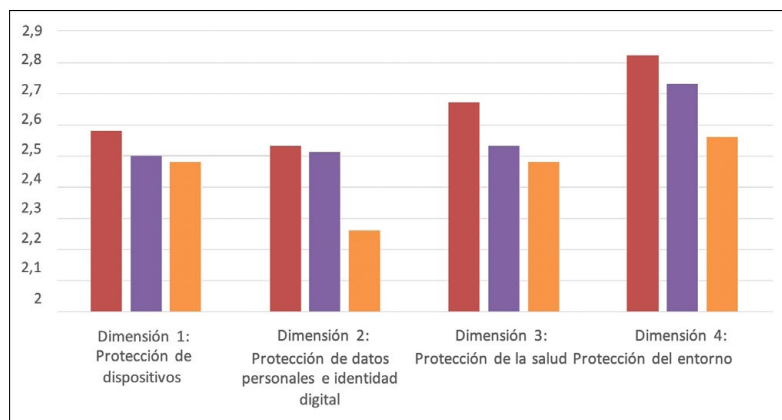


Figura 2. Nivel de competencia en cada dimensión y edad de los participantes. **Fuente.** Elaboración propia

En primer lugar, nos centramos en la primera de las dimensiones: la protección de dispositivos. Por una parte, centrándonos la edad de los sujetos, podemos observar como los profesores que poseen entre 23-35 años de edad presentan un mayor grado de competencia ($\bar{x} = 2.60$, $DT = 0.66$), que los demás grupos, los cuales presentan las siguientes puntuaciones medias: 36-45 años $\bar{x} = 2.50$ ($DT = 0.65$); 46-60 años $\bar{x} = 2.46$ ($DT = 0.48$).

En la segunda dimensión relativa a la protección de datos personales e identidad digital, la tendencia es similar. En primer lugar, se muestra el grupo de profesores más jóvenes ($\bar{x} = 2.53$, $DT = 0.69$). Seguidamente con unas puntuaciones medias más bajas se presentan los docentes de 36-45 años ($\bar{x} = 2.51$, $DT = 0.59$); y, de forma más alejada, los docentes de entre 46 y 60 años ($\bar{x} = 2.26$, $DT = 0.48$).

En relación a la dimensión tres, vinculada con la capacidad para evitar riesgos para la salud relacionados con el uso de la tecnología en cuanto a amenazas para la integridad física y el bienestar psicológico, la tendencia también es decreciente según la edad. Los docentes con 23-35 años ofrecen una puntuación media de $\bar{x} = 2.67$ ($DT = 0.66$), el grupo de 36-45 años una puntuación inferior ($\bar{x} = 2.53$, $DT = 0.64$); y, finalmente, el grupo de profesores con 46-60 años que presentan la media más baja ($\bar{x} = 2.48$, $DT = 0.40$).

La dimensión cuatro, referente a la protección del medio ambiente, ofrece un panorama muy parecido en cuanto al decreciente nivel competencial según incrementa la edad. Con una mayor puntuación media se sitúa el grupo de docentes más jóvenes ($\bar{x} = 2.82$, $DT = 0.69$); seguido del grupo de mediana edad ($\bar{x} = 2.73$, $DT = 0.65$), y, por último, la media más baja es ofrecida por los docentes de entre 46 y 60 años de edad ($\bar{x} = 2.56$, $DT = 0.62$).

En cuanto a los años de experiencia la tendencia es la misma, el nivel competencial en cuanto a la seguridad digital decrece a medida que los años de experiencia docente incrementa (Ver Figura 3). En la primera dimensión, la protección de dispositivos, podemos observar como los profesores que poseen menos años de experiencia presentan un mayor grado de competencia ($\bar{x} = 2.58$, $DT = 0.66$), que los otros dos grupos, los cuales presentan las siguientes puntuaciones medias: 11-20 años de experiencia $\bar{x} = 2.50$ ($DT = 0.61$); >20 años de experiencia $\bar{x} = 2.48$ ($DT = 0.54$). Lo mismo sucede con la segunda dimensión: Protección de datos personales y de la identidad digital: 1-10 años de experiencia ($\bar{x} = 2.53$, $DT = 0.69$), 11-20 años de experiencia ($\bar{x} = 2.51$, $DT = 0.59$), y más de 20 años de experiencia ($\bar{x} = 2.26$, $DT = 0.48$). Al igual que en los demás casos, los datos relativos a la dimensión tres, protección de la salud, presentan la misma tendencia inversa entre años de experiencia y competencia en términos de seguridad digital: 1-10 años de experiencia ($\bar{x} = 2.67$, $DT = 0.66$), 11-20 años de experiencia ($\bar{x} = 2.53$, $DT = 0.64$), y más de 20 años de experiencia ($\bar{x} = 2.48$, $DT = 0.40$). Por último, se presentan los datos emergidos en la dimensión 4: 1-10 años de experiencia ($\bar{x} = 2.82$, $DT = 0.65$), 11-20 años de experiencia ($\bar{x} = 2.73$, $DT = 0.62$), y más de 20 años de experiencia ($\bar{x} = 2.56$, $DT = 0.62$).

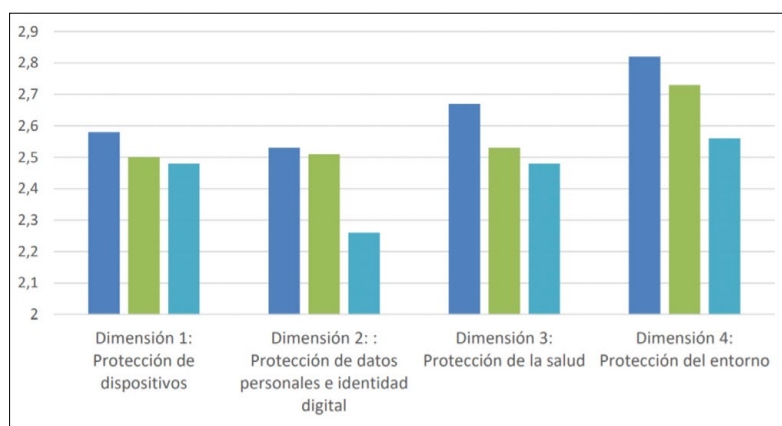


Figura 3. Nivel de competencia en cada dimensión y años de experiencia. Fuente. Elaboración propia

Discusión 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. 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 y deficiente. Se debe tener en cuenta que un docente debería contar con niveles óptimos en términos de seguridad debido, fundamentalmente, al contexto profesional en el que está inmerso. Como informan Gisbert, González y Esteve (2016) no es concebible que en la actualidad un maestro no considere el uso de las TIC o que, en su aplicación, no presente un desempeño excelente. Se podría destacar que la dimensión relativa a la protección de datos personales e identidad digital es en la que los docentes presentaron un menor grado de competencia. Se evidencia de este modo, que los docentes de Ed. Infantil son conscientes de que en entornos en línea se pueden compartir sólo cierto tipo de información sobre sí mismo/a y sobre los demás. Sin embargo, presentan ciertas carencias de habilidad o conocimiento para poner en marcha estrategias para proteger dicha información. Por el lado contrario, también se subraya que la dimensión en la que se presenta un mayor nivel de competencia (aunque moderada igualmente) es la referente a la protección del entorno. Así, se podría entender que los docentes saben cómo reducir el consumo energético en el uso de dispositivos digitales, que disponen de información sobre los problemas medioambientales asociados a su fabricación, uso y desecho, y también saben optimizar la utilización de las herramientas digitales.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación planteada, los resultados muestran, a nivel general, una tendencia inversa entre el nivel competencial y las dos variables sociodemográficas objeto de estudio: 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. Lo mismo sucede con los años de experiencia, ya que, debemos tener en cuenta que son dos variables íntimamente relacionadas. Así, se observa como los docentes más veteranos poseen competencias menos desarrolladas en torno a la seguridad digital, en todas las dimensiones que componen el área. Esto puede deberse, como mencionan Jiménez y Abanades (2016), a la brecha digital generacional presente aún en la realidad educativa actual. Estos datos, desfavorables con respecto a las habilidades de los docentes veteranos, coinciden, también, con un estudio realizado por Sigalés, Mominó, Meneses y Badia (2008) que afirman que los docentes con mayor edad son menos competentes en el manejo de las TIC debido a una menor preparación. De este modo es necesario tener presente que estas lagunas formativas que poseen los docentes más veteranos deben ser paliadas mediante procesos de formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida. Los resultados que arroja este estudio manifiestan la inefable necesidad de generar aprendizajes en torno a la seguridad digital por parte de los docentes de Educación Infantil. Además, se ofrece un panorama detallado del nivel competencial en las áreas y dimensiones específicas, lo que ayudaría a diseñar planes de formación bien delimitados que facilitarían la adquisición de conocimientos y habilidades en este ámbito.

Es en este contexto donde entra en juego el valor de la perspectiva ecológica para abordar el aprendizaje y la adquisición de competencias digitales del profesorado. Pues se ha evidenciado en diversidad de estudios (Barron, 2004, 2006; González-Sanmamed, Estévez et al., 2019; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson, 2013), la pertinencia de las EdA para generar un desarrollo profesional integral, teniendo en cuenta los diferentes contextos, la diversidad de actividades y la variedad de interacciones en las que se ve inmerso el individuo, así como, sus motivaciones hacia el aprendizaje y su identidad profesional. Todos estos factores, tanto los de carácter personal como los de naturaleza contextual, influirán de forma directa en la adquisición de conocimientos y habilidades referentes a la competencia de seguridad digital.

Finalmente, es necesario poner de manifiesto las limitaciones presentes en este estudio. En primer lugar, deberíamos ser cautelosos a la hora de interpretar los resultados, dadas las condiciones generadas por el tamaño muestral (N=44) y la tipología de análisis empleada, que no permite establecer relaciones de causalidad entre las variables estudiadas. Además, la utilización de este tipo de instrumento (cuestionario) implica un sesgo en los resultados que es necesario tener presente. Para poder solventar esta problemática se propone de cara a futuras investigaciones, aumentar el número de participantes, así como, la posibilidad de realizar un estudio con metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), lo que fundaría resultados más elaborados y específicos, pudiendo obtener información que complementase los resultados numéricos, obtenidos a través del cuestionario.

Referencias bibliográficas

- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA
- Barron, B. (2006). Configurations of learning settings and networks: Implications of a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 229-231. doi: 10.1159/000094370
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Cabrera, R. (2016). Formación y capacitación docente en medios TIC. *Educación y Futuro Digital*, 12, 71-88. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120761/EYFD_125.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. (2009). *Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*. DOG (23/06/2009), 121, 10773-10799.
- Gisbert, M., González, J., y Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. doi: 10.6018/riite2016/257631
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., y Muñoz-Carril, P. C. (2019). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-18. doi: 10.3916/C62-2020-01
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., y Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 5(4), 1639-1655. doi: 10.1111/bjet.12805
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://cutt.ly/krcqNOor>
- 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., y Abanades, M. (2016). La competencia digital en los docentes del siglo XXI: Hábitos de uso y auto-percepción. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 3(2), 102-110. Recuperado de <https://journals.epistemopolis.org/tecnologiasedu/article/view/151>
- Koehler, M., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
- Maina, M. y Garcia, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, Kinshuk, y M. Maina (Eds.), *The future of Ubiquitous Learning: Learning designs for emerging pedagogies. lecture notes in educational technology* (pp. 73-94). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- Nieto, E., Callejas, A. I., y Jerez, O. (2012). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real, España: UCLM.
- Sigalés, C., Mominó, J., Meneses, J., y Badia, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona, España: UOC.



Ecologías de Aprendizaje y competencias digitales informacionales en el profesorado de Educación Infantil

ESTÉVEZ, IRIS

SANTOS-CAAMAÑO, FRANCISCO

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

LÓPEZ-ÁLVAREZ, SANDRA

Universidade da Coruña (España)

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar si el profesorado de Educación Infantil cuenta con las competencias digitales óptimas, relativas a la navegación, la búsqueda y el tratamiento de la información, para llevar a cabo su tarea docente, apoyándose en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. A este efecto, se ha optado por una metodología de corte cuantitativo y un diseño no experimental de tipo descriptivo. Para la recogida de datos, se ha empleado un cuestionario *ad hoc*, elaborado a partir del Marco Común de Competencia Digital Docente, que fue aplicado a un total de 41 docentes de Educación Infantil en activo de la provincia de A Coruña. Los resultados obtenidos revelan que, de forma general, el nivel competencial digital de los docentes de Educación Infantil es moderadamente bajo. Además, los resultados también muestran como el nivel de competencia digital disminuye según incrementa la edad y los años de experiencia del docente.

Palabras clave: Competencia digital docente; información y alfabetización digital; Ecologías de Aprendizaje; Educación Infantil.

Learning Ecologies and informational digital competencies in Early Childhood Education teachers

Abstract

This research aims to analyze whether Early Childhood Education teachers have the optimal digital skills, related to navigation, search and treatment of information, to carry out their teaching task, based on the use of Information and Communication Technology. For this purpose, a quantitative methodology and a non-experimental descriptive design have been chosen. For data collection, an *ad hoc* questionnaire has been used. It was created based on the Common Framework of Teachers Digital Competence, and then was applied to a total of 41 active Pre-school teachers of A Coruña. The results obtained reveal that, in general, the digital competence level of teachers is

moderately low. In addition, the results also show how the level of digital competence decreases as the teacher's age and years of experience increase. It is, therefore, the youngest and least experienced teachers who have a higher level of competence in the Information and Literacy Area.

Keywords: Digital teaching competence; information and digital literacy; Learning Ecologies; Childhood Education.

Introducción

La inmersión de la sociedad en la Era Digital ha influido de manera decisiva en las formas de comportarse de las personas, en el ámbito del trabajo, de la economía, del entretenimiento y de la enseñanza. Por ello, la educación está sufriendo una gran transformación debido al desarrollo tecnológico, que exige a la ciudadanía en general, y a los docentes en particular, a mantener actualizados de forma permanente (González-Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018). Estos procesos de actualización permanente se presumen inexorables en el desarrollo de conocimientos y habilidades en torno a las Tecnologías de la Información y Comunicación, pues como indicábamos es uno de los pilares de la realidad social actual. La competencia digital es entendida como una de las competencias clave que el ciudadano del S. XXI debe adquirir para desarrollarse eficazmente en el medio en el que vive (Vuorikari, Punie, Carretero-Gómez, y Van den Brande, 2016).

Marco teórico

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 y Cruz, 2018; INTEF, 2017). Esta competencia se relaciona con muchas de las habilidades que todo ciudadano del siglo XXI debe adquirir para desenvolverse adecuada y eficazmente en la sociedad de hoy en día (Ferrari, 2013). A pesar de que los discursos sobre competencia digital suelen centrarse en los procesos alfabetización (codificación y decodificación) en los entornos digitales, la competencia digital es un constructo mucho más amplio y rico que hace referencia a todas aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que un individuo debe adquirir para desenvolverse eficazmente en la Red (Ferrari, 2013). La propuesta más reciente, y la única generada por la unión europea hasta ahora, es la del centro de investigación (Vuorikari, Punie, Carretero-Gómez y Van den Brande, 2016) de la Comisión Europea, que ha publicado la versión 2.0 con los resultados del proyecto iniciado en 2010 con el objetivo de elaborar una propuesta que identifica la competencia digital como una competencia transversal y que, además, propone un marco bien delimitado sobre las áreas que configuran la competencia digital del ciudadano y los descriptores que las constituyen. Así pues, tomando de base este marco común europeo consensuado y actualizado, se genera el proyecto de "Marco Común de Competencia Digital Docente" (INTEF, 2013). Este nace en 2012 con la intención de ofrecer una serie de indicadores descriptivos que sirvan como base para diseñar la formación del profesorado y herramienta en procesos de evaluación y acreditación (INTEF, 2017). Desde su surgimiento, el Marco Común de Competencia Digital Docente ha ido actualizándose hasta su última publicación (INTEF, 2017) que tomamos como referencia en el presente estudio.

Así este Marco propone 21 competencias digitales, agrupadas en 5 grandes áreas competenciales. Además, se determinan diferentes descriptores exhaustivos por cada competencia que se identifican con 3 niveles o grados de adquisición diferentes, que se subdividen, a su vez, en otros dos más específicos: Básico (A), Intermedio (B) y Avanzado (C). Específicamente en este trabajo de investigación nos hemos focalizado en el estudio y análisis del Área Competencial de Información y Alfabetización Informacional. Según el INTEF (2017) este bloque de competencias se identifica con la búsqueda de información, datos y contenidos digitales en red y el acceso a los

mismos. También con las habilidades para expresar de manera organizada las necesidades de información; para encontrar información relevante para las tareas docentes; para la selección de recursos educativos de forma eficaz; para la gestión de distintas fuentes de información; y para la creación de estrategias personales de información. Como indicábamos en líneas previas, dentro de cada área Competencial se determinan diferentes competencias, que la estructuran y la describen. En este caso son las tres que se muestran a continuación:

- I. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales
- II. Evaluación de información, datos y contenidos digitales
- III. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales

Sangrà, Guitert, Pérez-Mateo, y Ernest (2011) manifiestan que las Ecologías de Aprendizaje (EdA) brindan un marco para interpretar las múltiples oportunidades de aprendizaje que ofrece el complejo panorama digital actual. El concepto de EdA proporciona una perspectiva de estudio muy rica y completa para saber cómo aprendemos, y qué contextos y/o elementos empleamos para formarnos, con el fin de proporcionarnos nuevas oportunidades de aprendizaje (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, y Estévez, 2018). Ser conscientes de los elementos que configuran nuestras Ecologías de Aprendizaje puede ser una estrategia muy útil que nos ayude al profesorado a actualizarse, tanto a nivel personal como profesional (Maina y García, 2016) y, específicamente, a desarrollar su competencia digital.

Así pues, teniendo presente lo anterior este estudio tiene como objetivo conocer el nivel actual de competencia digital de los profesores y profesoras de educación infantil respecto al área de información y alfabetización informacional e identificar la influencia de la edad y la experiencia docente de estos docentes en su dominio competencial. A este fin, se han delimitado los siguientes objetivos específicos para el estudio

- Determinar el grado competencial digital del profesorado de Educación Infantil en el área de Información y alfabetización Informacional.
- Identificar posibles carencias detectadas en el grado de adquisición de competencias digitales en el área de la información y alfabetización informacional por parte del profesorado de Educación Infantil.
- Analizar si los años de experiencia docente influyen en el nivel competencial digital de los docentes de Educación Infantil.

Metodología

Esta investigación, se enmarca en una metodología cuantitativa y posee un diseño descriptivo. Para la realización de la investigación se contó con la participación de 41 docentes de Educación Infantil pertenecientes a 15 centros educativos de la provincia de A Coruña. Mayoritariamente los participantes son mujeres, con un 90.2% (37 profesoras) frente a un 9.8% de hombres (4 profesores). En su mayoría, los colegios donde trabajan los participantes son públicos 90,2%, aunque también contamos con un centro privado (2,4%) y tres concertados (7,3%). Los participantes de la muestra poseen edades comprendidas entre los 23 y los 64 años, siendo la media de edad $X= 40.65$. Atendiendo al curso en el que imparten docencia, el 34,1% es docente en 4º de Infantil, el 22,0% lo es en 5º de Infantil, un 4,9% en 6º de Infantil, y los docentes restantes, un 39,0%, poseen la figura de apoyo en dos o más cursos del segundo ciclo. En cuanto a los años de experiencia que tienen los docentes, un 24,4% tiene entre 1 y 5; un 9,8% tiene entre 6 y 10; un 39,0% tiene entre 11 y 15; y un 26,8 tiene entre 16 y 20 años de experiencia docente. Según la titulación que poseen: un 24,4%, es Graduado en Educación Infantil, un 51,2 posee la Diplomatura en Educación Infantil y un 24,4% obtuvo el título de Diplomatura Magisterio Lenguas Extranjeras.

El estudio se llevó a cabo a partir de la aplicación de un cuestionario. Este instrumento toma de base el área competencial de seguridad del Marco Común de Competencial Digital Docente (INTEF, 2017). El instrumento cuenta con 90 ítems, organizados en 3 dimensiones referentes a las dimensiones propuestas en el Marco Común de Competencia Digital Docente (2017) y una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 4. La Dimensión 1.: Información y alfabetización informacional, está integrada por 13 ítems que aluden a las habilidades de buscar, organizar y analizar información y contenido digital y seleccionar recursos de forma eficaz (p.e: *Entiendo que la red es una buena fuente de información y recurro a ella para buscar cualquier recurso educativo*). La Dimensión 2: Evaluación de información, datos, contenidos digitales, está constituida por 30 ítems relacionados con comprender y evaluar información y

contenidos digitales de forma crítica (p. e.: *Sé que existe mucha información y recursos docentes en Internet accesibles a través de buscadores*). Finalmente, la Dimensión 3: Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. Los últimos ítems valoran la gestión y el almacenamiento de contenido digital para facilitar así su recuperación (p.e.: *Desconozco los sistemas de almacenamiento de todos los dispositivos que utilizo regularmente*).

Además, se incluyen en la primera parte del cuestionario una serie de datos identificativos: sexo, edad, los años de experiencia docente, el centro en el que trabajaban y el carácter del centro, así como la titulación y el curso donde impartían docencia.

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 con la ayuda del Software Estadístico SPSS 25.0.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis de fiabilidad de la escala en su conjunto, y de cada una de las dimensiones que componen la escala por separado. Los resultados de fiabilidad proporcionados por el índice Alpha de Cronbach cumplen el criterio propuesto por Nunnally y Bernstein (1994), tanto para las tres dimensiones (Dimensión 1- $\alpha=0.85$; Dimensión 2- $\alpha=0.84$; Dimensión 3- $\alpha=0.82$) como para el total de la escala, tomando todas las dimensiones en conjunto ($\alpha=0.88$). Estos índices revelan una alta consistencia interna del instrumento y, por lo tanto, una elevada fiabilidad del cuestionario.

A continuación, tratando de dar respuesta a uno de los objetivos generales de la investigación, se muestran los resultados derivados de los análisis descriptivos de las variables objeto de estudio. Así, como se puede observar en la Figura 1, los datos revelan como en la dimensión I (*Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales*) y III (*Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales*), los docentes de Ed. Infantil poseen un nivel competencial moderadamente bajo (Nivel A). Por otro lado, con respecto a la dimensión II- *Evaluación de información, datos y contenidos digitales* -el nivel competencial medio (Nivel B) representa a un mayor porcentaje de participantes.

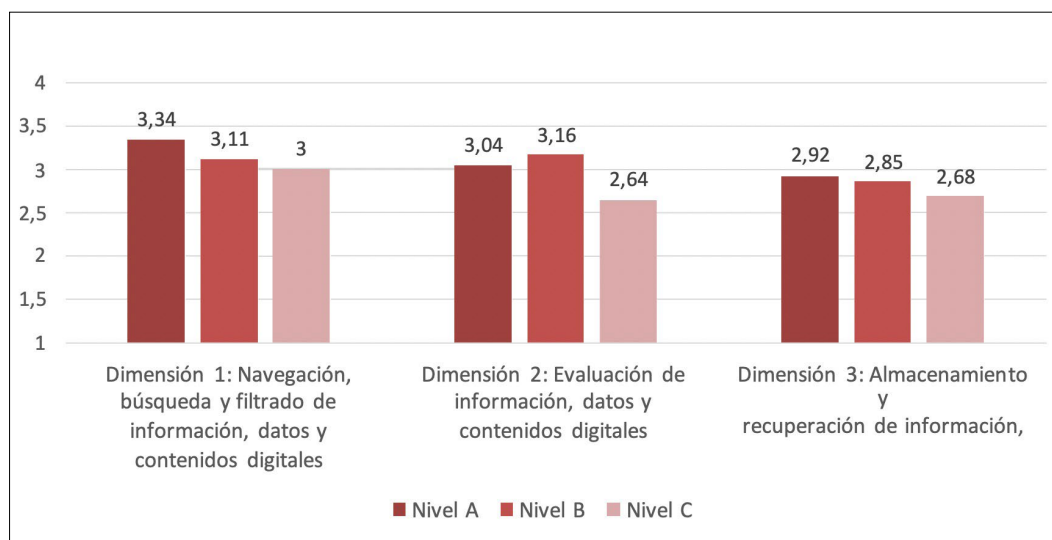


Figura 1. Medias directas en cada nivel competencial de cada dimensión del área de información y alfabetización digital

Fuente. Elaboración propia

Sin embargo, a nivel general, es decir, tomado los niveles de cada dimensión de forma conjunta, se observa que la dimensión que posee una puntuación media más elevada es la primera, relativa a *la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales* ($M=3.14$, $DT=0.32$), siguiendo con la dimensión II referente a

la *evaluación de información, datos y contenidos digitales* ($M=2.93$, $DT=0.34$). Finalmente, la dimensión en la que los participantes presentan un nivel competencial más bajo es la III, relativa al *almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales* ($M=2.82$, $DT=0.36$).

Atendiendo a otro de los objetivos generales de la investigación, analizamos cómo es el nivel competencial digital en base a los años de experiencia docente. Para ello recodificamos dicha variable sociodemográfica, generando tres categorías (1= 1-10 años de experiencia; 2=11- 15 años de experiencia; 3= 16-20 años de experiencia docente). Si bien no existen diferencias estadísticamente significativas, los datos muestran ciertas tendencias que caben ser señaladas.

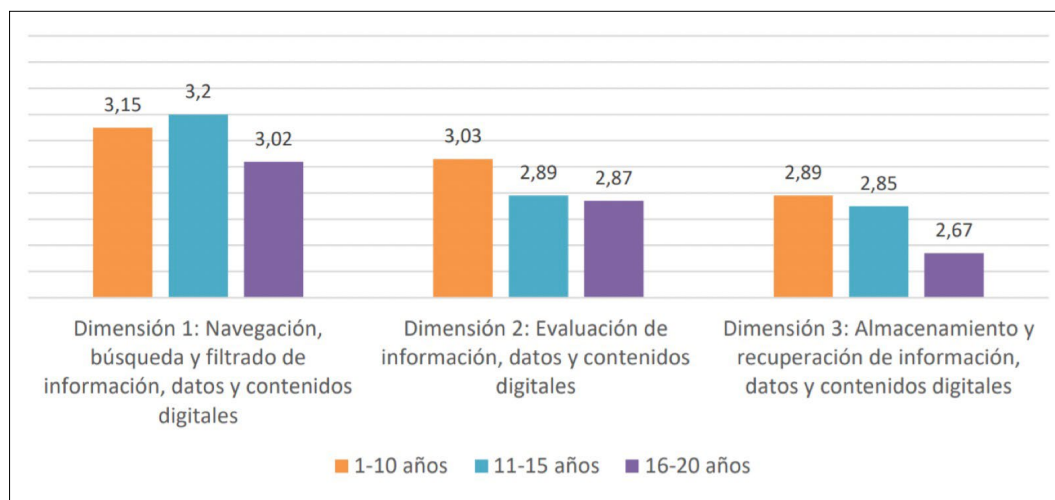


Figura 2. Nivel de competencia en cada dimensión y años de experiencia docente. **Fuente.** Elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en el gráfico (Figura 2) la tendencia en la dimensión II y III es la misma, el nivel competencial digital decrece a medida que los años de experiencia docente incrementa. De este modo, en la segunda dimensión (*Evaluación de información, datos y contenidos digitales*) el grupo con menos experiencia docente (1-10 años) posee la puntuación media más elevada ($\bar{x} = 3.03$, $DT= 0.38$), seguido del grupo con 11-15 años de experiencia ($\bar{x} = 2.89$, $DT= 0.37$), posicionándose en último lugar los profesores más veteranos ($\bar{x} = 2.87$, $DT= 0.23$). Los análisis en torno a la tercera dimensión (*Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales*) evidencian la misma tendencia inversa entre nivel competencial y los años de experiencia: Grupo de docentes con menos de 10 años de experiencia docente ($\bar{x} = 2.89$, $DT= 0.33$); profesores con 11-15 años de experiencia docente ($\bar{x} = 2.85$, $DT= 0.39$); y docentes que poseen entre 16 y 20 años de experiencia docente ($\bar{x} = 2.67$, $DT= 0.34$). Por otro lado, en la dimensión I (*navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales*) podemos observar como los profesores que poseen entre 11 y 15 años de experiencia docente presentan un mayor grado de competencia ($\bar{x} = 3.2$, $DT= 0.33$), que los otros dos grupos, cuyas puntuaciones promedio son las siguientes: 1-10 años de experiencia $\bar{x} = 3.15$ ($DT= 0.32$); y 16-20 años de experiencia $\bar{x} = 3.02$ ($DT= 0.30$).

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian, a nivel general, que el profesorado de Educación Infantil posee conocimientos principalmente básicos en dos las dimensiones II y III que componen el Área de Información y Alfabetización Informacional y un nivel medio en la dimensión I relativa a navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales. De este modo se puede concluir que el profesorado presenta más habilidades para buscar información, expresar de manera organizada las necesidades de información, encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información y crear estrategias personales de información (INTEF, 2017).

Teniendo en cuenta el objetivo propuesto en esta investigación, referente a la identificación de carencias en el grado de adquisición de competencias digitales en el área informacional por parte del profesorado de Educación Infantil, podemos destacar que los docentes poseen habilidades fundamentalmente moderadas para el almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales, así como para reunir, procesar, comprender y evaluar información, fuentes de datos, y contenido digital, de forma crítica (INTEF, 2017).

Se presume imprescindible que los docentes cuenten con un nivel elevado de competencia digital en todas las áreas y dimensiones que la conforman. Teniendo en cuenta que el conocimiento cambia y se expande constantemente, la competencia digital se entiende imprescindible para el ciudadano del S. XXI (He y Li, 2019), y cobra una mayor importancia en el contexto educativo, como epicentro de la formación de las futuras generaciones. Como señala Cabero (2007), la importancia de la tecnología en los centros educativos radica en el uso que se pueda hacer de ellas para lograr una educación de calidad. Se esperaría, pues, que los docentes contasen con altos niveles aptitudinales para llevar a cabo esta tarea de forma eficaz.

Varios autores (Cabrera, 2016; Fernández-Cruz, Fernández-Díaz, y Rodríguez-Mantilla, 2018) determinan que el nivel formativo que presentan los docentes ante los recursos digitales es todavía escaso y deficiente, lo que coincidiría con los resultados obtenidos en nuestro estudio. En la misma línea, Fuentes, López y Pozo (2019), afirman que son pocos los estudios a nivel nacional que aborden el análisis de la competencia digital docente evidenciando el nivel alcanzado por el profesorado en cada área competencial. Sin embargo, varios de esos estudios coinciden en determinar que no es un nivel óptimo para poder realizar innovaciones en su desempeño (Pérez y Rodríguez, 2016). En un esfuerzo por arrojar luz sobre esta cuestión de forma precisa, Fuentes, López, y Pozo (2019) realizaron recientemente un estudio en el que se evaluaba el nivel competencial digital docente de forma específica en cada área, determinando que en el área informacional se obtenían puntuaciones referentes al nivel medio. Esta información coincide con los hallazgos de este estudio.

En cuanto a la relación entre competencia digital y la variable sociodemográfica objeto de estudio (años de experiencia), se ha evidenciado una cierta tendencia decreciente. A medida que los años de experiencia incrementan, parece que el nivel competencial digital mengua. Esta diferencia se observa en mayor medida entre los dos primeros grupos (1-10 y 11-15 años de experiencia) y el grupo de docentes más veteranos. Es una realidad que los años de experiencia docente y la edad del profesorado son variables que están íntimamente vinculadas. Así pues, podríamos inferir que se produce una brecha digital de tipo generacional (Jiménez y Abanades, 2016). Como determinan estos autores en su estudio, las mayores diferencias ante este fenómeno se aprecian entre los individuos menores y mayores de 40 años. Desde una perspectiva aproximativa, esta idea coincide con los datos emanados de nuestro estudio.

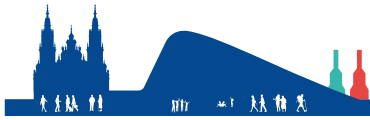
A pesar de que los resultados de nuestro estudio no son esencialmente significativos y de la limitación sobrevenida por el tamaño muestral, se manifiesta un desnivel competencial entre generaciones (Jiménez y Abanades, 2016), lo que exhorta hacia la generación de acciones que favorezcan la paliación de las consecuencias de la brecha digital mediante la implementación de medidas formativas.

En este marco, las Ecologías de Aprendizaje proporcionan una perspectiva de análisis eficaz para el estudio de los procesos de aprendizaje de los individuos (Barron, 2004, 2006; Jackson, 2013) y, concretamente, del desarrollo del conocimiento digital de los docentes. La metáfora ecológica ofrece un abordaje holístico y sistémico de los elementos que juegan un papel fundamental en la formación y aprendizaje de los docentes, siendo el manejo de los recursos digitales uno de los elementos clave de la dimensión contextual de las ecologías (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, y Santos-Caamaño, 2019; González-Sanmamed, Estévez, Souto-Seijo, y Muñoz-Carril, 2019). En este sentido, se presume que la adopción del enfoque ecológico podría favorecer la reformulación de los planes de formación y capacitación en competencia digital del profesorado de Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.
- Aristizábal, P., y 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. doi: 10.12795/pixelbit.2018.i52.07

- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA
- Barron, B. (2006). Configurations of learning settings and networks: Implications of a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 229-231. doi: 10.1159/000094370
- Cabrera, R. (2016). Formación y capacitación docente en medios TIC. *Educación y Futuro Digital*, 12, 71-88.
- Fernández-Cruz, F. J., Fernández-Díaz, M. J., y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. doi: 10.5944/educXX1.17907
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: JRC-IPTS
- 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. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., y Muñoz-Carril, P. C. (2019). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-18. doi: 10.3916/C62-2020-01
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., y Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 5(4), 1639-1655. doi: 10.1111/bjet.12805
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez, I. (2018). Ecologías de Aprendizaje en la era digital: Desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48, 11-38. doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7329
- He, T., y Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*. doi: 10.1111/bjet.12778
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jackson, N. J. (2013). *The concept of learning ecologies. Lifewide learning, education and personal development e-book*. Lifewide Education.
- Jiménez, M., y Abanades, M. (2016). La competencia digital en los docentes del siglo XXI: Hábitos de uso y auto percepción. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 3(2), 102-110.
- Maina, M. y García, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, Kindshuk y Maina (Eds.), *The future of ubiquitous learning: learning designs for emerging pedagogies* (pp. 73-94). Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-47724-3
- Pérez, A., y Rodríguez, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León (España). *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: 10.6018/rie.34.2.215121
- Sangrà, A., Guitert, M., Pérez-Mateo, M., y Ernest, P. (2011). Lifelong Learning Ecologies and Teachers' Professional Development: A Roadmap for Research. En Paulsen, M. F. y Szücs, A. Learning and Sustainability. *The New Ecosystem of Innovation and Knowledge. Proceedings of the 2011 EDEN Annual Conference*. Dublin, Ireland.
- UNESCO (Enero, 2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.
- 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



Divulgación del conocimiento científico a través de las TICs: desarrollo del blog PSICOPOSTS

RODRÍGUEZ-DEARRIBA, MARÍA-LUISA
NIETO-CASADO, FRANCISCO J.
SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, VIRGINIA

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla (España)*

Resumen

La presente experiencia se ha desarrollado como parte del proyecto para la mejora docente de la asignatura de tercer curso “Psicología del Desarrollo en la Adolescencia, Adulthood y Vejez” del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla. El objetivo fue desarrollar estrategias eficaces para el manejo, generación y diseminación del conocimiento científico. Para conseguirlo, nos basamos en el modelo KM utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como elemento motivador. Un total de 56 estudiantes participaron en esta experiencia. El alumnado participó activamente en el desarrollo de un blog (PsicoPosts) a través de la elaboración de publicaciones y el intercambio de comentarios constructivos. Posteriormente, respondieron a un cuestionario para valorar la práctica. Esta experiencia destaca el aumento de la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje cuando se le hace partícipe del mismo, dándole la oportunidad de diseminarlo a través de las TICs.

Palabras clave: Divulgación científica; TICs; Psicología; Buenas prácticas; Estudiantes universitarios.

Dissemination of scientific knowledge through ICTs: development of the PSICOPOSTS blog

Abstract

This experience has been developed as part of the project for the teaching improvement of the third-year subject “Developmental Psychology in Adolescence, Adulthood and Old Age” of the Degree in Psychology at the University of Sevilla. This experience aims to develop effective strategies for the management, generation, and dissemination of scientific knowledge. To achieve this, we rely on the KM model using Information and Communication Technologies (ICTs) as a motivating element. A total of 56 students participated in this experience. The students actively participated in the development of a blog (PsicoPosts) through the elaboration of posts and the exchange of constructive comments. Subsequently, they answered a questionnaire to evaluate the practice. This experience

highlights the increased involvement of students in their own learning process when they are made participants in it, giving them the opportunity to disseminate it through ICTs.

Keywords: Scientific dissemination; ICTs; Psychology; Good practices; University students.

Introducción

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 et al., 2011).

Sin embargo, esta expansión de las TICs también ha favorecido la proliferación de conocimiento poco fiable (Tixi et al., 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 la era del conocimiento en la que nos encontramos, el acceso ilimitado y el consumo de este tipo de contenidos por parte del estudiantado, puede derivar en una aceptación pasiva y poco crítica de las ideas que se transmiten desde estos foros, si no se aborda de una manera estructurada y planificada desde el aula. Desarrollar en los estudiantes de educación superior las competencias relacionadas con el manejo del conocimiento, su priorización, selección y generación de nuevo conocimiento, es una tarea compleja pero fundamental para que puedan desenvolverse con éxito en su carrera profesional (Romera et al., 2016).

El modelo de manejo del conocimiento (KM; Nonaka y Nishiguchi, 2001) puede considerarse un marco teórico práctico desde el que abordar el desarrollo de estas competencias en la Enseñanza Universitaria, pues permite generar espacios y experiencias de aprendizaje que favorezcan la generación de nuevo conocimiento científico y la innovación sin alejarse de la práctica profesional y la colaboración (Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán, 2015).

Desde esta perspectiva, se contemplan tres procesos básicos en el manejo de conocimiento. La primera hace referencia al manejo de la información, esto es, el acceso, adquisición y creación de conocimiento. La segunda implica competencias interpersonales, relacionadas con la transferencia del conocimiento y el saber compartir ese conocimiento con los demás. La tercera se relaciona con procesos de toma de decisiones, e implica la innovación, la generación de un nuevo conocimiento y su aplicabilidad (Schmitt, 2015). Estudios publicados desde este modelo teórico han utilizado el aprendizaje basado en problemas o metodologías similares para favorecer el desarrollo de estas competencias en estudiantes universitarios. Los resultados son prometedores y sugieren que favorecer en los estudiantes las competencias relacionadas con la gestión y el manejo del conocimiento es la manera idónea de prepararlos ante las demandas profesionales de la sociedad actual (Romera et al., 2016).

En la asignatura “Psicología del Desarrollo en la Adolescencia, Adulthood y Vejez”, impartida en la Universidad de Sevilla, asumimos el modelo KM para desarrollar en los estudiantes de tercero de grado las competencias en el manejo del conocimiento. En este sentido, nos planteamos desarrollar en los estudiantes las competencias básicas en el acceso, localización y priorización de la información basada en el conocimiento científico, siendo capaces de discernir qué es psicología científica y qué es conocimiento cotidiano. De igual modo, también buscamos la aplicabilidad, la innovación y la transferencia del conocimiento, generando espacios de aprendizaje en los que los estudiantes tuviesen que generar un nuevo conocimiento accesible para la población no especializada, favoreciendo la divulgación del conocimiento científico a la sociedad. En tercer lugar, y dada la situación sanitaria en la que nos encontramos desde marzo de 2020, donde la presencialidad se ha visto reducida de manera considerable, se hacía necesario organizar y planificar tareas que favoreciesen el contacto y la colaboración entre los estudiantes. Conseguir que los estudiantes adquirieran estas competencias (p. ej. “Comunicar información de manera clara y comprensible”) no puede lograrse con la mera exposición de contenidos teóricos, siendo necesario, por tanto, la organización y planificación de nuevas experiencias de aprendizaje que se ajustasen a las nuevas circunstancias sin olvidar el contexto profesional de la Psicología. Para ello, organizamos la creación de un blog de divulgación del conocimiento científico.

Considerando lo anterior, los objetivos de la experiencia fueron los siguientes: (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 científico a un público no especializado; y (5) resaltar el uso de las TICs como herramienta pedagógica.

Contextualización

La experiencia se realizó en la asignatura obligatoria “Psicología del Desarrollo en la Adolescencia, Adultez y Vejez”, perteneciente al tercer curso del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla e impartida durante el primer semestre del curso académico 2020-2021. Esta asignatura está orientada al estudio del desarrollo durante el periodo comprendido desde el inicio de la adolescencia hasta el fin del ciclo vital. Se pretende que el estudiantado adquiera los conocimientos y habilidades básicas para describir y explicar el desarrollo en este periodo del ciclo vital, así como las diferencias interindividuales en estos procesos de desarrollo. En su vertiente más práctica, se pretende sentar las bases que permitan predecir e intervenir en el desarrollo con el fin de optimizarlo.

Un total de 278 estudiantes se encontraban matriculados en la asignatura durante el curso académico. El alumnado estaba dividido en cinco grupos teóricos no presenciales (Grupos 1-5), cada uno con 15 sesiones teóricas de 2 horas de duración. A su vez, cada grupo teórico se dividió en cuatro grupos prácticos presenciales (15 sesiones prácticas de 1 hora). No obstante, la experiencia descrita se desarrolló únicamente en los cuatro grupos prácticos pertenecientes a uno de los grupos teóricos de la asignatura, participando un total de 56 estudiantes (94.6% chicas). La experiencia que se describe forma parte de una de las actividades prácticas que se desarrollaban en los grupos prácticos presenciales.

Respecto a la experiencia, la actividad consistió en la creación de un blog de divulgación de contenido científico (PsicoPosts). Este año, debido a la situación sanitaria, se han introducido algunas modificaciones, entre las que se encuentran la inclusión del contenido TIC y una mayor interacción entre los estudiantes. Estas modificaciones estriban en dos motivos principales. En primer lugar, se pretende valorizar el trabajo realizado por los y las estudiantes, haciéndoles conscientes de la utilidad de su trabajo –más allá de la meramente académica– y de la posibilidad de que éste sea de acceso abierto tanto para los compañeros como para otro cualquier tipo de audiencia. En segundo lugar, como medida para la adaptación de las prácticas docentes a la situación de semi-presencialidad originada por la COVID-19, contexto en el que las interacciones del estudiantado se han visto mermadas de forma drástica. Así, a través de una experiencia fundamentada en el aprendizaje colaborativo, se pretende revertir esta situación facilitando oportunidades y herramientas TICs donde la autonomía, la interacción y la colaboración sean pilares fundamentales del aprendizaje.

Descripción de la experiencia

La experiencia se estructuró en tres fases bien delimitadas. Una primera fase centrada en la búsqueda y síntesis de la información. Una segunda fase orientada a la divulgación del conocimiento científico construido, a la colaboración y al intercambio crítico y constructivo del conocimiento. Una tercera fase dirigida a la evaluación de la experiencia a través de encuestas online. La primera fase se desarrolló en una sesión presencial, mientras que la segunda y la tercera fase se desarrollaron en un contexto online.

En la primera fase, los grupos de trabajo –previamente formados– seleccionaron una temática de interés para la realización del post de investigación relacionada con los contenidos de la asignatura. Durante el proceso de selección, el alumnado contó con la ayuda del profesorado, el cual se encargó de supervisar que los temas seleccionados fueran adecuados y de interés para el grupo. Una vez elegidos, los grupos fueron instruidos con nociones básicas para la búsqueda de artículos científicos rigurosos en bases de datos, tanto nacionales como internacionales. Tras la instrucción, cada grupo seleccionó el mismo número de artículos que de miembros lo componía. A continuación, cada estudiante debía resumir la información encontrada en uno de los artículos seleccionados para facilitar la elaboración de la publicación final.

Dicha publicación tenía que recoger la información recogida en los artículos y cumplir con una serie de requisitos previos a la publicación en el blog: (a) utilizar un lenguaje divulgativo, (b) tener un título atractivo e (c) incorporar las referencias de los artículos utilizados. Además, dado que el blog sería de libre acceso por cualquier internauta, debían añadir cinco palabras clave (o etiquetas) que facilitasen el acceso al contenido publicado. Se propuso de manera opcional el uso de contenido audiovisual con el objetivo de hacer más atractiva y explicativa la publicación. La fecha límite propuesta por la docente para la entrega de la publicación fue de dos semanas. De manera paralela, la docente se encargó de la creación y diseño de la plataforma (blog PsicoPosts: <https://psicoposts.wordpress.com/>).



Figura 1. Página de inicio del blog PsicoPosts. Fuente. PsicoPosts

En la segunda fase, el estudiantado envió las publicaciones en un documento Word a través de una tarea creada en la plataforma de Enseñanza Virtual de la asignatura, en el que también se incluyó toda la información relevante para la subida (p. ej. datos del grupo, palabras claves, imágenes, etc.). La docente se encargó de añadir las publicaciones. Una vez publicadas todas las entradas, los grupos debían leer y comentar de manera constructiva, como mínimo, dos publicaciones realizadas por los otros grupos de trabajo. La docente fue la encargada de moderar cada comentario antes de su publicación. De esta forma se pretendía que conocieran otras temáticas vinculadas a la asignatura y que adquirieran un rol crítico ante la información leída.

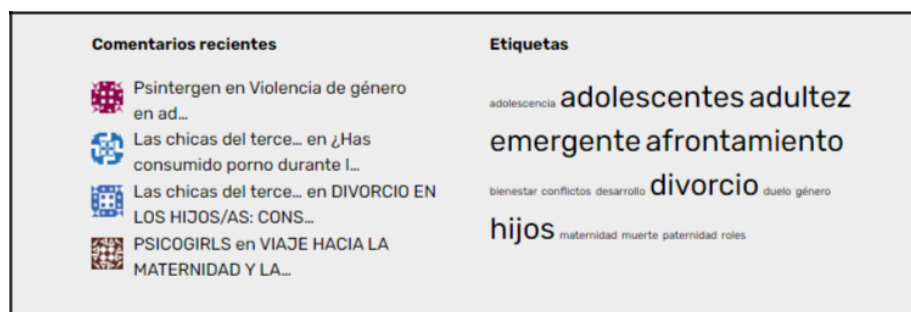


Figura 2. Comentarios recientes y nube de etiquetas. Fuente. PsicoPosts

En la tercera fase, se elaboró un cuestionario autoadministrado en Google Forms para que los y las estudiantes evaluaran la experiencia. Del total de participantes, 49 estudiantes (47 alumnas y 2 alumnos) con edades comprendidas entre los 19 y los 28 años ($M = 21.71$; $DT = 2.53$) respondieron al cuestionario.

En este cuestionario se preguntaron cuestiones relacionadas con el interés suscitado por la actividad y la adecuación de la experiencia, sobre la información facilitada para realizar la tarea, aspectos a mejorar, satisfacción con la calificación obtenida, tiempo dedicado a la actividad, valoración general de la experiencia, así como su valoración de las medidas y adaptaciones realizadas debido a la situación sanitaria.

Respecto al *interés y a la adecuación de la experiencia*, el 89.8% de los encuestados reportaron que la actividad había resultado interesante, mientras que el 79.6% indicó que además había resultado útil para su formación y desarrollo. Específicamente, la experiencia les había ayudado a profundizar en contenidos relacionados con la asignatura. En este sentido, resaltaron como aspectos positivos la libre elección de la temática a investigar, la adquisición de conocimientos más allá de la mera exposición teórica a los mismos, y el aprendizaje no solo del tema elegido por el grupo, sino también de los temas elegidos por los compañeros al tener libre acceso a todas las publicaciones realizadas. Además, destacaron como otro aspecto positivo la retroalimentación recibida por los compañeros y por la docente sobre los puntos fuertes y débiles del trabajo realizado para la mejora de su calidad. De igual modo, otro aspecto importante fue la oportunidad de realizar comentarios constructivos al resto de compañeros y compañeras. Por otro lado, la experiencia les había servido también para adquirir competencias transversales, como la búsqueda de artículos científicos como fuente de información y el trabajo en equipo. Por último, reportaron que la actividad fue útil para mejorar su capacidad de síntesis y de transformar el conocimiento científico en conocimiento divulgativo.

P: “¿Qué has aprendido? Puedes comentar aspectos académicos y de competencias”

R: “En cuanto a aspectos académicos, he de decir que (los posts) han sido muy útiles para aprender acerca de la asignatura de una manera mucho más amena. En nuestro caso ampliamos el conocimiento que teníamos sobre los efectos que provocan en los adolescentes la visualización de pornografía, ya que para realizar el post tuvimos que buscar numerosa información, tanto en literatura científica como en vídeos educativos. Por otra parte, en cuanto a competencias, es importante recalcar que ha sido muy relevante el intentar sintetizar los contenidos de manera que quede atractiva para estar en un blog.”

R: En relación con lo académico, me ha ayudado a indagar en aspectos importantes de los temas que tratamos en la asignatura (no sólo a través del post de investigación de mi grupo, sino también a través de la posibilidad de leer los posts del resto de grupos de la asignatura, abarcando así más temas). A nivel de competencias, creo que es muy útil para aprender a buscar información real y contrastada.”

En cuanto a los *aspectos más destacables de la experiencia*, las respuestas de los participantes hicieron referencia a su originalidad, siendo vista como una práctica motivadora, que fomenta tanto la curiosidad hacia temas relevantes y actuales como la creatividad al poder incluir contenido diverso en el desarrollo de la publicación. En general, la mayoría puso de relieve la metodología utilizada, la cual ha facilitado la adquisición del conocimiento.

P: “¿Qué destacarías de esta práctica?”

R: “Es una práctica que se sale de lo común, te motiva no solo por el hecho de poder elegir el tema que te guste, también por la forma de desarrollarla (en redes sociales, a nuestro gusto, fomentando nuestra creatividad, etc.)”

R: “*La parte final, en la que tenemos que leer los post de otros grupos y dar feedback. Esa parte ha sido mi favorita, porque es la más interactiva y la que creo que me resulta de más utilidad, en cuanto que aprendo mucho más sobre diversas temáticas, y también, el punto de vista de otros grupos aportando comentarios de todo tipo a cada uno de los posts.*”

Al preguntar sobre los *aspectos a mejorar de la experiencia*, el alumnado destacó la posibilidad de dedicar una sesión presencial para compartir las publicaciones y debatir la información presentada.

Sobre la *información facilitada para realizar la práctica*, el 89.8% de los encuestados consideró que la información disponible (como el manual de prácticas, la presentación PowerPoint y la explicación en clase) había resultado útil. El 83.7% consideró que era suficiente. Sin embargo, al preguntar a las personas que habían contestado negativamente sobre cómo se podría mejorar en este aspecto, contestaron que era razonable el no facilitar toda la información necesaria sobre el tema elegido puesto que formaba parte del trabajo a realizar.

La *dedicación media* de los y las estudiantes a la realización de la práctica ha sido de 5.14 horas ($DT = 2.29$). Respecto a la *satisfacción por la calificación obtenida*, siendo 1 menor de lo esperado y 5 mayor de lo esperado, la puntuación media obtenida fue de 2.94 ($DT = 1.20$), por lo que los encuestados consideraron que la nota obtenida en el trabajo era adecuada al trabajo realizado. La evaluación se realizó por grupos, de forma que los y las integrantes de un mismo grupo compartían la misma calificación.

Finalmente, los resultados de la *valoración de la experiencia* han sido positivos, con una puntuación total de 7.67 sobre 10 por las personas encuestadas.

De forma complementaria, se le preguntó al alumnado acerca de su *adaptación a la semi-presencialidad por la COVID-19* de cara al establecimiento de las tareas para realizar de manera satisfactoria el trabajo. Esta pregunta se incluyó con objeto de conocer las estrategias de adaptación de cada grupo ante las restricciones y limitaciones dirigidas a frenar la expansión de la COVID-19. Una amplia mayoría de los encuestados indicaron que no habían apreciado cambios significativos en la organización y en el avance en el trabajo con respecto a cursos anteriores a pesar de no poder hacer reuniones de trabajo presenciales. Sin embargo, sí se observó un aumento en el uso de plataformas online. Así, la metodología que más se ha repetido para la distribución de las tareas, la coordinación entre los miembros del grupo y el seguimiento del trabajo ha consistido en la creación de un grupo virtual en una aplicación de mensajería (p. ej., WhatsApp) y en el establecimiento de reuniones online a través de plataformas de acceso gratuito (p. ej. Skype). Para la elaboración de los resúmenes y la redacción del post, los grupos han utilizado plataformas online que permiten la edición simultánea de los distintos componentes del grupo (p. ej. Drive). Además, ciertas personas han destacado las ventajas de la organización y el trabajo completamente online, reportando un reparto de tareas y un trabajo más equitativo entre los componentes, además de un aumento de la productividad al poder trabajar todos los miembros del grupo en el mismo documento de manera simultánea.

Conclusiones

El objetivo de esta experiencia de aprendizaje ha sido desarrollar en los estudiantes las competencias relacionadas con el manejo del conocimiento. Para ello, y partiendo del modelo KM (Nonaka y Nishiguchi, 2001), se diseñó una actividad que favoreciese los tres procesos básicos relacionados con el manejo del conocimiento: seleccionar, priorizar y actualizar el conocimiento; colaborar, transferir y compartir el conocimiento científico de manera colaborativa; e innovar, aplicar y generar nuevo conocimiento. En línea con estudios previos (Ferguson, 2016), la incorporación de las TICs en esta tarea, a través de la creación de un blog de acceso abierto para la divulgación y transmisión del conocimiento, ha supuesto para los estudiantes una motivación añadida para la realización de esta actividad. Además, se ha favorecido un aprendizaje autodirigido, al permitir trabajar sobre una temática elegida por ellos mismos de manera autónoma y supervisada. El componente colaborativo inherente a la actividad diseñada (García-Valcárcel et al., 2014), ha fomentado 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. Para conseguirlo, han debido generar un nuevo conocimiento a partir de las lecturas realizadas, conocimiento que debía ser compartido, consensuado por todos los miembros del equipo, y escrito de manera divulgativa. La complejidad de la tarea, que se refleja en el número de horas que los estudiantes han dedicado a la actividad, no ha mermado de manera significativa la satisfacción con la actividad, que ha obtenido puntuaciones muy satisfactorias.

El componente innovador de la actividad, que se refleja en el producto final (el blog PsicoPosts), le ha dado un valor añadido a la actividad, pues ha contribuido a compartir los conocimientos generados entre los compañeros –en particular– y con la población –en general– al estar publicados en un blog de acceso público. Este aspecto es de destacar, pues es una de las cuestiones que más han valorado los estudiantes, esto es, la posibilidad de compartir el conocimiento con sus compañeros y compañeras, y valorarlos y analizarlos de forma constructiva, lo que señala la importancia de incluir la retroalimentación horizontal en las actividades de aprendizaje (Alonso-Tapia et al., 2018).

A pesar de los resultados positivos obtenidos a través de la encuesta de evaluación, esta experiencia tiene muchas posibilidades de mejora. Así, fue implementada únicamente en uno de los grupos de la asignatura. No obstante, analizando los beneficios obtenidos, la experiencia será incorporada al currículum oficial de la asignatura, como una de las actividades prácticas a realizar por los estudiantes. De igual modo, y atendiendo a las mejoras propuestas por el alumnado, sería interesante la inclusión de una sesión presencial final de evaluación que permita discutir el contenido de las publicaciones, de las estrategias utilizadas durante el proceso y de las dificultades encontradas, favoreciendo así un aprendizaje estratégico y reflexivo por parte del estudiantado (Claxton, 2014).

Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J., Nieto, M. C., Merino, E., Huertas, J. A., y Ruíz-Díaz, M. A. (2018). Evaluación de las metas de aprendizaje en estudiantes universitarios desde la perspectiva de la “interacción persona-situación”: el Cuestionario de Metas Situadas (CMS-U). *Estudios de Psicología*, 39(1), 37-57.
- Cacheiro-González, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 39, 69-81.
- Claxton, G. (2014). School as an epistemic apprenticeship: the case of building learning power. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 227-247.
- Ferguson, J. (2016). Inclusive perspectives or in-depth learning? A longitudinal case study of past debates and future directions in knowledge management for development. *Journal of Knowledge Management*, 20(1), 4-22.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y 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., y Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of computer assisted learning*, 27(2), 119-132.
- Nonaka, I., y Nishiguchi, T. (2001). *Knowledge Emergence: Social, Technical and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín-Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Romera, E. R., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., y Viejo, C. (2016). Influence of Project-based Learning Model in Knowledge Management of Educational Psychology Students. *The Anthropologist*, 25(3), 199-206.
- Schmitt, U. (2015). Quo Vadis, Knowledge Management: A Regeneration or a Revolution in the Making? *Journal of Information & Knowledge Management*, 14(4), 1-20.
- Tixi, M. E., Cuadrado, C. E., y 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.



#Digital-Storytelling: formando para el aprendizaje de psicología social en educación superior

MIRA-ALADRÉN, MARTA

*Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza (España)*

VILARIÑO VÁZQUEZ, MANUEL

*Departamento de Ciencia Política y Sociología
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

MARTÍN-PEÑA, JAVIER

*Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza (España)*

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia de una dinámica de Digital Storytelling, mediante la creación de vídeos a partir de conceptos teóricos de psicología social. Los participantes fueron estudiantes de diferentes asignaturas de psicología social de 3 Grados de las Universidades de Zaragoza y Barcelona (N = 234). La dinámica se valoró mediante metodología cuantitativa y cualitativa, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*. Además, se evaluó la asociación entre las calificaciones obtenidas por el alumnado en el ejercicio y las calificaciones del examen teórico. Los resultados mostraron, en primer lugar, una valoración muy positiva por parte del estudiantado, respecto a la utilidad de la dinámica para su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se halló una asociación moderadamente relevante entre las calificaciones de la dinámica y la prueba teórica. Finalmente, se discute la experiencia y sus potencialidades de mejora y transferibilidad.

Palabras clave: Digital Storytelling; psicología social; aprendizaje activo; educación superior.

#Digital-Storytelling: training for learning social psychology in higher education

Abstract

This paper presents the experience of a Digital Storytelling dynamic, through the creation of videos based on theoretical concepts of social psychology. The participants were students of different subjects of social psychology of 3 Degrees of the Universities of Zaragoza and Barcelona (N= 234). The dynamics were assessed by means of a quantitative and qualitative methodology, using an ad hoc questionnaire. In addition, the association between the marks obtained by the students in the exercise and the marks of the theoretical exam was evaluated. The results

showed, firstly, a very positive evaluation by the students regarding the usefulness of the exercise for their learning process. Secondly, a moderately relevant association was found between the grades of the exercise and the theory test. Finally, the experience and its potential for improvement and transferability are discussed.

Keywords: Digital Storytelling; social psychology; active learning; higher education.

Introducción

Los actuales 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 (Jamissen, Hardy, Nordkvelle, & Pleasantas, 2017; Martín-Peña, Mira-Aladrén, & Vilariño, 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2019; Robin, 2008; Sheaffer, 2017; Wu & Chen, 2020) han mostrado que el uso de historias y de historias digitales (Digital Storytelling) son de utilidad en el entorno educativo y como innovación y mejora de la actividad docente.

Así, mediante el uso del *Digital Storytelling* (DS), 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 DS 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 et al., 2014).

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 DS, incorporando para ello el uso de las TIC como acción 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 DS. 2) Analizar las historias creadas por el alumnado en aras de la mejora de su aprendizaje. 3) Estudiar la utilidad de esta metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas vinculadas a la psicología social.

Metodología

Muestra

Esta experiencia está financiada por la Universidad de Zaragoza dentro de un Proyecto de Innovación Docente (PIIDUZ_19_031) y está enmarcada, además, dentro de la cooperación interuniversitaria en buenas prácticas, mediante la colaboración con el Grupo de Innovación Docente Consolidado de Psicología Social (GIDC-PSISOCIAL) de la Universidad de Barcelona. Ha involucrado a docentes y a alumnado de tres asignaturas: Procesos de interacción, del Grado en Trabajo Social; Gestión del Conflicto, del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos; y, Psicología Social, del Grado en Psicología. Las dos primeras de la Universidad de Zaragoza y la tercera de la Universidad de Barcelona. La muestra fue de 234 estudiantes participantes con una media de edad de 22,7 años, constituida en su mayoría por mujeres. Además, quedó distribuida por asignaturas del siguiente modo (los datos referentes al género que no se presentan es porque se trata de estudiantes que prefirieron no reflejarlo en el cuestionario):

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Categoría	Recuento	Total	Proporción
Género	Hombre	44	202	0.218
	Mujer	158		0.782
Asignatura	Procesos de interacción	62	234	0.265
	Gestión del conflicto	150		0.641
	Psicología Social	22		0.094

Fuente. Elaboración propia

Medidas

Para la evaluación de la experiencia se midió la calificación del examen teórico, así como su relación con la calificación del ejercicio de DS. Para conocer la valoración de la experiencia, el alumnado cumplimentó un cuestionario con ítems a nivel cuantitativo, basados en el estudio de Sheaffer (2017) sobre DS, 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 había espacio para expresar por escrito su opinión sobre la experiencia.

Análisis

El análisis de los datos se realizó mediante un análisis cuantitativo descriptivo del cuestionario de valoración de la dinámica docente, utilizando el paquete estadístico SPSS-20. En segundo lugar, para el análisis de los datos cualitativos aportados por el estudiantado, se utilizó la plataforma de minería de textos Voyant-Tools (Sinclair & Rockwell, 2021). Ésta contiene un conjunto de herramientas que permiten la explotación de datos textuales, facilitando la interpretación de un texto, la extracción de palabras clave y la identificación de conexiones en el texto.

Procedimiento

Se detectó la necesidad de fomentar la lectura entre el estudiantado y generar entornos de aprendizaje más atractivos y cercanos a su realidad social. Por ello, atendiendo a los resultados positivos obtenidos en proyectos anteriores y la bibliografía consultada, se planteó la metodología del DS (Jamissen et al., 2017; Robin & Mcneil, 2019; Sheaffer, 2017). Ésta se aplicó siguiendo el siguiente proceso:

- 1) Modelo. Visionado del vídeo modelo, que contextualiza 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 consentimiento del alumnado para el uso de sus vídeos.
- 7) Trabajo colaborativo. Exposición y análisis de los vídeos creados en una sesión de clase (Price, Strodtman, Brough, Lonn, & Luo, 2015; Sheaffer, 2017).
- 8) Difusión.

Resultados

A partir de este proceso se obtuvieron tres tipos de resultados. En primer lugar, los resultados propios de la actividad, los vídeos, sus calificaciones y las calificaciones del examen teórico y la propia asignatura. En segundo lugar, los datos cuantitativos de valoración de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, recabados gracias al cuestionario realizado por el estudiantado. Y, finalmente, la información cualitativa recogida en el apartado de observaciones del citado cuestionario. Con respecto a los resultados propios de la actividad, los vídeos resultantes pueden visualizarse en el siguiente enlace: <https://xurl.es/ds-unizar>



Figura 1. Código QR de acceso a algunas historias digitales. Fuente. Elaboración propia

Además, resulta interesante, de cara a estudiar la utilidad de esta metodología en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, contrastar las calificaciones obtenidas en el ejercicio con las de la prueba teórica final.

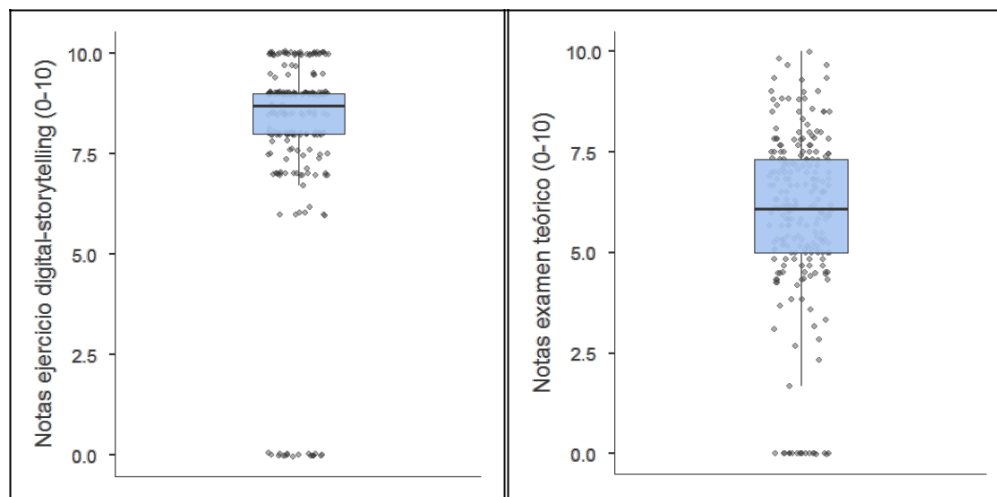


Figura 2. Calificaciones ejercicio DS y prueba teórica (sobre 10). **Fuente.** Elaboración propia.

Nota. El diagrama de caja y bigotes muestra la distribución de las puntuaciones o notas del alumnado. Las cajas representan dónde se concentra el 50% de dichas puntuaciones. Los bigotes inferior y superior indican dónde se concentra el 25% más bajo y el 25% más alto, respectivamente.

Tal y como puede observarse en la figura 2, en este caso las notas del ejercicio, realizado en forma de trabajo final de la asignatura, se concentran en el cuartil superior, siendo pocos los casos que se sitúan entre el 5 y el 7,5 y muy escasos los suspensos (que en este caso no son suspensos, sino no presentados). Por el contrario, en el gráfico correspondiente a las calificaciones del examen observamos que existe una mayor distribución de las calificaciones, así como un número más elevado de suspensos, concentrándose entre el 5 y el 7,5. Las calificaciones desglosadas por asignaturas fueron las siguientes:

Tabla 2. Calificaciones ejercicio DS y prueba teórica (sobre 10) por asignaturas

	Asignatura	Notas Ejercicio	Notas Examen
Media	Procesos de interacción	8.48	5.70
	Gestión del conflicto	7.70	5.62
	Psicología Social UB	8.23	7.30
Mediana	Procesos de interacción	8.00	5.42
	Gestión del conflicto	9.00	6.17
	Psicología Social UB	7.95	7.35
Desviación Típica	Procesos de interacción	1.02	1.12
	Gestión del conflicto	3.00	2.65
	Psicología Social UB	1.06	1.09
Mínimo	Procesos de interacción	7.00	3.10
	Gestión del conflicto	0.00	0.00
	Psicología Social UB	6.20	5.00
Máximo	Procesos de interacción	10.0	8.58
	Gestión del conflicto	10.0	10.0
	Psicología Social UB	10.0	9.30

Fuente. Elaboración propia

De acuerdo con estos datos, se observa que la asignatura con una mayor desviación entre las calificaciones del examen y del ejercicio de DS es la de Gestión del Conflicto, del Grado en Relaciones Humanas y Recursos Humanos de la Universidad de Zaragoza. Lo cual indica que puede no haber una relación directa entre ambas actividades. Para contrastar estos análisis, se estudió si existía una correlación o no entre dichas valoraciones.

En primer lugar, se hizo la prueba de Z de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si los resultados se ajustaban a la normalidad, teniendo una significación estadística de 0,002, pudiendo afirmarse que no se ajustaban a la normalidad. En base a esta información, se estudió la existencia o no de correlación mediante Spearman, obteniéndose los siguientes resultados:

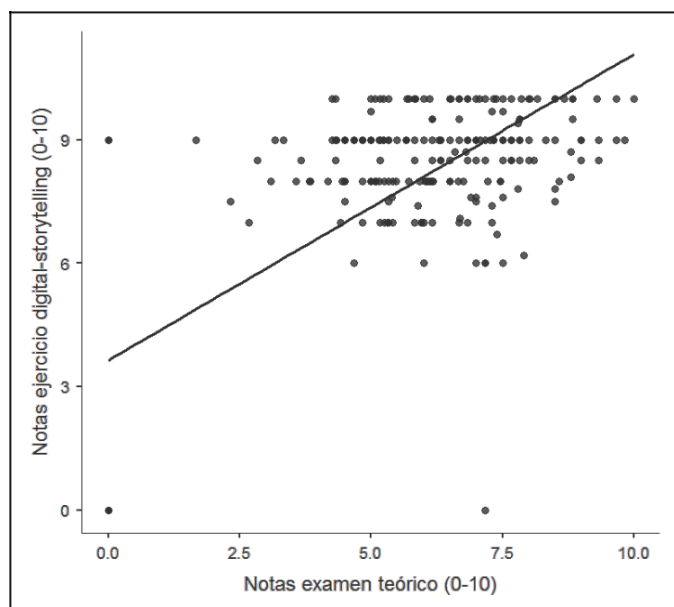


Figura 3. Correlación entre calificaciones ejercicio DS y prueba teórica. **Fuente.** Elaboración propia

De acuerdo con los resultados obtenidos, puede afirmarse que, pese a la diferenciación observada anteriormente en las calificaciones, sí existe una asociación entre las calificaciones del ejercicio de DS y las de la prueba teórica final, siendo una correlación positiva moderada, ($r = .34, p < .001$). En este sentido, puede afirmarse que el ejercicio de DS tuvo efectos positivos en la calificación final del estudiantado y, por tanto, en la adquisición de conocimientos relativos a la asignatura.

Una vez conocidos los resultados de la actividad, se analizaron las valoraciones realizadas por los y las estudiantes, mediante el cuestionario rellenado al final del ejercicio. El análisis cuantitativo de estos datos dio lugar a la siguiente tabla:

Tabla 3. Descriptivos del cuestionario de valoración

	Mínimo	Máximo	Media	DT.
5. Me ha gustado trabajar con los compañeros de clase para crear la historia digital.	1	5	4,45	0,789
13. En el futuro se debería continuar este ejercicio con otros estudiantes.	1	5	4,44	0,828
12. En general, ha sido un buen ejercicio en la asignatura.	1	5	4,33	0,816
2. Me he divertido en el proceso de crear la historia digital.	1	5	4,32	0,868
1. Me ha parecido una experiencia de aprendizaje interesante.	1	5	4,22	0,744
3. En general, me ha ayudado a comprender mejor conceptos de la asignatura.	2	5	4,2	0,699
9. Me ha dado la oportunidad de ser creativo o creativa.	1	5	4,16	0,738

10. He trabajado duro en este ejercicio.	1	5	4,12	0,749
6. La creación de la historia me ha ayudado a aprender sobre temas de la asignatura.	2	5	4,11	0,711
11. Me ayudará a aplicar el contenido trabajado de cara al examen.	1	5	4,09	0,764
4. Me ha ayudado a conseguir un mejor conocimiento sobre la asignatura.	1	5	4,03	0,768
7. Me ha permitido practicar habilidades de comunicación oral.	1	5	3,75	0,889
8. Me ha permitido conocer y practicar habilidades de edición digital.	1	5	3,53	1,036

Fuente. Elaboración propia. Nota: Medias en orden descendente

Estos datos muestran una valoración positiva de la dinámica docente, considerando que debería continuar y aplicarse con otras y otros alumnos, o que les ha parecido una actividad interesante y divertida. En menor medida aparecen los ítems relativos a la comprensión de la asignatura, pese a que hemos comprobado su utilidad, y al desempeño oral y práctica digital. Por tanto, podemos afirmar que se trata de un ejercicio que apoya positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el mismo mediante una actividad considerada interesante y divertida.

Para profundizar en esta hipótesis y valoraciones, se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos, a través del apartado de observaciones del citado cuestionario. Éste se llevó a cabo por medio de la aplicación Voyant-Tools (Sinclair & Rockwell, 2012), de explotación de datos textuales.

En primer lugar, se empleó la herramienta “Resumen”, que permitió obtener un recuento de palabras de todas las observaciones recabadas. Estos comentarios se unieron en un único documento con un total de 9106 palabras. En la Figura 4 se muestran los términos más frecuentes. En este cálculo se excluyeron, mediante la opción que ofrece el software de listas de exclusión, diversos términos que no contribuían a la pregunta de investigación, como “mi” o “a”.

conceptos (116); ejercicio (111); asignatura (74); no (74); sido (67); parecido (64); interesante (55); vídeo (48); grupo (47); forma (45); hemos (44); mejor (41); mucho (41); manera (39); además (38); diferente (38); t6 (35); actividad (33); aprender (33); parece (31); práctica (31); gustado (30); compañeros (28); creo (27); divertida (26); ayuda (24); clase (23); parte (23); realizar (23); edición (22); comprender (21); divertido (21); general (19); hora (19); ayudado (18); he (18); opinión (18); vídeos (18); conocimientos (17); tipo (17); dinámica (16); examen (16); realización (16); buena (15); entender (15); entretenido (15); hecho (15); historia (15); poco (15); trabajos (15); aprendido (14); cara (14); práctico (14); aunque (13); debería (13); dinámico (13); original (13); aplicar (12); aprendizaje (12)

Figura 4. Recuento y resumen. **Fuente.** Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con Voyant-Tools

Estos resultados presentaron una idea aproximada de las palabras clave a estudiar en el texto, sobre las que poder realizar un análisis categorizado del mismo. Para poder alcanzar una visualización mejorada de estos términos, se empleó la herramienta “nube de palabras”.



Figura 5. Visualización de la herramienta “Nube de palabras”

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con Voyant-Tools

Atendiendo a estos resultados se pudieron establecer las palabras clave: “conceptos”, “parecido”, “interesante”, “diferente”, “aprender” y “divertido/a”. Con esta información, se aplicó la herramienta “Enlaces”.

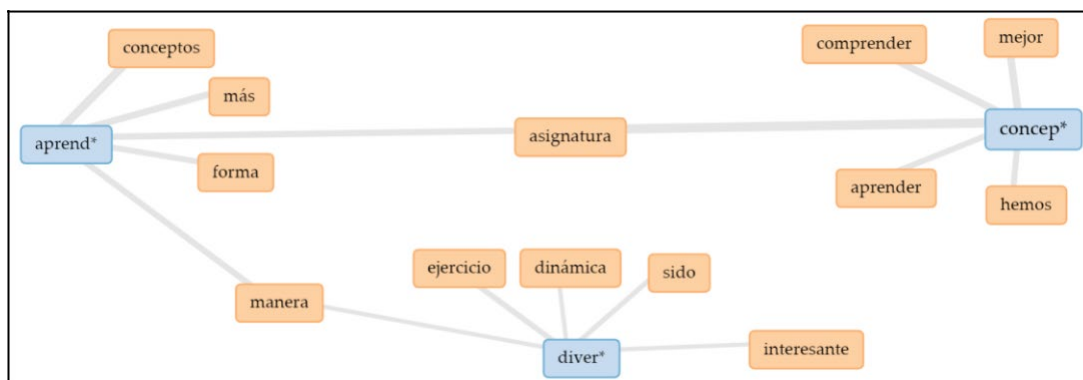


Figura 6. Visualización de la herramienta “Enlaces”

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con Voyant-Tools

En esta figura se puede observar como la herramienta permite visualizar las conexiones y relaciones en red de las palabras clave seleccionadas, mostradas en color azul, con las que están en proximidad, mostradas en color naranja. Para este análisis, se seleccionaron como clave aquellas relacionadas con el aprendizaje y la forma de asimilación de los conceptos. Por ello, se emplearon “aprend*” (que incluye aprender, aprendido, aprendida, aprendizaje, etc.); “concep*” (que incluye concepto y conceptos); y, “diver*” (que incluye divertido, divertida, divertirme, divertirte, etc.). Estos resultados ayudaron a conocer la percepción de utilidad del ejercicio por parte del alumnado, complementando a los ya obtenidos en el análisis cuantitativo. Las relaciones entre conceptos y aprender y mejor o aprender, parecido y divertido, muestran que no sólo se percibe un mayor aprendizaje, sino que, además, ese aprendizaje se entiende como divertido. Para terminar, se empleó la herramienta “contexto”, que permite visualizar aspectos narrativos previos y posteriores a las palabras clave seleccionadas. En las siguientes tablas se muestran algunos ejemplos seleccionados, de entre los resultados obtenidos.

Tabla 4. Herramienta “Contexto” con los términos de aprender (aprend*)

Izquierda	Términos	Derecha
de cara al examen. Esta forma de trabajo hace que	aprendamos	de manera creativa y con una visión diferente de la
que hacer una t6 diferente, y con la que igualmente	aprendamos	e incluso yo diría la que más, ciertos contenidos de

suelen hacer este tipo de ejercicios, con los cuales se	aprende	mucho y es más llevadera la asignatura. Trabajo didáctico para
de personas puede resultar difícil se fortalecen relaciones y se	aprende	a trabajar aún más en equipo. Así que a grandes
mis compañeras, prefiero esto a un trabajo escrito, con esto	aprendemos	más. Ha sido interesante el proceso ya que conoces mejor
forma de trabajar sobre contenidos de la asignatura, y se	aprenden	los conceptos de forma diferente pero entretenida. Es una buena
esta actividad me ha parecido una manera muy original de	aprender	los conceptos de la asignatura de una manera muy amena
embargo, en relación con el trabajo con los compañeros y	aprender	a trabajar con distintos programas digitales sí que pienso que
ejercicio. Me ha parecido un ejercicio interesante y que permite	aprender	conceptos de la asignatura y además echar unas risas con

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con Voyant-Tools

Tabla 5. Herramienta “Contexto” con los términos de divertido (diver*)

Izquierda	Términos	Derecha
más dinámico. Creo que se trata de una T6 más	divertida	en comparación con el resto de asignaturas y que en
asignatura y ponerlos en práctica con mis compañeros de manera	divertida	Ha sido un ejercicio bastante dinámico y nos lo hemos
ser muy farragosos, y de esta forma me ha resultado	divertida	y enriquecedora. Me ha parecido totalmente absurdo y un trabajo
aprender conceptos de la asignatura de una manera sencilla y	divertida	que nos ayudará sin duda de cara al examen. Ha
comprensión total de los conceptos de una manera dinámica y	divertida	El ejercicio en general me ha gustado, la creación de
de las vacaciones el trabajo. Aún así es una actividad	divertida	y dinámica. Y nos ha servido para aprender más sobre
ha sido muy divertido grabarlo y es una manera más	divertida	de aprender los conceptos de clase. Considero que esta actividad
conceptos de la asignatura. Ha hecho que de una manera	divertida	trabajemos en equipo y hayamos puesto en común una serie

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con Voyant-Tools

Tabla 6. Herramienta “Contexto” con los términos de divertido (concept*)

Izquierda	Términos	Derecha
es más dinámico que otras prácticas T6. Aunque solo un	concepto	por historia se queda un poco escaso, sería más interesante
gustado también la forma que hemos tenido de aprender el	concepto	relacionado con la materia, en nuestro caso la estrategia de
para realizar las tareas que suponían dicho ejercicio. Además, en	concepto	de grupo también nos ha ayudado mucho a entendernos mejor
idear correctamente las historias y que se pueda identificar el	concepto	elegido, es necesario analizar la teoría. Por ello ayuda a
buena, y es una manera muy dinámica de aprender los	conceptos	El ejercicio me ha parecido una buena idea para trabajar

ejercicio me ha parecido una buena idea para trabajar los	conceptos	dados en clase, y así poder fomentar el trabajo práctico
para realizar y que te permite entender en profundidad los	conceptos	de la asignatura. Además es un trabajo que no causo
entender cómo se pueden aplicar y cómo se dan los	conceptos	en la realidad. También nos ha servido para tener una

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con Voyant-Tools

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos observar cómo las palabras que rodean a los términos clave seleccionados hacen referencia a una mejor comprensión de los conceptos, un mayor aprendizaje y una diversión en el mismo. Además, se ha advertido cómo se hace referencia al fomento de la creatividad y el aprendizaje y puesta en práctica de diferentes habilidades sociales. Las críticas hacia el ejercicio se centraron en el tiempo destinado a la grabación, el trabajo en equipo o la falta de conocimientos técnicos para la edición del vídeo. En este sentido, de cara a una mejora del DS, se explorarán nuevos instrumentos y formación que ofrecer a los y las estudiantes en relación con las TIC empleadas.

Discusión y conclusiones

En consonancia con los resultados presentados, y en comparación con estudios similares, este proyecto ha contribuido a:

1. Fomentar en el alumnado un aprendizaje significativo mediante la aplicación de conceptos teóricos a través del DS, donde las estrategias de elaboración pueden jugar un rol en el mencionado aprendizaje (Brown et al., 2014; Oeldorf-Hirsch & Sundar, 2015; Ruiz Martín, 2020).
2. Incrementar el rendimiento en las pruebas de evaluación teórica, así como la satisfacción con la asignatura. Como señalan Saripudin, Komalasari, y Anggraini (2021). La actividad facilita un pensamiento o reflexión más profunda, así como el compromiso y participación en la dinámica, además de la integración tecnológica.
3. Promover la accesibilidad de la comunidad universitaria a estrategias y herramientas docentes innovadoras, que están aportando evidencias positivas (Jamissen et al., 2017; Wu & Chen, 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2019; Sheaffer, 2017).
4. Evaluar dichas herramientas mediante métodos mixtos (cuantitativa y cualitativa), 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 DS, 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., & Pleasants, H. (2017). *Digital storytelling in higher education*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-51058-3
- Martín-Peña, J., Mira-Aladrén, M., & Vilariño, M. (2020). #Digital-Storytelling: una innovación docente aplicada al alumnado de psicología social. En A. Marco (Ed.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: Experiencias en 2019* (pp. 67-73). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Oeldorf-Hirsch, A., & Sundar, S. S. (2015). Posting, commenting, and tagging: Effects of sharing news stories on Facebook. *Computers in Human Behavior*, *44*, 240-249. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.024
- 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., & 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. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, *47*(3), 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital Storytelling. En R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-8). doi: 10.1002/9781118978238.ieml0056
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Saripudin, D., Komalasari, K., & Anggraini, D. N. (2021). Value-Based Digital Storytelling Learning Media to Foster Student Character. *International Journal of Instruction*, *14*(2), 369-384.
- Sheafer, V. (2017). Using digital storytelling to teach psychology: A preliminary investigation. *Psychology Learning & Teaching*, *16*(1), 133-143. doi: 10.1177/1475725716685537
- Sinclair, S., & Rockwell, G. (2012). *Voyant tools* (web application). Recuperado de <http://voyant-tools.org/>
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, *147*, 103786. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103786



Entornos VUCA y Ecosistemas de Innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades

ALONSO GARCÍA, DAVID
JIMÉNEZ PABLO, ESTHER

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas
Universidad Complutense de Madrid (España)*

Resumen

La llegada de la Revolución 4.0 y la creación de un entorno VUCA se ha convertido en un desafío a la hora de transferir resultados de investigación desde el mundo académico a la sociedad y al sistema educativo que forma para la misma. La necesidad de adaptar la práctica educativa a nuevos entornos nos lleva a explorar el concepto de ecosistema de innovación en relación con las Ciencias Sociales y las Humanidades. Esta orientación resulta muy reciente, aunque la construcción de ecosistemas es una fórmula conocida desde la tecnología, utilizada preferentemente a partir del vínculo entre R&D y la creación de startups, con una clara orientación al mercado. Aplicado al campo de la enseñanza humanística, esta comunicación analiza mecanismos de transferencia a partir de la idea de ecosistema de innovación, con la participación de agentes económicos e institucionales a lo largo de todo un proceso de investigación y de práctica en el aula.

Palabras clave: Ecosistemas de innovación; Ciencias Sociales; Humanidades; Educación; empresas.

VUCA Environments and Innovation Ecosystems in the teaching of Social Sciences and Humanities

Abstract

The starting point of the 4.0 Revolution and the creation of a VUCA environment have become a challenge related to transferring outcomes from the academic world to the society and the education system. The need to incorporate educational practices to new environments leads us to explore the concept of innovation ecosystems related to Social Sciences and Humanities. This framework is very recent, although the construction of ecosystems is a well-known structure to technological and entrepreneurial environments, preferably used with the link between R&D and the creation of start-ups. Applied to the field of humanistic teaching, this paper shows how scientific research could be transferred according to new theories and practices, with the participation of economic and institutional agents throughout a process of innovation and methodologies in the classroom.

Keywords: Ecosystem of Innovation; Social Sciences; Humanities; Education; companies.

Introducción

El futuro de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Humanidades se presenta lleno de incertidumbres en un entorno cada vez más tecnológico con la llegada de la revolución 4.0, la robótica o las redes 5G. El papel de estas Ciencias, y por supuesto, sus métodos de aprendizaje deben repensarse para no verse marginadas ante el empuje de nuevos escenarios. El presente resulta irreconocible si echamos la mirada unas décadas atrás, y el futuro se presenta, si cabe, más tecnológico cada año. Ante esta realidad, se genera gran expectación sobre el valor que tendrá lo humano y lo social en la revolución 4.0, o cómo pueden beneficiarse la enseñanza de las CC. Sociales y las Humanidades de un entorno tan tecnológico, o cuáles serán los cambios que deberán acometer los docentes para que su trabajo continúe siendo relevante.

Los argumentos a favor o en contra de esta nueva situación son numerosos. Con todo, las transformaciones han llegado para quedarse y conviene afrontar esta cuestión buscando el mayor beneficio posible de todas las partes. Todos estos cambios anuncian la necesidad de redefinir las estructuras, los espacios, los tiempos y los recursos, y por supuesto, las actitudes y los valores de las sociedades implicadas. Y en este último sentido se antojan fundamentales las Ciencias Sociales y las Humanidades (Álvarez-Arregui & Arreguit, 2019). En nuestra opinión, van a resultar imprescindibles para fomentar identidades ante un mundo cada vez más globalizado, en gran medida, por las redes que ofrece la comunicación tecnológica. Además, la inmediatez y la enorme cantidad de datos ha ensombrecido la reflexión crítica de la información, que puede ser fomentada desde una aplicación de las CC. Sociales y las Humanidades, siempre y cuando estas disciplinas tiendan su mano a las nuevas tecnologías, implicándose en su desarrollo, y no solamente lo utilicen como simples recursos innovadores (Alonso García, 2020). Para conseguir esto, es necesario pensar en las CC. Sociales y las Humanidades en términos de innovación y emprendimiento social, porque como intentaremos demostrar, tienen un gran potencial para hacer frente a estos nuevos retos.

Es preciso realizar una labor de redefinición de las disciplinas que componen las CC. Sociales y las Humanidades ante la “modernidad líquida”, como acertadamente definió el sociólogo Zygmunt Bauman a un presente que se muestra en continuo cambio, en el que la angustia existencial, la complejidad y la tecnología marcan nuestra realidad (Palazzi, 2011). Y en este sentido, estas disciplinas van a tener un peso fundamental en estos rápidos cambios, dando mayor confianza a nuestro momento histórico, y ayudando a disipar poco a poco las incertidumbres. Se trata entonces de ofrecer marcos culturales de referencia que los hagan entendibles.

El uso del acrónimo VUCA: volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, define perfectamente la realidad en la que nos situamos. La falta de estabilidad o permanencia de los cambios, los múltiples escenarios que hay que contemplar a la hora de tomar decisiones y, en ocasiones, la falta de precedentes para entender diferentes procesos o abordar la resolución de problemas (Mack & Khare, 2016). Uno de los caminos que se han ideado para hacer frente a esta situación ha sido la experimentación hacia soluciones poco transitadas hasta el momento, pero que podrían ser importantes en el futuro (Bennet & Lemoine, 2014). Aquí se exploran modelos de innovación dentro del área de las CC. Sociales y las Humanidades que nos ofrece la literatura especializada. Asimismo, desde nuestra experiencia, presentamos las líneas principales del proyecto *Living UniLab* impulsado por la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, donde se formuló y se puso en práctica –aunque de manera parcial– la creación de un ecosistema de innovación. Se trató de que el aprendizaje significativo se hiciese en colaboración con agentes externos que aportaban su metodología, en este caso, con la ayuda de la organización *Design For Change*.

Pautas para elaborar ecosistemas de innovación en CC. Sociales y Humanidades

Construir ecosistemas de innovación es un recurso de interés que crea vínculos de unión entre distintos ámbitos y actores de CC. Sociales/Humanidades y Educación. La idea es transferir la producción científica y el conocimiento con resultados *útiles* para el conjunto de la ciudadanía, prioritariamente desde el mundo del mercado y de la empresa privada (Durst & Poutanen, 2013). Hay que tener en cuenta que, en origen, los ecosistemas de innovación se desarrollaron casi exclusivamente desde el punto de vista tecnológico, aplicado preferentemente al vínculo entre

R&D y la creación de start-up o la mejora de empresas ya existentes. En resumen, las características esenciales de los ecosistemas son las siguientes: en primer lugar, el ecosistema de innovación se desarrolla siempre en un ambiente cooperativo, buscando un consenso entre sus miembros que deben utilizar un mismo lenguaje, sin dejar de atender a sus intereses particulares por ser de sectores diferentes (académicos, empresariales, institucionales, etc.) (Jackson, 2015). Como en cualquier espacio de innovación, la cooperación resulta fundamental para obtener buenos resultados (Engler, 2011). En cuanto a los actores que intervienen en el ecosistema destacan las infraestructuras y recursos materiales (funds, facilities, etc.), el capital humano (estudiantes, investigadores, empresas) y las instituciones (universidades, escuelas de negocio, inversores, etc.) (Durst & Poutanen, 2013). Además, cada ecosistema se identifica con un determinado emplazamiento geográfico o con alguna tecnología en particular (Gütl & Chang, 2008). Por último, la financiación necesaria para generar un ecosistema depende de los beneficios comerciales derivados del desarrollo tecnológico. En ocasiones, los ecosistemas de innovación se convierten en autosostenibles, mediante la idea de economía circular donde una parte de los beneficios generados por las empresas participantes se reinvierten nuevamente en la investigación. El vínculo entre Humanidades y Tecnología se encuentra desarrollado desde la óptica de las Humanidades Digitales, que en algún caso han generado iniciativas próximas a los ecosistemas con participación de agentes múltiples. Para su desarrollo se requieren cambios importantes en términos de infraestructuras tecnológicas (Anderson & Blanke, 2012), que se encuentran presentes en iniciativas como Dariah (<https://www.dariah.eu/>), Europeana (<https://www.europeana.eu/es>) el Digital Humanities ecosystem DH@UT de la Universidad de Texas (<https://sites.utexas.edu/utdh/>) o el proyecto Time Machine Europe (<https://www.time-machine.eu/building-a-time-machine/>). El Digital Humanities Oxford o el Stanford Humanities Center también incluyen elementos claramente identificables en un ecosistema de innovación. El elemento tecnológico, por tanto, se encuentra ya plenamente presente en estos proyectos con interesantes resultados desde el punto de vista heurístico y epistemológico. En cambio, apenas conocemos ejemplos de ecosistemas de innovación explorados a través del vínculo entre agentes socioeconómicos y las CC. Sociales o las Humanidades.

A continuación, presentamos los elementos fundamentales que permiten adaptar ecosistemas de innovación al campo de las CC. Sociales y las Humanidades (Fig. 1), siendo necesario incluir elementos tecnológicos y empresariales básicos de los ecosistemas de mercado que son válidos para el nuevo entorno.

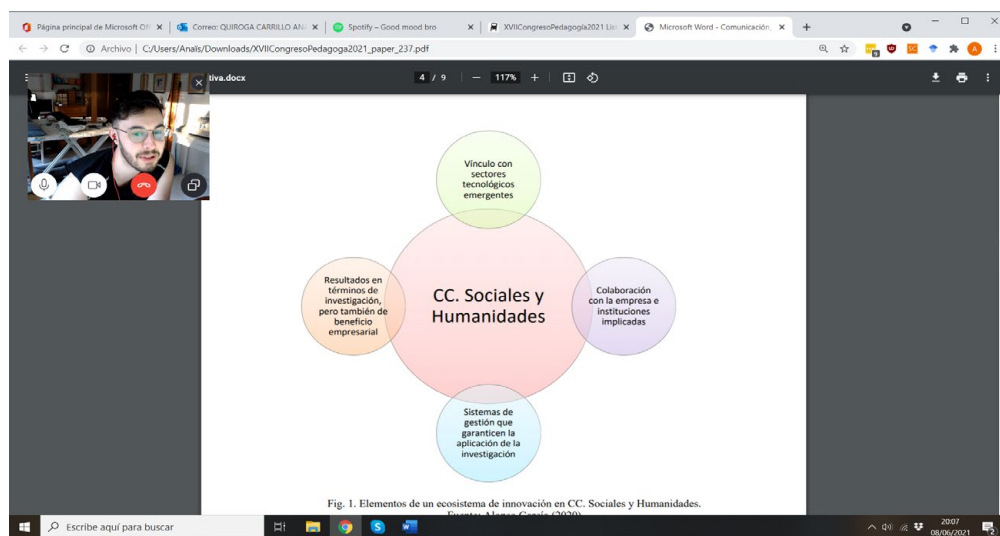


Figura 1. Elementos de un ecosistema de innovación en CC. Sociales y Humanidades. **Fuente.** Alonso García (2020)

También encontramos diferencias entre un ecosistema de innovación aplicado a las CC. Humanas y otro enfocado únicamente al mercado. La más importante es el resultado que se quiere obtener en términos de producción o mercantilización, puesto que las CC. Humanas no tienen este objetivo, y por tanto los resultados de transferencia son distintos. Éstas se miden en términos de valores éticos, de pensamiento crítico, de reflexión, resolución de problemas sociales, creatividad, etc., y no únicamente en rendimientos económicos o tecnológicos. Otra diferencia significativa, es que las inversiones y gastos no son tan elevados como en otras áreas de conocimientos.

Sin embargo, los ecosistemas en CC. Sociales y Humanidades ayudarían a las empresas a elevar activos intangibles como el valor de marca. Una forma de atender a estos elementos podría ser vincular las investigaciones a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), implicando además al mundo académico en objetivos comunes al conjunto de la especie. Así, las Ciencias Humanas y Sociales tendrían impacto en los siguientes ODS: Educación de calidad; igualdad de género; industria, innovación e infraestructuras; producción y consumo responsables; acción por el clima; paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos (Unesco, 2019).

Competencias de emprendimiento social (COEMS) en los ecosistemas de innovación

El papel del emprendimiento en nuestra sociedad es cada vez más relevante, y en esto la Comisión Europea junto con las Universidades han querido tomar parte impulsando lo que se conoce como “cultura emprendedora” para formar a los estudiantes (Moreau & Mertens, 2013). Aunque queda mucho camino por recorrer en España, esta nueva dimensión educativa, las CC. Sociales y las Humanidades cobran una especial importancia fomentando aquellas competencias clave relacionadas con la educación cívica, la ética y el compromiso social. Formar en emprendimiento social convierte a las disciplinas humanísticas y sociales en buenas aliadas de las nuevas exigencias cívicas, ofreciendo respuestas a problemas sociales, incluso concienciando hacia el cuidado del medioambiente, a la vez que se responde a nuevos retos empresariales (López Vélez & Sáenz, 2015). En este sentido, si queremos mejorar las competencias de emprendimiento social (COEMS) del alumnado, a través de las CC. Sociales y Humanidades, los ecosistemas de innovación se presentan como un marco ideal en el que desarrollar su aprendizaje. Los ecosistemas convierten a nuestros estudiantes en agentes del cambio, desde una metodología de investigación-acción, en la que ellos se hacen responsables del proceso y del resultado.

Cuando se construye un ecosistema de innovación se trabaja con los estudiantes habilidades propias del campo del emprendimiento, y otras, cuyo aporte llega de las disciplinas humanísticas y sociales. Destacaremos en primer lugar aquellas competencias típicamente educativas que se dirigen hacia el trabajo en grupo y la colaboración entre estudiantes (Pache & Chowdhury, 2012). La mayoría de las ideas emprendedoras de los ecosistemas de innovación se desarrollan en equipo, de manera que todos aportan enfoques, dan sus opiniones, toman decisiones, asumen riesgos, al tiempo que planifican todas las fases de su desarrollo. Estas competencias nos llevan a la mejora de habilidades relacionadas con la comunicación, como la escucha al compañero, el respeto a las ideas, la capacidad de debatir, negociar, liderar, que además de servir para su formación, les sirve para su futuro laboral (Martínez & Carmona, 2009). De igual manera, se fomentan competencias más individuales que generan confianza, autoestima, motivación y creación de expectativas, que tienen una repercusión directa en la sociedad y el mercado. Y también desde los ecosistemas de innovación, las COEMS que fomentan la creatividad, el ingenio, la curiosidad, y la intuición son probablemente las habilidades que más se promueven (Korsgaard, 2011).

Crear un ecosistema pone en contacto a nuestros estudiantes no sólo con empresas ya consolidadas en el mercado, sino con entidades sin ánimo de lucro o con pequeñas cooperativas que aspiran a crecer (Pache & Chowdhury, 2012). Independientemente del tipo de agente colaborador, las Humanidades y las CC. Sociales fomentan COEMS imprescindibles para que los ecosistemas de innovación se cierren con éxito. Existen unas habilidades sociales promovidas desde las disciplinas humanísticas que sobresalen a menudo sobre las puramente emprendedoras. Desde su aprendizaje se aplica el componente ético tanto en el proceso como en los resultados, además de generar procedimientos de autoaprendizaje susceptibles de ser llevados a diferentes ámbitos. Se crea una identidad personal basada en el comportamiento ético que va a marcar el presente y el futuro laboral de nuestros estudiantes, y que además va a repercutir positivamente en el conjunto de la sociedad. Se toma conciencia de los problemas de los otros, y se actúa para intentar remediarlo (Miller et al., 2012). Asimismo, las Humanidades y las CC. Sociales aportan a los ecosistemas de innovación competencias tan necesarias como el pensamiento crítico, la capacidad de reflexión o el compromiso con los problemas sociales. Otras, también más cultivadas, como conseguir que los estudiantes revaloricen la cultura que nos rodea, a través del cuidado y difusión del patrimonio, o el reconocimiento a la interculturalidad, que son competencias que se encuentran muy ligadas a las de emprendimiento social. Todas estas COEMS permiten, además del crecimiento personal de los estudiantes, generar una mejora social, económica y cultural (Martínez & Carmona, 2009).

Un modelo de ecosistema de innovación en CC. Sociales y Humanidades

El proyecto *Living UniLab* se llevó a cabo entre 2015 y 2017 como una experiencia parcial y de prueba piloto de elaboración de un ecosistema de innovación desde la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. Estuvo supervisado por el profesor David Alonso y contó con la participación de Caroline Jérôme, experta en el campo del emprendimiento social. Participaron unos diez profesores de esta Facultad junto con varias profesoras de la facultad de Filología de la UCM. El propósito era mejorar las metodologías docentes para hacerlas más prácticas y conectadas con la realidad de la ciudad. Asimismo, se involucraron instituciones públicas y privadas de la ciudad. Los estudiantes debían atender a retos marcados desde el Ayuntamiento de Madrid, ONGs como Médicos Sin Fronteras, entidades de innovación como Impact Hub Madrid o empresas como Virtway o El Corte Inglés, en este último caso con participación del Foro de Empresas por Madrid. En torno a 150 alumnos de diferentes asignaturas comenzaron a aplicar e implicar el aprendizaje de los contenidos curriculares de Historia, Arte, Arqueología y Geografía en conexión con estas entidades.

Living UniLab se acogió a varios principios procedentes de la idea de ecosistema de innovación y de innovación abierta, como el contacto con empresas e instituciones y el diseño de objetivos o estrategias junto a ellos. En este sentido, junto a Médicos Sin Fronteras se colaboró en una experiencia ApS explicando contenidos de Historia del Mundo Actual dentro del programa de exposiciones y actividades organizadas por la ONG en torno al contexto de la Guerra civil en Siria. En otra fase del proyecto, y partiendo de metodologías cercanas al Design Thinking, se trasladaron los resultados del trabajo de estudiantes de 4º curso del grado de Arqueología a empresas como Virtway (<https://www.virtwayevents.com/#section1>), donde pudieron recrear patrimonio arqueológico perdido de la ciudad de Palmira, debido al conflicto sirio.

En un contexto totalmente distinto, pero igualmente formativo, se colaboró con importantes compañías locales para el desarrollo de productos derivados de los proyectos presentados por el alumnado. Así, El Corte Inglés aceptó la idea de juegos de mesa sobre la historia de Madrid para su posterior comercialización o nuevas ideas sobre escaparates que acercasen un conocimiento mayor del patrimonio de la ciudad al público. El ayuntamiento de Madrid subvencionó con unos 15.000€ este tipo de proyectos, que finalmente fueron presentados a la ciudadanía en espacios públicos de innovación. La iniciativa fue presentada en eventos científicos, mereció la atención de medios de comunicación (<https://www.m21radio.es/podcast/compromiso-madrid/compromiso-madrid-23092017>) y formó parte de las actividades del Impact Hub Madrid, una de las entidades de innovación social más importante a nivel nacional e internacional (<https://madrid.impacthub.net/noticia/la-universidad-palanca-de-transformacion-social-living-unilab/>).

Ventajas e inconvenientes de un ecosistema como Living UniLab

El ecosistema de innovación *Living UniLab*, aunque no se pudo completar, evidenció las posibilidades que ofrecen enlazar un entorno económico con la educación, creando un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica gozó de gran motivación por parte del alumnado; por utilizar contextos cercanos a su realidad, y por observar nuevas formas de implicar la docencia y la investigación en el ámbito de las Humanidades.

Quizás el apartado donde mejor se pudieron apreciar las posibilidades y también los límites del programa fue en la financiación. En este punto, las partidas económicas resultaron insuficientes en términos cuantitativos. No obstante, resultó una experiencia provechosa al implicar a empresas privadas organizadas en el Foro de Empresas por Madrid y el propio Impact Hub, que participaron activamente en la definición de proyectos y facilitaron el contacto entre la universidad y la realidad socioeconómica de la ciudad. Durante las primeras semanas de curso, las empresas implicadas enviaron altos directivos para presentar su entidad y proponer retos que vinculasen los contenidos de las asignaturas de Geografía, Historia, Arte, etc. en proyectos y productos concretos que pudieran comercializarse. Dicha propuesta se encontraría cerca de la filosofía de *Service-Learning* (Deeley, 2015) que tiene un enfoque hacia el mundo económico y del emprendimiento, del que derivó, pero para los estudiantes se traduce en mejora de competencias. En este punto hubo un elemento que distorsionó enormemente la ejecución del proyecto que fue la imposibilidad de contar con un presupuesto suficiente para contratar apoyo administrativo, en particular para facilitar el contacto entre estudiantes-profesores-empresas-entidades de innovación.

A pesar de los límites del proyecto *Living UniLab*, la experiencia y datos extraídos a lo largo de dos cursos académicos demostraron las enormes posibilidades que tenía la aplicación de esquemas procedentes de los

ecosistemas de innovación. Los estudiantes y organismos valoraron positivamente la posibilidad de colaborar para generar nuevas formas de educación y poder diseminar el conocimiento humanístico en el tejido social y económico de la ciudad.

Conclusiones

Nos hallamos en un momento de cambio sistémico en lo económico, tecnológico y social, definido en términos de revolución 4.0 y entorno VUCA. Si miramos a nuestro alrededor, observaremos que el mundo del trabajo está en proceso de transformación respecto a los criterios sobre los que estaba diseñado hasta hace no demasiado tiempo. La relación típica entre empresario-empleado se está redefiniendo a partir de la tecnología. También los ritmos de trabajo, que pueden desarrollarse en múltiples espacios interconectados.

Los análisis aquí presentados formarían parte de las necesarias reflexiones sobre qué caminos tomar de cara a proyectar las Humanidades y CC. Sociales hacia un contexto que, no por incierto, sabemos ya que es distinto a los que nos ha traído hasta aquí. Lo contrario, obviar el debate y la reflexión, no sería otra cosa que mirar más hacia nosotros mismos, que hacia el mundo al que debemos ofrecer respuestas. En cada revolución se ha confirmado la teoría schumpeteriana de la “destrucción creativa”, es decir, la finalización o pérdida de valor de actividades tradicionales –la artesanía, por ejemplo- para dar lugar a nuevos espacios de acción.

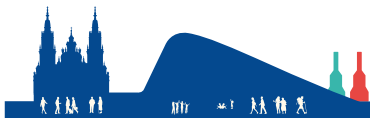
Nos basamos en una de las estrategias para hacer frente a entornos VUCA que se relaciona con la experimentación. Para ello resulta imprescindible incorporar la actividad de un nuevo actor en la generación de un conocimiento “útil”, ya sea para la industria o la propia sociedad (Aronson, 2008). Si las formas de investigación en CC. Sociales y Humanidades basculaban en torno al conocimiento básico, sin importar en demasía quien fuera su receptor, las nuevas aproximaciones sitúan su transferencia al mismo nivel que el propio conocimiento básico. Y esto implica incorporar formas de comunicación entre los diferentes actores, produciendo conocimiento a partir de las necesidades de agentes externos al proceso mismo de creación científica. La conexión entre investigación y sociedad será importante desde diferentes puntos de vista, hecho que revalorizará el papel de las CC. Sociales y Humanas y su influencia en otros ámbitos fuera del propiamente académico desde ópticas *Responsabile Research*. También, potencialmente, es posible buscar un mayor impacto económico en las investigaciones en formas de iniciativas de emprendimiento y de contacto con empresas.

El desarrollo de ecosistemas de innovación para Humanidades y CC. Sociales podría ser una de las vías de adaptación a la realidad del siglo XXI. La colaboración con otros agentes y sectores mediante mecánicas *open innovation* ofrecería un contacto más fluido con la sociedad y los agentes económicos, ante los cuales no hay que sucumbir, pero a los que tampoco hay que ignorar. La adopción e integración de tecnologías emergentes en investigación o docencia facilitará la transferencia de conocimientos hacia un mundo que no puede ignorar las enormes aportaciones derivadas del pensamiento humanístico, siempre que este también entienda que no puede permanecer ajeno a este tiempo apasionante que nos ha tocado vivir o sufrir.

Referencias bibliográficas

- Alonso García, D. (2020). Building Ecosystems of Innovation in Humanities and Education. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 147(1), 1-13.
- Álvarez-Arregui, E., & Arreguit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480.
- Anderson, S., & Blanke, T. (2012). Taking the Long View: From e-Science Humanities to Humanities Digital Ecosystems. *Historical Social Research*, 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. En R. Smeds & O. Irrmann (Eds.), *Co-Create 2013: The Boundary-Crossing Conference on Co-Design in Innovation* (pp. 27-38). Finland: 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.
- Gütl, C., & Chang, V. (2008). Ecosystem-based Theoretical Models for Learning in Environments of the 21st Century. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3(1), 1-11.
- Jackson, D. J. (2015). *What is an Innovation Ecosystem?* Recuperado de https://erc-assoc.org/sites/default/files/download-files/DJackson_What-is-an-Innovation-Ecosystem.pdf
- Korsgaard, S. (2011) Opportunity formation in social entrepreneurship. *Journal of Enterprising Communities: People and places in the global economy*, 5(4), 265-285.
- López Vélez, A. L., & Sáenz Bilbao, N. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de Formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 119, 159-182. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/49066>
- Mack, O., & Khare, A. (2016). Perspectives on a VUCA world. En O. Mack, A. Khare, A. Krämer & T. Burgartz (Eds.), *Managing in a VUCA World* (pp. 3-19). New York-London: Springer.
- Martínez, F., & Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.
- Miller, T. L., Wesley, C. L., & Williams, D. E. (2012). Educating the minds of caringhearts: comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 349-370.
- Moreau, C., & Mertens, S. (2013). Managers' competences in social enterprises: which specificities? *Social Enterprise Journal*, 9(2), 164-183.
- Pache, A.C., & Chowdhury, I. (2012). Social entrepreneurs as institutionally embedded entrepreneurs: Toward a new model of social entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 494-510.
- Palazzi, C. (2011). *Zygmunt Bauman. Reflexiones sobre la modernidad líquida*. Barcelona: UOC.
- Unesco. (2019). *La Unesco y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://es.unesco.org/sdgs>



Webinars 360: Una Experiencia Formativa Transnacional de la Red Universitaria de Tecnología Educativa

FERNÁNDEZ-OLASKOAGA, LOREA

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

ABELLA GARCÍA, VÍCTOR

*Departamento de Ciencias de las Educación
Universidad de Burgos (España)*

VILLAGRÁ SOBRINO, SARA

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Valladolid (España)*

Resumen

En esta comunicación presentamos la experiencia “Webinars 360”, 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 ciclo de *webinars* mensuales liderados por expertos provenientes de ocho países (EEUU; Australia; Francia; Alemania; República Checa; Portugal; Chile; Rusia; Colombia e Italia), con el objetivo de analizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado en Tecnología Educativa a lo largo y ancho del planeta. El análisis transversal del contenido de esta iniciativa global nos ha permitido obtener conclusiones relacionadas con: a) las características definitorias de la formación inicial permanente en tecnología educativa del profesorado en los diez 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.

Palabras clave: Webinars 360; Tecnología Educativa; Formación Inicial; Formación Permanente; RUTE.

Webinars 360° series: Professional Training Initiative promoted by Red Universitaria de Tecnología Educativa

Abstract

In this presentation we summarize the lessons learned in the implementation of an online professional training initiative, promoted by Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), called “Webinars 360”. Since March

2019, a series of monthly webinars have been delivered by experts from eight countries (USA; Australia; France; Germany; Czech Republic; Portugal; Chile; Russia; Colombia and Italy), with the aim of analyzing both the initial training and professional development in Educational Technology of teachers all over the world. The cross-sectional analysis of this global initiative has led us to reach a number of findings regarding: a) the defining features of teachers' initial training and professional development programs in Educational Technology of the ten participating countries; b) the commonalities and differences in the training of pre-service and in-service teachers in the area of educational technology, and; c) the transnational challenges and demands that are currently affecting the field of educational technology.

Keywords: Webinars 360; Educational Technology; Initial Training; Professional Development; RUTE.

Introducción

La iniciativa “Webinar 360° series”, constituye una propuesta formativa online desarrollada por la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), con el objetivo de brindar a sus asociados la posibilidad de conocer las peculiaridades de la formación inicial y permanente del profesorado en tecnología educativa, en todo el mundo. RUTE es una asociación académica sin ánimo de lucro constituida por docentes e investigadores universitarios españoles y latinoamericanos interesada en promover las aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y comunicación.

La junta directiva de la asociación en colaboración con sus asociados ha venido solicitando a expertos en tecnología educativa de diferentes países la impartición de seminarios online centrados en la descripción de las características definitorias tanto de la formación inicial como permanente de maestros en materia de Tecnología Educativa, en sus respectivos países. Dentro de este ciclo de webinars, se han desarrollado 10 seminarios que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Relación de seminarios, fechas y ponentes dentro de la iniciativa “Webinars 360 series”

Fecha	Título	Ponente
28/03/2019	Developing technology competencies of pre-service and in-service teachers	James M. Wright. Kennesaw State University (USA)
07/05/2019	Digital Learning and the Future of Education	Kim Flintoff. Curtin University (Australia)
13/06/2019	Digital Textbooks and Platforms. Current trends	Eric Bruillard. Paris Descartes University (Francia)
15/07/2019	El Rol de las TIC en la Formación Inicial de Profesorado en el Contexto Alemán	Victoria I. Marín Juarros. University Carl von Ossietzky of Oldenburg (Alemania)
10/10/2019	Digital Technologies and Teacher Education in the Czech Republic	Jiří Zounek. Masaryk University (República Checa)
07/11/2019	STOPnMOVE	Daniela Gonçalves. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti y Universidade Católica Portuguesa (Portugal)
18/12/2019	La formación en Tecnología Educativa del profesorado en el contexto chileno	Erla Mariela Morales Morgado (Universidad de Salamanca)
23/01/2020	Education in the Digital Environment: Russian context	Olga Yakovleva. Herzen State Pedagogical University (Rusia)
31/03/2020	Políticas TIC en Colombia: Entre las propuestas institucionales y la realidad de las instituciones educativas	Mónica Ilanda Brijaldo Rodríguez. Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)
07/07/2020	Formación inicial y permanente del profesorado en Italia en materia de Tecnología Educativa	Marta Mingrino. Università degli Studi di Enna Kore (Sicilia)

Fuente. Elaboración propia

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 organizándose 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 JUTE, 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. Entre algunas de estas iniciativas podemos destacar el premio a la mejor tesis doctoral en tecnología educativa que este pasado año 2020 ha celebrado su cuarta edición. Otra de las iniciativas está relacionada con la investigación, donde se ofrecen varios espacios de intercambio donde poder realizar publicaciones, estancias, asesoría metodológica, y tesis doctorales en marcha.

A finales del año 2017 comenzamos a realizar una serie de webinars o seminarios basados en la web (McCarthy, Saxby, Thomas, & Weertz, 2020; Area, Sannicolás, & Borrás, 2014) 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 con expertos y miembros de la red. Aunque los webinar suelen estar dirigidos por la persona o personas que dan la conferencia, esta experiencia ha ido más en la línea de potenciar la participación de las personas asistentes utilizando herramientas como el chat para una participación activa (McCarthy et al., 2020).

Este pequeño ciclo de webinars, nos llevó a plantear una nueva iniciativa denominada “Webinars 360° around the world”. 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).

1.1. Procedimiento de los webinar

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); Rusia (enero 2020); Colombia (marzo 2020) e Italia (julio 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.

Estos webinars se desarrollaron en su mayoría a través de la plataforma Adobe Connect de la Universidad de Extremadura (<https://unex.adobeconnect.com/rute>) pero los dos últimos seminarios se llevaron a cabo a través de la plataforma Blackboard Collaborate de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Todos los webinar tienen una duración aproximada de una hora y se realizan en horario de tarde para que las personas y los distintos miembros de la red que 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 unos 15 minutos. Para finalizar la sesión, se agradece la presencia de todas las personas y se da por terminado el webinar. A continuación, se muestran unas figuras que muestran la asistencia de las personas a los mismos (figuras 1, 2 y 3).



Figura 1. Webinar del contexto ruso. **Fuente.** Elaboración propia

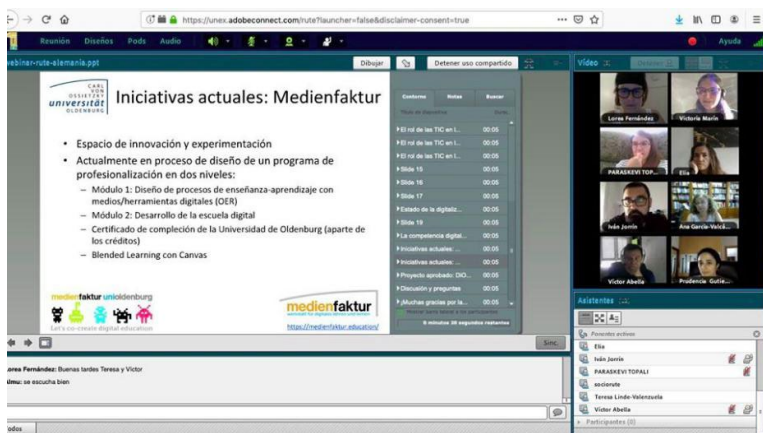


Figura 2. Webinar del contexto alemán. **Fuente.** Elaboración propia

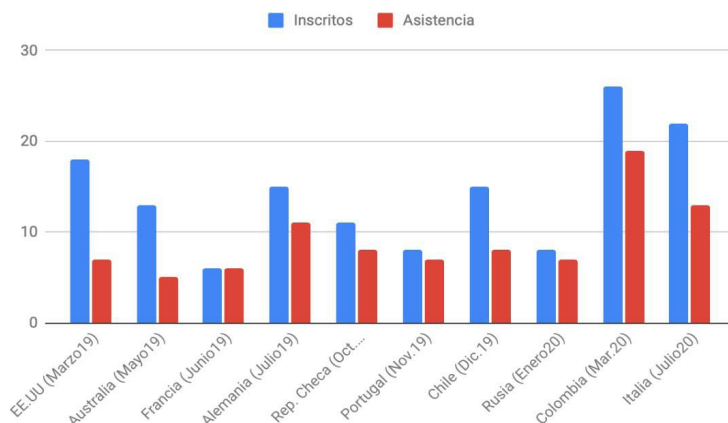


Figura 3. Relación de inscritos y asistentes a los webinars. **Fuente.** Elaboración propia

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. Además, la participación de los miembros de la RUTE en estos webinar 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.

1.2. Indicadores y procedimiento para el análisis

Tras haber llevado a cabo diez webinar dentro de esta iniciativa, consideramos importante poder abordar una lectura transversal de lo que esta experiencia nos ha ofrecido. Dichos webinar nos ofrecieron mucha información y variada también de cada uno de los países participantes. Consideramos que era necesario poder agrupar y categorizar la misma, de cara a poder tener una fotografía y estado de la cuestión en dichos países. Antes de realizar los webinar se les facilitó a los y las ponentes algunos indicadores para poder desarrollar y orientar el contenido de los mismos. Entre los indicadores consideramos importante que nos hablasen sobre:

1. Algunos datos generales sobre el país.
2. Políticas TIC respecto al sistema educativo obligatorio y universitario. Existencia de una paralelidad de las políticas y de su impacto en las escuelas y cambios en la formación docente, así como programas concretos.
3. El papel que juegan las TIC en la formación inicial y permanente del profesorado.
4. Perfiles del alumnado en competencia digital y planes de formación del profesorado en TIC.
5. Espacios y recursos que se utilizan.
6. Proyectos o experiencias en los que se haya o se esté participando en la actualidad.
7. Líneas de investigación y retos a los que se enfrentan en cuanto a materia TIC.

Consideramos que estos indicadores podrían guiar la propia iniciativa y también contemplar dentro de cada país los elementos similares para poder realizar una lectura global; así como poder comparar y observar diferencias y similitudes de los desafíos y retos que la formación en tecnología educativa está experimentando desde una perspectiva transnacional.

Tras el desarrollo de los webinar el equipo de investigadores e investigadoras, formado por 7 personas, procedió al visionado de las grabaciones para extraer los datos y realizar un análisis cualitativo del contenido. Aunque los indicadores previos facilitados a los y las ponentes sirvieron para guiar el contenido, nos dimos cuenta de que en algunos aspectos la información variaba mucho de un país a otro, por lo tanto, decidimos acordar centrarnos en las siguientes categorías y dimensiones para facilitar la extracción de los datos:

- A. Marco estratégico/político
 - a) Marco legal
 - b) Iniciativas, estrategias y programas
- B. Formación inicial y permanente del profesorado en Tecnología Educativa
 - a) Presencia y uso de las TIC en los planes de estudio y en la formación permanente
 - b) Marco pedagógico-tecnológico
 - c) Competencias, estándares y habilidades
 - d) Recursos
 - e) Evaluación
- C. Restos y desafíos

1.3. Análisis del contenidos y resultados

En lo que se refiere al marco estratégico político, y siguiendo el marco conceptual de aprendizaje de la OECD (2019), no cabe duda de que todos los países siguen marcos de competencias TIC estándares o nacionales como el caso de Chile (Nervi et al., 2008) y la República Checa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014); o internacionales DigCompEDU (Redecker & Punie, 2017) que sirven como referencia para el desarrollo formativo del profesorado tanto en la formación inicial como en la formación permanente. En el caso concreto de los Estados Unidos, también se tienen en cuenta marcos estandarizados de organizaciones profesionales como la International

Society for Technology in Education¹ (ISTE). Cabe señalar que la materialización de dichos estándares es muy dispar dentro de cada país e incluso estas diferencias se dan también a nivel regional. Además, en la formación permanente del profesorado aún resulta más dispar, ya que dichos modelos están liderados por administraciones locales (Estados Unidos); modelos basados en procesos de acompañamiento a docentes en sus propios centros (el proyecto Enlaces de Chile) o redes de intercambio de experiencias como puede ser el caso de Alemania.

En cuanto a la categoría de la formación inicial y permanente del profesorado, llama la atención la escasez del peso que tiene el desarrollo de competencia digital en la formación inicial del profesorado. Si hablamos de titulaciones que tienen una duración que varía entre 2 y 4 años, nos encontramos que los créditos de formación en tecnología educativa recaen sobre una asignatura (en el mejor de los casos y además adaptada al nivel educativo donde ejercerán los futuros maestros y maestras como Estados Unidos con asignaturas de un creditaje de 3 o 6 ECTS); pero que en algunos casos ni siquiera es una asignatura obligatoria. Cabe recordar que estamos hablando de una competencia que se recoge como transversal en los marcos y estándares, pero aún así, no tiene una presencia clara, definida y sistematizada en la mayoría de los países y titulaciones. A este aspecto le acompaña una ausencia de marcos pedagógicos que fundamenten el desarrollo de la competencia digital del profesorado, exceptuando el caso de Estados Unidos donde se contemplan los modelos de referencia TPACK en la formación inicial y SAMR (Puentedura, 2013) en la formación permanente de manera explícita.

Si nos centramos en los recursos digitales de los que disponen los centros educativos y universidades, existe una variedad en los mismos. Podemos hablar de herramientas como las plataformas virtuales; laboratorios o tecnologías especializados (Alemania, República Checa y Estados Unidos); repositorios de buenas prácticas docentes (Rusia); o el acceso y diseño de materiales didácticos digitales y recursos digitales abiertos (Berg, 2016; Bond, Marín, Dolch, Bedenlier, & Zawacki-Richter, 2018).

Para finalizar nos gustaría hacer un breve repaso de los desafíos y restos a los que se enfrentan estos países. Podemos decir que de manera generalizada estos están orientados hacia la promoción, integración y uso de la tecnología. En este sentido, los países siguen desarrollando políticas y acciones relacionadas con el reparto de recursos digitales y la conectividad, alcanzando una perspectiva de posibilidades para toda la población evitando la exclusión educativa y social. Sigue habiendo un desafío generalizado asociado al uso de la tecnología para redefinir los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la tendencia sigue siendo substitutoria, reproductiva e instrumentalizadora en la mayoría de los países.

Conclusiones

Por un lado, nos parece relevante mostrar que, como experiencia formativa dentro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa, nos permite crecer como colectivo que mantiene una formación continua, activa y participativa (Chatterton, 2012; Villagrà et al., 2020) y que se retroalimenta y se nutre de las experiencias y contactos de la gente que pertenece a la red. En este sentido los webinar son una estrategia formativa que facilita tanto el desarrollo de actividades formativas y da soporte a las comunidades profesionales. Debemos decir que sin las personas que formamos la Red Universitaria de Tecnología Educativa estos webinar serían difíciles de realizar, ya que no resulta fácil en ocasiones contactar con profesionales que desarrollan su profesión en las mismas líneas de investigación e interés fuera de nuestras fronteras. En este sentido estamos muy agradecidas por los contactos que los y las distintas socias nos han facilitado para llevar a cabo la experiencia.

Por otro lado, es importante matizar la relevancia de los webinar como herramienta para el desarrollo profesional. La situación de pandemia que vivimos actualmente está suponiendo un nuevo marco de reflexión sobre los procesos de digitalización, pero no solo eso, si no también nos permite abrir nuevos horizontes hacia la forma en la que desde las administraciones e instituciones educativas de todos los niveles están dando respuesta en este curso y los restos a los que deberemos hacer frente desde las universidades en cuanto a la formación inicial.

Desde RUTE, consideramos que los webinar nos permiten compartir conocimiento entre profesionales llegando a generar prácticas efectivas donde poder consensuar, de alguna manera, temáticas como el desarrollo de la competencia digital en la formación inicial y permanente del profesorado. En este aspecto, y retomando la cuestión

¹ <https://www.iste.org/standards>

de la transnacionalidad de la que parte la iniciativa, permite conocer las experiencias que se están llevando a cabo en otros lugares a partir de unas realidades culturales y educativas propias que posibilitan miradas divergentes (Villagrà et al., 2020).

Referencias bibliográficas

- Area, M., Sannicolás, M. B., & Borrás, J. F. (2014). Webinar como estrategia de formación online: descripción y análisis de una experiencia. *Revista Universitaria de Tecnología Educativa*, 13(1), 11-23.
- Berg, A. (2016). *Digital Schule. Vernetztes Lernen. Bitkon*. Recuperado de <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/Bitkom-Charts-Digitale-Schule-09-11-2016-final.pdf>
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(48), 15-48. doi: 10.1186/s41239-018-0130-1
- Chatterton, P. (2012). *Designing for participant engagement with Blackboard Collaborate. A good practice guide to using Blackboard Collaborate to support teaching, learning & assessment, co-operative working and conferences*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/collaborateguidance>
- McCarthy, S., Saxby, L., Thomas, M., & Weertz, S. (2020). *Connecting through Webinars: A CRLA Handbook for the Use of Webinars in Professional Development*.
- Ministerio de Educación, Juventud y Deporte. (2014). *Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020*. Recuperado de <http://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>
- 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.
- OECD, (2019). *Future of Education and Skills 2030 Conceptual learningframework*. Recuperado de http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Puentedura, R. R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. Recuperado de <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Joint Research Centre. Science for Policy Report. Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/159770
- Villagrà, S., Jorrín, I. M., Zubillaga, A., Fernández, E., Fernández, L., Gutiérrez, P., & Abella, V. (2020). Webinars 360º: Una Experiencia Formativa Transnacional de la Red Universitaria de Tecnología Educativa. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació, Monogràfic*, 2020, 28-49. doi: 10.17345/ute.2020.3.2775 4.



Evolución de los programas de formación de los formadores para el empleo

VALCARCE FERNÁNDEZ, MARGARITA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

La formación de los formadores/as para el empleo en España responde a una historia de 36 años. A lo largo de este tiempo se han desarrollado diferentes acciones formativas como parte de programas específicos destinados a la preparación pedagógica de estos docentes adscritos a la administración laboral, 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, de los estancamientos, avances y retrocesos en la concreción de los programas destinados a la formación de formadores/as, desde su identificación hasta el momento actual, en el que deben cursar el Certificado de Profesionalidad de Docencia de la Formación para el Empleo, para acreditarse para el ejercicio profesional, a través de la realización de un curso de 340 horas más 40 de prácticas en un centro de trabajo.

Palabras clave: formador; certificado de profesionalidad; formación para el empleo.

Evolution of training programmes of teachers for employment

Abstract

The training of teachers for employment in Spain answers to a 36 years history. During this time different formative actions have been developed as part of specific programs for the pedagogical preparation of these teachers attached to the labour administration, having suffered in time different transformations as a consequence of the normative development that has been giving form and contextualization to the work pedagogy in Spain and Europe. We wonder about this evolution, of the stagnations, progress and setbacks in the implementations of programs to formation of teachers, from their identification to the present time. Where they have to take the Certificate of Professionalism of Teaching of Training for Employment, to be accredited for professional practice, through the realisation of a course of 340 hours plus 40 of practices in a workplace.

Keywords: teacher; certificate of professionalism; employment formation.

Introducción

Los formadores de formadores en general, y los formadores para el empleo en particular constituyen un colectivo específico dentro de la docencia, con realidad propia, que incluye desde la formación pedagógica que los acredita, los contextos de trabajo, perfil de acceso y caracterización de su situación laboral.

Desde su aparición como profesorado de formación ocupacional han pasado por diferentes identidades y formación pedagógica, hasta consolidarse la exigencia actual de la administración laboral de cursar el Certificado de Profesionalidad de Docencia de la Formación Profesional para el Empleo.

Este trabajo es de naturaleza teórica al ser el resultado del análisis documental hecho sobre la normativa de referencia estudiada. Su propósito es responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por formación de formadores? ¿Cuál ha sido la evolución de dicha formación? y ¿Cuál es el marco formal de dicha formación?

Marco teórico

Los Pactos de la Moncloa (1977) dieron lugar, entre otros acuerdos, a la creación en 1978 del Instituto Nacional de Empleo (INEM)¹. Este organismo autónomo no sólo contribuyó a la integración de las políticas dispersas y descoordinadas relacionadas con el empleo, heredadas del Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF), y a la asunción de las competencias en la gestión de las prestaciones por desempleo, sino que además se hizo cargo de las políticas de formación relacionadas con el mismo (Real Decreto-ley 36/1978).

Será con la aprobación de las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), según el juicio de muchos y nuestro también, con lo que verdaderamente se contribuirá a la modernización de los sistemas de formación profesional, al regular –por primera vez– los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por centros colaboradores del INEM (Orden del 1 de julio de 1985).

Prestar atención a las personas desempleadas, concibiendo la formación como una solución estratégica para la actualización también de cuanto concierne a las actividades productivas, a través del estudio de las relaciones entre éstas y la cualificación, lleva al aumento progresivo y rápido en la asignación de recursos desde Europa y España, para la preparación del capital humano, expandiéndose rápidamente la formación ocupacional a través de diferentes programas e iniciativas, en cuyo desarrollo y ejecución emerge la figura de un profesorado con necesidades pedagógicas propias y específicas relacionadas con el nuevo contexto de trabajo, emergente de una realidad en cuyo proceso evolutivo puede pronosticarse reconocimiento y consolidación. Nos referimos a los/as formadores/as.

Situamos la primera referencia al formador/a y sus primeros elementos identitarios en esta orden, cuando se lo menciona genéricamente como profesorado, y sin concretar su perfil se lo relaciona específicamente con la formación ocupacional:

En las respectivas convocatorias figurará una lista de las especialidades que preferentemente deben incluirse en el censo de Centros Colaboradores, así como las condiciones y requisitos, en cuanto a equipos e instalaciones, profesorado, medios didácticos y actividad de cada Centro que deben cumplirse para acceder a la señalada homologación (capítulo 2, artículo 16, punto 2).

Posteriormente, en la Orden de 20 de febrero de 1986, mediante la que se modifican determinados artículos de la Orden anteriormente mencionada, expresamente se alude a la capacitación de los/as docentes de formación ocupacional y a la importancia de su formación “técnico-metodológica”, por primera vez.

El Instituto Nacional de Empleo, para potenciar la disponibilidad de Profesores de Formación Profesional Ocupacional que desarrollen los cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional,

¹ Actualmente se denomina Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), “conservando el régimen jurídico, económico, presupuestario, patrimonial y de personal, así como la misma personalidad jurídica y naturaleza de organismo autónomo de la Administración General del Estado, con las peculiaridades previstas en esta ley. En consecuencia, con lo anterior, todas las referencias que en la legislación vigente se efectúan al Instituto Nacional de Empleo o a sus funciones y unidades deben entenderse realizadas al Servicio Público de Empleo Estatal”. (Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Art. 28, Disposición adicional primera).

organizará, directamente o a través de otras Instituciones, acciones de actualización técnico-metodológica de, al menos, cuatrocientas horas de duración, dirigida a personas que tengan un mínimo de tres años de experiencia profesional (...).

A fin de agilizar el proceso de ordenación docente que configure y adecúe la oferta de Formación Profesional Ocupacional a la realidad socioeconómica, el Instituto Nacional de Empleo, de forma periódica, convocará públicamente, o convendrá con Instituciones, Organizaciones, Centros y Empresas colaboradoras su participación en la estructuración de las familias profesionales, confección de medios didácticos, análisis de nuevos métodos formativos, incluida la formación a distancia, y en la formación técnica correspondiente para el colectivo docente implicado en el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Sección 5ª, artículo 15, puntos 2 y 3).

A través de diversas tentativas, la formación *técnico-metodológica* de este profesorado de formación ocupacional, se cubrirá inicialmente a través de una oferta desigual de cursos de metodología didáctica de duración y programa variables (entre 100 y 150 horas) impartidos en las comunidades autónomas a través de las Direcciones Provinciales del INEM, por una red de formadores/as contratados para esta finalidad, procedentes de las licenciaturas de Pedagogía y Psicología.

En el artículo 24 sobre *nuevos instrumentos de gestión* de la orden del 22 de enero de 1988, reguladora también del Plan FIP, se regula como potenciar la disposición de profesores de formación profesional ocupacional (FPO) que desarrollen los cursos de este plan, a través de la formación técnico-pedagógica y la creación del “fichero de Profesores homologados”.

La formación se “organizará, directamente o a través de otras instituciones”, a través de dos modalidades de acciones de formación o actualización técnico-metodológica dirigidas al profesorado participante o que se pueda incorporar:

- a.) Acciones formativas para personas con un mínimo de tres años de experiencia profesional de, al menos, cuatrocientas horas de duración.
- b.) Cursos de actualización técnico-pedagógica para los/as que no reúnan los requisitos anteriores.

Esta primera oferta de formación pedagógica proyectó las bases para avanzar hacia una propuesta-exigencia “estable” de Formación de Formadores en España. Un ejemplo es el programa tomado de la primera edición impartida por el INEM de Vigo en 1988, que recogemos de nuestra propia experiencia formativa:

1. Metodología didáctica para la FO
 - Sistemas educativos
 - Estructura funcional del INEM
 - Análisis Ocupacional
 - Programación de cursos de FO
 - Simulaciones docentes
 - Enseñanza, aprendizaje y motivación
 - Teoría de la comunicación
 - Métodos didácticos
 - Medios didácticos
 - Selección de alumnos para cursos de FO
 - Evaluación de cursos de FO
2. Medios audiovisuales
 - Fotografía y diapositiva
 - Diaporama
 - Vídeo
3. Formación complementaria
 - Iniciación al dibujo técnico
 - El ordenador aplicado a la enseñanza

Por lo que respecta a la constitución del fichero de Profesores homologados, el INEM será el responsable de establecer el procedimiento a seguir para su creación, mantenimiento y uso.

Esto mismo se recoge en el Real Decreto 1618/1990 y Real Decreto 631/1993 que, introduce, como novedades algunos avances en el reconocimiento de los/as formadores/as y de su trabajo como docentes, al establecer la obligatoriedad de dedicar un espacio como “sala de profesores” en los centros propios y homologados o colaboradores; hacer mención expresa a que “el profesorado deberá ser experto en la especialidad formativa de que se trate y acreditar documentalmente su formación” (artículo 10, punto 3), y determinar en el artículo 17, que debe prestarse atención al profesorado incluyendo en el cometido de los Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional el “desarrollo de los planes anuales de formación y perfeccionamiento de los profesores y expertos docentes” (apartado e).

En el año 1995 se establecen directrices que afectan a 105 certificados de profesionalidad. La perspectiva es avanzar y consolidar un único sistema integrado de títulos y certificaciones profesionales –aunando sinergias las administraciones educativas y laborales– ante la emergencia de la formación basada en competencias que hace visible la formación profesional, al compartir el análisis del sistema productivo los dos subsistemas (reglada y ocupacional).

En este escenario de preocupación por la cualificación de las personas, su competencia profesional, la acreditación, y la calidad de la formación; la figura del formador/a se consolida y se refuerza la necesidad y conveniencia de su formación técnico-pedagógica, marcando el inicio y aceptación de la coexistencia del profesorado de formación ocupacional y reglada con referentes curriculares comunes, contextos de trabajo diferentes y formaciones pedagógicas propias para el acceso a la función docente.

En el Certificado de profesionalidad de formador ocupacional, derogado en 2011, establecido en el Real Decreto 1646/1997, reconoce al formador/a ocupacional como aquel que “desarrolla de manera sistemática y planifica acciones de formación con vistas a la adquisición de competencias profesionales de los destinatarios, en el marco de una política de formación” (p. 33385), y concreta su perfil profesional, los contenidos mínimos para la adquisición de las competencias de la ocupación, así como las especificaciones de su formación pedagógica, de acuerdo con lo anticipado en el Real Decreto 797/1995, mencionado anteriormente. Establece por primera vez las cuatro unidades de competencia referente de su formación pedagógica, estimada en 380 horas de formación, y del ejercicio de la ocupación, sin que la formación se considere obligatoria para el ejercicio de la docencia (p. 33385):

1. Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno.
2. Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.
3. Verificar y evaluar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
4. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

A medida que se estabiliza la oferta de formación para el empleo, y con ella el escenario de trabajo del profesorado de formación ocupacional, cada comunidad autónoma, en función de las competencias que le hayan sido transferidas en materia de formación, impulsará su propio sistema de reclutamiento, selección y cobertura de formadores/as al no disponer de personal propio suficiente en sus centros y tener que expandir la FO a través de una red de centros colaboradores, previamente homologados. En Galicia, por ejemplo, estos procesos se regulan con la creación de un “Catálogo”, derogado en 2011.

En este catálogo la formación metodológica adquiere relevancia al ser valorada en los procesos selectivos de acceso, incrementado progresivamente la demanda en los/as aspirantes a trabajar como formadores/as ocupacionales.

Dos órdenes resultan determinantes para conocer la dimensión e importancia alcanzada por los/las formadores en las que se describe la selección de estos profesionales como un proceso organizado en fases y modalidades: la Orden de 30 de octubre de 1998, que lo denomina “Catalogo de expertos” y resumimos en la Figura 1:

El objeto de la presente orden es la regulación de la elaboración del Catálogo de Expertos de la Xunta de Galicia en materia de formación profesional ocupacional, que servirá para seleccionar a las personas con las que, en su caso, se celebrarán los contratos administrativos pertinentes para la impartición de especialidades formativas en los centros de formación y en los equipos móviles dependientes de aquella (p. 12601).

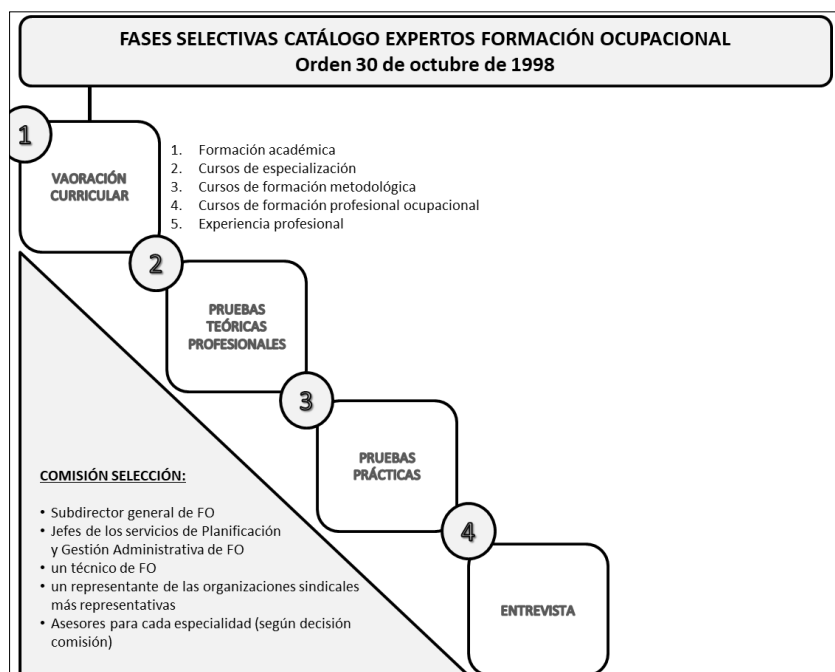


Figura 1. Fases de selección de expertos/as docentes para la elaboración del catálogo de 1998. **Fuente.** Elaboración propia

Posteriormente, en la segunda, orden de 9 de julio de 2004, se convoca de nuevo el “Catálogo de expertos docentes” añadiendo al reconocimiento de expertos el de docentes, e introduciendo dos modalidades de profesionales.

El catálogo tendrá carácter provincial y estará ordenado por especialidades agrupadas por familias profesionales. Su ordenación, mantenimiento y actualización les corresponderá a las delegaciones provinciales de la Consellería de Asuntos Sociales, Empleo y Relaciones Laborales. No obstante, en el caso de que se convoquen pruebas de selección para una misma especialidad en diferentes provincias el proceso de selección lo llevará a cabo la Dirección General de Formación y Colocación (Art. 2, punto 1, p. 10317).

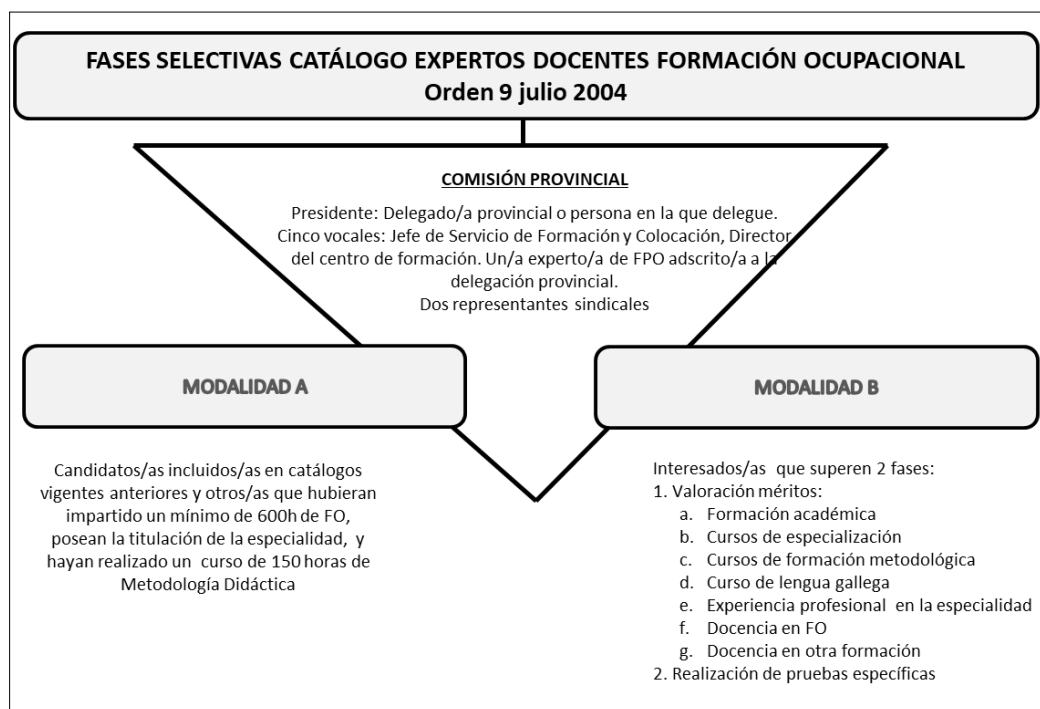


Figura 2. Fases de selección de expertos/as docentes para la elaboración del catálogo de 2004. **Fuente.** Elaboración propia

En 2005, en el Real Decreto 1558/2005, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional, recoge en su artículo 8, punto 3:

Los Centros integrados contarán con el número suficiente de profesores, formadores y expertos profesionales para poder desarrollar las funciones que tienen asignadas. Dichos profesionales habrán de reunir los requisitos que se establecen en este real decreto, y aquellos otros que determinen las Administraciones competentes para su contratación. (p. 43144).

Así, en lo que respecta a los requisitos para ejercer la docencia en los Centros integrados de formación profesional (CIFP), precisa la obligatoriedad de contar con la titulación adecuada y lo especificado en las normas que aprueben los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad. Concretamente en los centros públicos dependientes de las administraciones educativas y laborales, señala cuatro grupos de profesores/as que podrían ejercer la docencia, reconociendo a los formadores/as funcionarios como docentes:

- Funcionarios de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria
- Profesores de Enseñanza Secundaria
- Profesores Técnicos de Formación Profesional
- Funcionarios pertenecientes a la Escala Media de Formación Ocupacional de la Administración Laboral

Será con la entrada en vigor del Real Decreto 1697/2011, cuando se disponga del nuevo certificado de profesionalidad denominado “Docencia de la formación profesional para el empleo” (nivel de cualificación 3), vigente hoy en día, y de referencia obligada en la formación pedagógica de los/as formadores/as, que capacita para las siguientes ocupaciones, expandiendo así la identidad del formador/a:

- Formador/a de formación no reglada.
- Formador/a de formación ocupacional no reglada.
- Formador/a ocupacional.
- Formador/a para el empleo
- Formador/a de formadores.

Al igual que otros certificados de profesionalidad, se estructura en los siguientes apartados (p. 141361):

- I: Identificación del certificado de profesionalidad
- II: Perfil profesional del certificado de profesionalidad
- III: Formación del certificado de profesionalidad
- IV: Prescripciones de los formadores
- V: Requisitos mínimos de espacios, instalaciones y equipamientos

Relacionado con el interés de este trabajo mencionamos únicamente lo exigido en el apartado tres sobre la formación pedagógica que se requiere en la actualidad al formador/a ocupacional (380h), sus unidades de competencia, módulos y duración (Tabla 1):

Tabla 1. Currículum básico de la formación pedagógica del/la docente de formación profesional para el empleo

UNIDAD DE COMPETENCIA	MÓDULO	DURACIÓN
UC1442_3: Programar acciones formativas para el empleo adecuándolas a las características y condiciones de la formación, al perfil de los destinatarios y a la realidad laboral.	MF1442_3: Programación didáctica de acciones formativas para el empleo.	60 h
UC1443_3 Seleccionar, elaborar, adaptar y utilizar materiales, medios y recursos didácticos para el desarrollo de contenidos formativos.	MF1443_3: Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo.	90 h

UC1444_3 Impartir y tutorizar acciones formativas para el empleo utilizando técnicas, estrategias y recursos didácticos.	MF1444_3: Impartición y tutorización de acciones formativas para el empleo	100 h
UC1445_3 Evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje en las acciones formativas para el empleo.	MF1445_3: Evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje en formación profesional para el empleo	60 h
UC1446_3 Facilitar información y orientación laboral y promover la calidad de la formación profesional para el empleo.	MF1446_3: Orientación laboral y promoción de la calidad en la formación profesional para el empleo	30 h
MP0353: Módulo de prácticas profesionales no laborales de docencia en la formación profesional para el empleo		40 h

Fuente. Elaboración propia

Este certificado, de aplicación en todo el territorio de España, da unidad a la cualificación, formación pedagógica, acreditación y reconocimiento profesional de los formadores/as como profesionales de la docencia y regula los programas de capacitación en la actualidad.

Conclusiones

¿Qué se entiende por formación de formadores? La aparición de la formación ocupacional, desarrollada en sus inicios a través del Plan FIP, impulsó la movilización de una red amplia de docentes reconocidos por su experiencia profesional y docente, y su formación pedagógica específica, a día de hoy regulada en el Certificado de Profesionalidad de Docencia de la Formación Profesional para el Empleo, y concretada en 380 horas de cualificación.

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 le proporciona las competencias necesarias para programar, impartir, evaluar y tutorizar acciones formativas para el empleo.

¿Cuál ha sido la evolución de dicha formación? Esta formación se inicia en España en el año 1985, en forma de cursos de corta duración. Desde entonces y en un escenario de transferencia de competencias a las comunidades autónomas, se han ido “ensayando” distintos programas formativos que evolucionaron hasta el Certificado de Profesionalidad actual. En este recorrido longitudinal su desarrollo profesional ha pasado por diferentes identidades, *profesor/a, formador/a, experto/a, experto/a-docente* hasta la actual de *docente de la formación profesional para el empleo*.

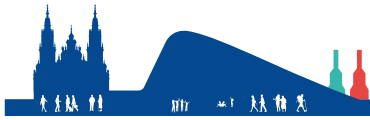
¿Cuál es el marco formal de dicha formación? El marco formal viene determinado, después de sucesivos órdenes reguladores anuales, por dos certificados de profesionalidad, uno derogado (Formador Ocupacional), y otro vigente (SSCE0110 - Docencia de la formación profesional para el empleo). Esta formación se imparte por la Administración Laboral en sus centros de medios propios, y por centros de titularidad privada homologados.

Referencias bibliográficas

- Amat Salas, O. (1994). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ferrández Arenaz, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Decreto-ley 36/1978 de 16 de noviembre sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo, *Boletín Oficial de Estado* No. 276 (18 de noviembre de 1978).

- 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. (2002). Características de los contenidos en los programas de Formación de Formadores. En A. Rial & M. Valcarce (Eds.), *Actas do III Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 151-169). Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Navío Gámez, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Orden de 30 de octubre de 1998 por la que se regula la elaboración del catálogo de expertos de la Xunta de Galicia en materia de formación profesional ocupacional para la impartición de acciones formativas en los centros de titularidad de la Administración autonómica, *Diario Oficial de Galicia* No. 228 (24 de noviembre de 1998).
- Orden de 1 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM, *Boletín Oficial del Estado* No. 188 (7 de agosto de 1985).
- Orden de 20 de febrero de 1986 sobre modificación de determinados artículos de la Orden de 31 de julio de 1985, por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros. en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los Centros colaboradores del INEM, *Boletín Oficial del Estado* No. 50 (27 de febrero de 1986).
- Orden de 22 de enero de 1988 por la que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los Centros colaboradores del INEM, *Boletín Oficial del Estado* No. 20 (23 de febrero de 1988).
- Orden de 9 de julio de 2004 por la que se regula la creación de un catálogo de expertos docentes así como el establecimiento del procedimiento de selección y contratación de expertos para la impartición de acciones formativas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) en los centros de formación profesional ocupacional dependientes de la Xunta de Galicia, *Diario Oficial de Galicia* No. 139 (20 de julio de 2004).
- Pozo Delgado, P. (2009). *Formación de formadores (2ª ed.)*. Madrid: Pirámide.
- Real decreto 1782/1982 de 24 de julio por el que se racionalizan y simplifican la escala, de funcionarios del Instituto Nacional de Empleo, *Boletín Oficial del Estado* No. 182 (31 de julio de 1982).
- Real Decreto 1618/1990 de 14 de diciembre por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, *Boletín Oficial del Estado* No. 303 (19 de diciembre de 1990).
- Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, *Boletín Oficial del Estado* No 106 (4 de mayo de 1993).
- Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre 105 certificados de profesionalidad y 105 correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional, *Boletín Oficial del Estado* No. 138 (10 de junio de 1995).
- 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* No 273 (14 de noviembre de 1997).
- Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional, *Boletín Oficial del Estado* No 312 (30 de diciembre de 2005).
- 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* No 309 (24 de diciembre de 2011).
- 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* No 224 (18 de septiembre de 2013).
- Rial Sánchez, A., & Valcarce Fernández, M. (2002). A formación pedagóxica dos/as profesionais-docentes da formación profesional ocupacional en Galicia. En A. Rial, & M. Valcarce (Eds.), *Actas do III Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 137-151). Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Rubio Gil, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz de Santos.

- Ruiz Bueno, 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.tesisenxarxa.net>
- Tejada Fernández, J. (Coord.). (2007). *Formación de formadores*. Madrid: Thomson.
- Vaillant Alcaide, D., & Marcelo García, C. (2005). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valcarce Fernández, M. (2016). O/A formador/a, unha ocupación de axuda, determinante na vulnerabilidade laboral. En M. Valcarce Fernández, & A., Rial Sánchez (Eds.), *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal* (pp. 289-313). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela.



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

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

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). Presentamos el diseño de la fase de evaluación de la experiencia piloto en el marco del proyecto europeo en desarrollo “ERASMUS+ K3 “ATS-STEM” en el que participan 8 países europeos (Austria, Bélgica, Chipre, Irlanda, Finlandia, Eslovenia, España y Suecia). Se persiguen, como objetivos específicos de la investigación indagar sobre cuales son las metodologías y herramientas digitales que podemos aplicar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje STEM y como la evaluación digital puede contribuir al desarrollo de competencias STEM en el alumnado para lo cual se diseña el proceso de evaluación y los instrumentos necesarios para poder llevarla a cabo.

Palabras clave: STEM; evaluación digital; investigación evaluativa.

Analysis of the possibilities of digital evaluation in STEM projects through evaluative research

Abstract

STEM education is currently one of the main concerns of education policies worldwide due to its economic implications (Freeman, Marginson, & Tyler, 2019). We present the design of the evaluation phase of the pilot experience in the framework of the ongoing European project “ERASMUS+ K3 “ATS-STEM” involving 8 European countries (Austria, Belgium, Cyprus, Ireland, Finland, Slovenia, Spain and Sweden). The specific objectives of the research are to investigate which methodologies and digital tools can be applied to improve STEM teaching-learning processes and how digital assessment can contribute to the development of STEM competences in students, for which the assessment process and the necessary instruments to carry it out are designed.

Keywords: STEM; digital assessment; evaluative research.

Introducción

El término STEM es un acrónimo de las siglas Science (Ciencia), Technology (Tecnología), Engineering (Ingeniería) y Mathematics (Matemáticas). Dicho término se refiere a dos ámbitos relacionados pero diferenciados: por una parte, el profesional que contempla las distintas disciplinas científico-tecnológicas, y por otra, los “conocimientos, competencias y prácticas relacionadas con este ámbito que deben ser promovidas y desarrolladas a lo largo de la escolaridad” (López-Simó et al., 2020, p. 2).

La educación STEM es, actualmente, un eje central de preocupación de las políticas educativas a nivel mundial dada su implicación en el posicionamiento 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). Por ello, actualmente hay gran esfuerzo y dedicación para mejorar los programas STEM en los centros educativos de los diferentes niveles (Baran et al., 2016; Baran et al., 2019; Kennedy & Odell, 2014; Maass et al., 2019; Ring et al., 2017). Asimismo, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) es otro campo que obtiene gran atención en la actualidad por sus posibilidades y versatilidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y de los procesos STEM en particular influyendo estas en una doble dirección, de manera que los programas STEM mejoren las competencias digitales y a su vez, las herramientas digitales sirvan para mejorar los programas o proyectos STEM.

En este sentido, el objetivo general consiste en comprobar como la evaluación digital puede apoyar la implementación de la enseñanza de habilidades y competencias STEM en las escuelas europeas. Se persiguen, como objetivos específicos de la investigación indagar sobre cuáles son las metodologías y herramientas digitales que podemos aplicar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje STEM y como la evaluación digital puede contribuir al desarrollo de competencias STEM en el alumnado.

Marco teórico

La investigación evaluativa es un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones sobre un programa educativo; y así aumentar la racionalidad de las decisiones sobre su implantación, desarrollo y evaluación (Jornet et al., 2012; Tejedor et al., 1994; Vega et al., 2013).

En la investigación evaluativa hay numerosos aspectos que pueden ser asignados por condicionantes externos, como el tema y/o el grupo de interés, lo que impide un muestreo aleatorio. Es un proceso difícilmente replicable sin hipótesis explícitas, a través de diseños flexibles en los que es difícil controlar las variables, y a través de diversas metodologías, el investigador trata de asignar criterios de valor a un determinado programa. En general, la investigación evaluativa es similar a cualquier otro proceso de investigación, distinguiéndose más por los objetivos que por los métodos utilizados. Por tanto, podría entenderse como una mera extensión, con sus propias características, hacia un campo práctico concreto.

En este sentido, la investigación que se presenta supone un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para la toma de decisiones sobre el programa ATS-STEM en el que se centra el proyecto y para ofrecer recomendaciones sobre la implantación de proyectos STEM integrados en los centros escolares europeos. Así, esta metodología de investigación pretende generar formas útiles de entender la innovación educativa, y utilizarla como recurso crítico para mejorar los procesos de acción educativa (Jornet et al., 2012; Tejedor et al., 1994).

El objetivo de la investigación desarrollada será, por tanto, doble. Por un lado, a) “conocer y explicar” el proceso de implantación del programa ATS-STEM, y por otro, b) “entender” cómo funciona en diferentes contextos (escuelas, aulas o países) y por tanto, hacer propuestas para mejorarlo.

Metodología

La investigación desarrollada se centra en la evaluación de la eficacia del uso de herramientas y soportes digitales en la implementación de proyectos STEM en educación secundaria para facilitar su implementación y, por tanto, el

logro de las competencias STEM en los estudiantes de dicho nivel educativo. Por tanto, el objetivo principal de la evaluación es comprobar cómo el apoyo de las herramientas digitales ayuda a desarrollar las competencias STEM transversales en los alumnos.

Se trata de un estudio observacional transversal, multicéntrico y descriptivo cuya muestra está formada por los alumnos y equipos de profesores de diversos centros en cada uno de los países participantes en los proyectos STEM.

Existirán dos formas diferentes en las que una escuela puede participar en el proceso de evaluación piloto y, por tanto, ayudar a la implementación del proyecto ATS-STEM. Esta distinción responde únicamente a criterios de investigación e implica un nivel diferente de compromiso y responsabilidades durante la implementación del piloto: nos referimos a la diferencia entre las escuelas piloto y las escuelas participantes como estudio de caso. Teniendo en cuenta este hecho, los datos que se recojan serán de distinta naturaleza:

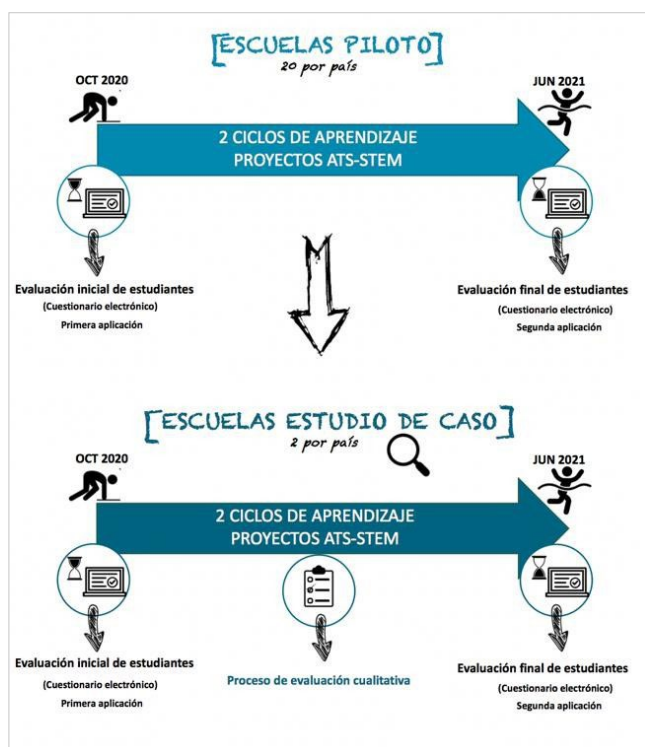


Figura 1. Tipos de participantes en el proceso evaluativo. Fuente. Elaboración propia

- Las escuelas piloto (figura 1) son todas aquellas escuelas que participan en la implementación del modelo ATS-STEM poniendo en práctica al menos 2 ciclos de aprendizaje. Estos colegios participarán en el proceso de investigación cuantitativa colaborando con un cuestionario ad hoc en dos fases para evaluar las competencias STEM de los alumnos: al inicio y al final del proyecto. Se prevé contar con una muestra de aproximadamente 100 colegios de 7 países.
- Por otro lado, las escuelas que constituyen los estudios de caso (figura 1) se refieren a todas aquellas escuelas que, además de ser una escuela piloto y por tanto implementar al menos dos ciclos de aprendizaje según la metodología ATS-STEM de proyectos integrados y participar en la investigación cuantitativa, tienen un mayor protagonismo en la investigación ya que también participan en la investigación cualitativa. Esto implica que se realizarán observaciones en el aula, en el entorno digital, se analizarán las diferentes producciones de los alumnos y se realizarán entrevistas tanto a los profesores implicados como a los alumnos.

Se realizará un muestreo no probabilístico por conveniencia de los centros participantes, ya que de ello dependerá la inclusión de la institución en el Proyecto Europeo y, por tanto, el interés de la comunidad educativa de la institución en formar parte del proyecto. Dado que los participantes son elegidos por su proximidad y por conveniencia, no tendremos un número determinado de participantes como punto de partida.

Resultados

Se ha considerado como base fundamental para la evaluación del piloto, las seis dimensiones que constituyen las características clave de la evaluación formativa siguiendo el marco ATS-STEM (Butler et al., 2020):

1. Integrar los contenidos STEM (y los resultados/objetivos de aprendizaje).
2. Reflejar los principios de diseño del aprendizaje STEM (y la visión social constructivista del aprendizaje).
3. Facilitar la retroalimentación (mejorar el aprendizaje al incitar al alumno a utilizar una retroalimentación eficaz centrada en el resultado/objetivo de aprendizaje de manera oportuna).
4. Facilitar la evaluación entre pares (mejorar el aprendizaje activando a los estudiantes como recursos de instrucción para los demás).
5. Facilitar la autoevaluación (mejorar el aprendizaje activando a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje).
6. Ayudar a obtener evidencias del aprendizaje (mejorar el aprendizaje mediante preguntas y debates, y propiciando actividades que aclaren el significado del éxito).

En base a dichas dimensiones se han reelaborado como categorías y subcategorías de análisis con sus consiguientes indicadores, de manera que permitan centrarse en aquellos aspectos relevantes para nuestra investigación, facilitando el mapeo de la información y la triangulación de los datos mediante el cruce de los mismos. Esta información resulta esencial tanto para planificar como para orientar las observaciones. No es una herramienta en sí misma, sino que es la guía que dirige la observación a lo largo del proceso de recogida y análisis de datos y que muestra con detalle cómo es el indicador, quién es el informante, qué tipo de información recogemos y a través de qué instrumento. La tabla 1 recoge un ejemplo de una de las categorías correspondiente a una de las dimensiones la primera dimensión “Integrar contenidos STEM”.

Tabla 1. Ejemplo de algunos indicadores de la dimensión “Facilitar la evaluación entre pares”

<i>Indicador:</i>	<i>A quién se pregunta? Informante</i>	<i>Qué se recoge?</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>NOTAS/ Recoger a través del instrumento:</i>
a. ¿Existe una colaboración entre pares para el proceso de “formación”?	<input type="checkbox"/> EN*-Mentor <input checked="" type="checkbox"/> Profesor <input checked="" type="checkbox"/> Estudiante	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Solo en algunas actividades/tareas <input type="checkbox"/> No	Explicación de alguna actividad que lo demuestre:	<input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación de aula <input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación del entorno digital <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Mentores <input type="checkbox"/> Hoja de observación de artefactos
b. ¿Existe colaboración entre pares para el proceso de evaluación?	<input type="checkbox"/> EN*-Mentor <input type="checkbox"/> Profesor <input type="checkbox"/> Estudiante	Sí Solo en algunas actividades/tareas No	Explicación de alguna actividad que lo demuestre:	<input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación de aula <input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación del entorno digital <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Mentores <input type="checkbox"/> Hoja de observación de artefactos
c. ¿Permite el profesor que los alumnos utilicen los criterios de corrección para evaluar el trabajo de sus compañeros?	<input type="checkbox"/> EN*-Mentor <input type="checkbox"/> Profesor <input type="checkbox"/> Estudiante	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Solo en algunas actividades/tareas <input type="checkbox"/> No	Explicación de alguna actividad que lo demuestre:	<input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación de aula <input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación del entorno digital <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Mentores <input type="checkbox"/> Hoja de observación de artefactos

d. Se proporcionan rúbricas a los estudiantes desde el principio para facilitar la evaluación del trabajo de sus compañeros?	<input type="checkbox"/> EN*-Mentor Profesor Estudiante	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Solo en algunas actividades/tareas <input type="checkbox"/> No	Explicación de alguna actividad que lo demuestre:	<input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación de aula <input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación del entorno digital <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas <input checked="" type="checkbox"/> Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Mentores <input type="checkbox"/> Hoja de observación de artefactos
e. ¿Proporcionan los estudiantes comentarios sobre el proceso de aprendizaje a sus compañeros? ...	<input type="checkbox"/> EN*-Mentor Profesor Estudiante	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> La mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Explicación de alguna actividad que lo demuestre:	<input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación de aula <input checked="" type="checkbox"/> Hoja de observación del entorno digital <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Mentores <input type="checkbox"/> Hoja de observación de artefactos

*Evaluador Nacional

Fuente. Elaboración propia

Para responder a las preguntas de investigación planteadas en relación con cómo y con qué metodologías de evaluación digital podemos mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje STEM y obtener los datos necesarios que nos permitan formular un análisis adecuado de nuestros resultados, se planteó desarrollar la investigación combinando no sólo diferentes técnicas (cuantitativas y cualitativas), sino también diferentes instrumentos (figura 2).

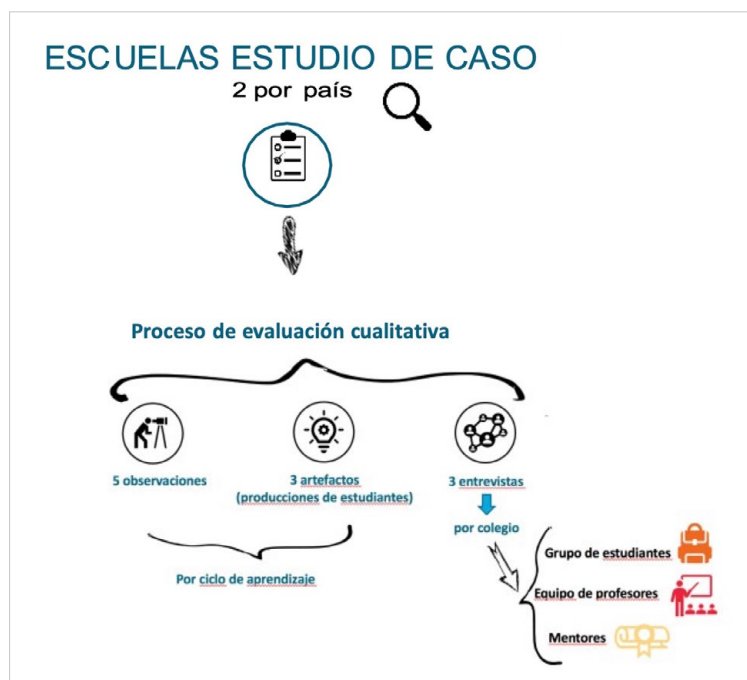


Figura 2. Proceso de evaluación cualitativa en las escuelas estudio de caso. **Fuente.** Elaboración propia

- En el plano cuantitativo se elaboró un cuestionario electrónico autoadministrado en dos fases sobre la percepción de los estudiantes del desarrollo de las ocho competencias STEM identificadas en el proyecto: resolución de problemas, innovación y creatividad, comunicación, pensamiento crítico, habilidades metacognitivas, colaboración, auto-regulación, competencia y conocimientos de la disciplina (Butler et al., 2020). Este cuestionario se presenta en forma de una escala Lickert de 5 puntos, desde una competencia muy pobre (1) hasta una excelente (5), para que los estudiantes de las escuelas

- piloto de todos los países europeos que participan en el proyecto piloto lo cubran antes del inicio del proyecto STEM y de nuevo después de su finalización.
- En relación con los instrumentos cualitativos todos ellos se diseñaron teniendo en cuenta la información de las 6 dimensiones descritas así como las categorías e indicadores de análisis:
 - Ficha de observación de aula con la que registrar los datos obtenidos a través de la observación de algunas sesiones a lo largo del piloto y que aportará información objetiva que ayude a comprender el proceso de aplicación de la metodología ATS-STEM, las dinámicas de interacción y los procesos de producción de conocimiento generados, las funciones adoptadas por profesores y alumnos y las dificultades encontradas en la aplicación del programa.
 - Ficha de observación de las herramientas de evaluación digital para el análisis de las dinámicas de interacción, comunicación, colaboración y reflexión generadas por los instrumentos de evaluación digital implementados en cada proyecto STEM. Estos datos permitirán conocer el papel y las posibilidades de la evaluación digital en la implementación de la metodología ATS-STEM (tabla 2).
 - Ficha de análisis de artefactos con la que se analizan las creaciones de los alumnos, como reflexiones, creación de vídeos, podcasts, materiales multimedia e hipermedia, infografías... y los comentarios de los profesores sobre estas tareas.
 - Entrevistas con grupos de profesores, de alumnos y mentores del programa ATS-STEM participantes en el piloto para reflexionar sobre el proceso, conocer las percepciones de los alumnos, de los profesores sobre la evaluación digital y la educación STEM y ver si éstas evolucionan a lo largo del proyecto. Esto nos permitirá realizar un meta-análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Fragmento de hoja de observación del entorno digital

Indicador(I)	Herramienta (H)	Funcion (F)	Ejemplos (se recogerán en aquellos indicadores de los que se puedan tomar en la sesión de observación)	Notas (aportaciones personales que ayuden a aclarar lo que ocurre en la observación)
a. <input type="checkbox"/> b. <input type="checkbox"/> c. <input type="checkbox"/> d. <input type="checkbox"/> e. <input type="checkbox"/> ...	T1 Herramientas de comunicación síncrona: _____ T2 Herramientas de comunicación asíncrona: _____ T3 Herramientas para colaborar: _____ T4 Herramientas para crear _____ T5 Herramientas para ver y compartir productos _____ T6 Herramientas para evaluar _____	F1 Comunicación <input type="checkbox"/> 1.1 Entre todo el grupo <input type="checkbox"/> 1.2 Entre equipos de trabajo <input type="checkbox"/> 1.3 Individual (entre pares) F2 Colaboración <input type="checkbox"/> F2.1 Planificar juntos <input type="checkbox"/> F2.2 Hacer reuniones de seguimiento <input type="checkbox"/> F2.3 Discutir y tomar decisiones F2.4 Otra: _____ F2.4 Otra: _____ F2.4 Otra: _____ F2.4 Otra: _____ F2.4 Otra: _____ F2.4 Otra: _____ F3 Feedback <input type="checkbox"/> F3.1 Continuo <input type="checkbox"/> F3.2 Auto-regulación F4 Evaluación <input type="checkbox"/> F4.1 Revisión de pares <input type="checkbox"/> F4.2 Co-evaluación <input type="checkbox"/> F4.3 Auto-evaluación	a.T1.a.F1.1 . . .	Nota de a.T1.a.F1.1 Note de

Fuente. Elaboración propia

El proceso de análisis se realiza a partir de las evidencias y en un proceso de reducción en el que se da explicación y detalle, guiado por el sistema creado de indicadores, subcategorías y categorías. Se trabajará primero sobre cada indicador de forma independiente, después de este análisis se interpretarán todos los indicadores de la subcategoría a la que pertenecen y finalmente se realizará la interpretación de cada categoría con los análisis de las subcategorías de cada categoría. Una vez completado todo el proceso de análisis, se podrá llegar a una interpretación y explicación total de la realidad estudiada que permita responder a las preguntas de investigación en base a la evidencia científica sobre la realidad.

Discusión y conclusiones

El uso de la metodología STEM ha ido ganando gran presencia y popularidad en educación en los últimos años. Las demandas actuales generales y las excepcionales como las que se están viviendo hoy en día derivadas de la pandemia, requieren un mayor uso de la enseñanza telemática y de las herramientas digitales, por lo que resulta imprescindible promover el uso de herramientas útiles y sencillas para la evaluación. Se requiere, para ello, una investigación exhaustiva que permita contrastar la utilidad de la evaluación digital.

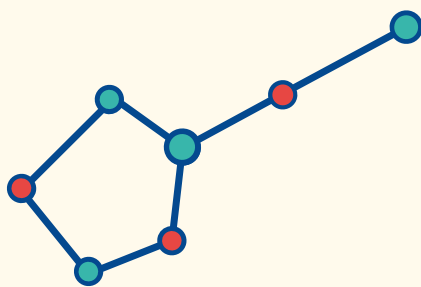
Desde este punto de vista, el presente diseño proporciona las siguientes ventajas para comprobar la viabilidad y adecuación de este tipo de evaluación en los proyectos STEM:

- Triangulación para poder obtener mayor consistencia:
 - de diferentes datos: por ejemplo, a través de los datos del portafolio, las notas de campo, los productos elaborados por alumnos y profesores y los datos de las entrevistas.
 - de los métodos a través de las observaciones, las entrevistas y las notas de campo.
 - de las fuentes a través de los estudiantes, los profesores y los observadores/investigadores externos.
- Obtención de datos tanto cuantitativos como cualitativos
- Contraste de la adecuación para su relativa generalización mediante la comparación de resultados en distintos centros/países/contextos.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, A. (2017). Elegir una profesión. *Cultura crítica*, 1022, 45-48.
- Baran, E., Bilici, S. C., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19. <https://doi.org/10.18404/ijemst.71338>
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2019). The impact of an out-of-school STEM education program on students' attitudes toward STEM and STEM careers. *School Science and Mathematics*, 119(4), 223-235. <https://doi.org/10.1111/ssm.12330>
- Butler, D., McLoughlin E., O'Leary, M., Kaya, S., Brown, M., & Costello, E. (2020). *Towards the ATS STEM Conceptual Framework. ATS STEM Report #5*. Dublin City University. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3673559>
- 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. https://doi.org/10.1163/9789004405400_019
- Jornet, J. M., González-Such, J., & García-Bellido, M. R. (2012). La Investigación Evaluativa y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista Española de Pedagogía*, 251, 93-110.
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- López-Simó, V., Couse-Lagarón, D., & Simarro-Rodríguez, C. (2020). RED. Educación STEM en y para un mundo digital: el papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas. *Revista de Educación a Distancia*, 62(20), 1-29. <http://dx.doi.org/10.6018/red.410011>

- 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. <https://doi.org/10.1002/sce.21522>
- Maass, K., Geiger, V., Ariza, M. R., & Goos, M. (2019). The role of mathematics in interdisciplinary STEM education. *ZDM*, 51(6), 869-884.
- Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A., & Roehrig, G. H. (2017). The evolution of teacher conceptions of STEM education throughout an intensive professional development experience. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 444-467. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1356671>
- Tejedor, F. J., García-Varcárcel, A., & Rodríguez Conde, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Thomas, B., & Watters, J. J. (2015). Perspectives on australian, indian and malaysian approaches to STEM education. *International Journal of Educational Development*, 45, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.08.002>
- Vega, R., Torres, T., & Cerna, R. (2013). Revisión Documental Acerca De La Investigación Evaluativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/ccss/23/investigacion-evaluativa-politicas-publicas-mexico.html>



Línea 5

La educación en abierto: competencias, recursos y materiales





Áudios e vídeo como reforço para os estudos de alunos do curso de Serviço Social

SCHUARTZ, ANTONIO S.

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Resumo

A apropriação e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem crescendo no Brasil, especialmente o uso de smartphones, artefatos portáteis que se tornaram ao longo dos últimos anos verdadeiros microcomputadores com múltiplos recursos, presentes, inclusive, nas salas de aulas. Nesses espaços, podem ser utilizados para o processo de ensino e aprendizagem, facilitando e/ou fortalecendo a produção do conhecimento por parte dos estudantes. Nesse sentido, o relato apresentado tem como objetivos: relatar a experiência do uso de áudios e vídeo como suporte para os estudos em uma turma de estudantes do curso de graduação em Serviço Social; apresentar os resultados da pesquisa realizada com o grupo em relação à introdução dessas mídias como suporte para a aprendizagem. Os resultados demonstram a aceitação por parte dos estudantes, os quais sugerem um maior uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: TIC; Ensino; Serviço Social.

Audios and video as a support for studies of the students in Social Work course

Abstract

The appropriation and the use of the Information and Communication Technologies (ICT) have been growing in Brazil, especially the use of smartphones, portable devices that have become, over the last few years, microcomputers with multiple resources – being even present in classrooms. In these spaces, they can be used for the teaching and learning process, facilitating and/or strengthening the production of knowledge by students. Seen in these terms, the presented report has among the following objectives: to report the experience of using audio and video as a support for studies in a class of undergraduate students in Social Work; to present the research's results conducted with the group in relation to the introduction of these media as a support for learning. The results demonstrate the acceptance by the students, who suggest greater use of ICT in the teaching and learning processes.

Keywords: ICT; Teaching; Social Work.

Introdução

A ascensão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no país tem apresentado números consideráveis. De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2019 (Meirelles, 2019), o Brasil atinge a marca dos 420 milhões de dispositivos digitais. Destes, 185 milhões são computadores e 235 milhões são smartphones. Em sua totalidade, esses números levam a uma média de quase dois dispositivos digitais por habitante. Além disso, desse total de aparelhos circulantes pelo território, o smartphone corresponde a 56%, o tablet a 9%, o notebook a 14% e o desktop a 21%.

Em relação ao smartphone, Fonseca (2013) expõe que a convergência de sistemas de comunicação, computação e informática acabou por transformar o celular em um recurso com múltiplas funções. Diferentemente do computador de mesa, os smartphones, além de sua portabilidade, carregam consigo inúmeras funções que seu predecessor não dispunha. Essa transformação convergiu para uma geração de celulares “inteligentes”, os quais tendem a contribuir para novos processos no âmbito da educação.

Entretanto, conforme alertado por Fonseca (2013), devemos estar atentos para qualquer possibilidade de encantamento quanto ao uso de tais recursos no ensino e na aprendizagem. Expõe que a tecnologia em si, a sua disponibilidade, não é sinônimo de apropriação e aproveitamento para fins educacionais. Faz-se necessário que exista uma predisposição tanto dos alunos quanto dos professores para o uso e a inovação no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, docentes e discentes necessitam estar abertos às mudanças se desejam realmente obter ganhos com o uso de tais recursos no mundo da educação.

Por sua vez Silva e Oliveira (2010) entendem que as TIC estão hoje cada vez mais presentes nas salas de aula. Dessa forma, podem ser apropriadas pelos docentes para o fomento do ensino e do aprendizado. Todavia, alertam que tal apropriação deve se dar não apenas de forma pragmática, ou seja, as TIC sendo utilizadas apenas como mais um instrumento para a docência. Sua utilização não pode se dar longe da reflexão e da crítica. Nesse contexto, entendem-nas também como recursos que devem vir a ser utilizados para o fomento da cidadania, da crítica e da ética.

Neste cenário, o uso das mídias deve acontecer de forma implícita a uma tomada de conscientização por parte do educador, pois ao explorar os recursos tecnológicos os professores devem realizá-lo de forma reflexiva, a fim de que não se torne uma atividade com fim em si mesma ou para passar o tempo (Silva y Oliveira, 2010, p. 7).

Sobre tal prisma e enxergando a sala de aula como espaço para outras possibilidades de aprendizado que não a da transmissão, os autores defendem que as tecnologias podem servir como um meio para se enfrentar as dificuldades encontradas pelos estudantes no aprendizado, e sem dúvida tornar esse processo muito mais interessante. Tal compreensão exige também uma nova postura docente. O professor passa a ter uma função de protagonista como agente de integração entre ensino, aprendizado e TIC.

Considerando-se o cenário descrito, o contínuo crescimento do uso de smartphones e a sua onipresença nas salas de aulas, o relato que apresentamos a seguir tem por objetivo partilhar a experiência do uso de dois recursos disponíveis nos smartphones, o gravador de áudio e a câmara de vídeo, como recursos aplicados para o ensino e a aprendizagem, entre alunos de um curso de graduação em Serviço Social.

Contextualização

A experiência realizada se deu com os alunos do 1º 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. Da mesma forma 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 de 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 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, exige ainda uma viagem de aproximadamente 1h30, entre sua cidade e a sede da UFPR – Setor Litoral, local do seu curso.

Como estudantes do 1º ano da graduação, eles estão realizando as primeiras aproximações com a profissão que escolheram. Nesse sentido, as disciplinas oferecidas têm por objetivo levar os estudantes a um reconhecimento do que seja o Serviço Social, bem como tecerem suas primeiras reflexões acerca da inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho. Para tanto, as disciplinas ofertadas no primeiro semestre do ano trazem elementos que realizam uma introdução à profissão, com o reconhecimento inicial da realidade social da região, a identificação da dinâmica institucional, a interação cultural e humanística com os demais cursos/atividades do setor e, por fim, as primeiras aproximações com a produção de trabalhos acadêmicos.

No segundo semestre de 2019, os estudantes cursam 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. A partir dela se oferecem subsídios para a compreensão da gênese da profissão e sua relação com a questão social na Europa, o espraio do Serviço Social na América, na América Latina e suas especificidades no que tange a sua instalação no Brasil. Trata-se de conteúdo extenso e denso que exige um constante repensar didático e pedagógico, quer pelo conteúdo, quer pela realidade cotidiana dos alunos. Assim, todo recurso que possa viabilizar os estudos deve ser levado em conta.

Descrição da experiência

Diante do perfil de nossos estudantes, da realidade vivida por um aluno trabalhador, acreditamos que um dos maiores desafios colocados a um professor de um curso noturno está em criar estratégias que visem atrair a atenção do estudante para o conteúdo abordado. Faz-se necessário dinamizar a aula, pois são quatro horas com a mesma temática, de modo a tornar o conteúdo teórico mais interessante. Da mesma forma, urge despertar o interesse pela leitura, pois o número de textos a serem trabalhados ao longo do semestre é significativo.

Considerando os desafios expostos, nas primeiras aulas da disciplina de FHTM I, iniciadas no segundo semestre de 2019, utilizamos diferentes estratégias para a discussão dos textos indicados para as aulas. Foram organizados grupos de leitura, nos quais os estudantes tinham de: retomar o texto, realizar a leitura, destacar as ideias principais, debater entre os membros do grupo, elaborar um resumo e apresentá-lo aos demais grupos. Ao final era elaborado, em conjunto, uma síntese final. Outra estratégia utilizada para a retomada dos textos ao longo das aulas foi a aplicação de um questionário, cujas questões foram elaboradas com excertos do(s) textos e as quais os alunos deveriam responder se eram verdadeiras ou falsas. Sem dúvida, as atividades realizadas contribuíram não só para dinamizar e movimentar os estudantes ao longo da noite, como também favoreceram para a leitura e as discussões sobre o material trabalhado.

No decorrer das aulas, fomos constatando o uso de celulares por parte dos estudantes durante as aulas. 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 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 recurso para “reforço” do conteúdo exposto nas aulas. Para tanto, no dia subsequente à aula dada sobre determinado texto, este era retomado a partir de uma síntese elaborada por nós. Esta era gravada utilizando-se o recurso correspondente 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 compartilhada com o grupo de alunos, sendo enviada para e-mail dos estudantes via nuvem (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 havia sido deficitário. Essa curva ascendente em relação ao aproveitamento e às notas do grupo nos fez acreditar que a utilização dos áudios teve sua cota de contribuição no que diz respeito ao entendimento e à compreensão do conteúdo abordado. Tal dado foi corroborado 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 insegurança no uso desse recurso, a timidez de nossa parte em usar a imagem e a preocupação se haveria uma aceitação por parte dos estudantes.

As respostas para tantas dúvidas vieram a partir da pesquisa aplicada ao fim do semestre com o grupo de estudantes, na qual solicitávamos que realizassem uma avaliação global da disciplina. Para tanto, elaboramos um questionário on-line utilizando o Google Forms, o qual foi enviado para o grupo de estudantes. Abrindo o formulário da pesquisa, havia um texto inicial com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual expunha os objetivos da pesquisa e solicitava a confirmação de participação do estudante. Na sequência, ele deveria responder as questões abertas que versavam sobre o conteúdo, a comunicação entre o grupo e o professor e a introdução do uso do áudio e vídeo no processo de ensino e aprendizagem do grupo. Participaram da pesquisa 21 (58%) dos 36 (100%) estudantes matriculados na disciplina.

A pesquisa teve por escopo a perspectiva qualitativa. Buscamos, portanto, dar voz aos participantes, ou seja, não priorizamos dados quantitativos, sem, contudo, deles abrir mão. A ideia central foi a de que os estudantes pudessem manifestar suas impressões sobre a inclusão de mídias no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos, portanto, “contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “investigação qualitativa” (Bogdan y Biklen, 1984, p. 11).

Os dados coletados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo. Para tanto, utilizamos a concepção defendida por Bardin, ou seja: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011,

p. 44). No caso dos dados coletados, optamos pela análise das palavras registradas pelos sujeitos participantes, ou seja, a inferência se deu a partir de uma sistematização dos registros, organizando-os e identificando a frequência com que tais palavras foram apresentadas. Destacamos aqui as respostas pertinentes às questões que versam sobre o uso do áudio e do vídeo ao longo do semestre.

A primeira questão buscou levantar indicadores que apontassem quais os benefícios trazidos com as gravações (áudios) disponibilizadas após cada aula. Esta foi respondida por 19 estudantes. O rol de respostas foi sistematizado em um conjunto de palavras, organizadas em subgrupos de acordo com a frequência com que apareceram. Assim, de acordo com os registros realizados pelos estudantes, tal iniciativa fomentou:

Tabela 1: Palavras associadas ao uso das gravações por parte dos alunos

Palavras	Aprendi- zagem	Atenção	Aprofundar	Auxílio	Comple- mentar	Com- prender	Entender	Mobilidade	Total
Repetições	1	1	1	1	1	5	6	3	19
%Frequência	5	5	5	5	5	27	32	16	100

Fonte. Elaborada pelo autor (2019)

De acordo com o quadro, a introdução de áudios com as sínteses das aulas é vista como complementar aos processos de estudos realizados em sala de aula, auxiliando na aprendizagem e no aprofundamento dos estudos. Da mesma forma, por se tratar de um novo recurso, exigiu uma maior atenção, ou seja, despertar a escuta ativa. Dois aspectos são mais destacados pelos estudantes: quanto os áudios contribuíram para o entendimento e a compreensão do material já trabalhado. Outro aspecto em relação à oferta dos áudios residiu na questão da mobilidade. Quando olhada a realidade do aluno trabalhador, o qual dispõe muitas vezes de pouco tempo para seus estudos, a “mobilidade” da aula e a facilidade de seu acesso a qualquer tempo e lugar passa a ser um fator que favorece seus estudos.

A segunda questão em relação ao uso do áudio e do vídeo teve por objetivo identificar qual dos recursos teria sido mais bem aproveitado por eles. A maioria dos respondentes 14 (67%) expôs que ambos os recursos, gravação e vídeo, contribuíram para (re)leitura e aprendizado. Dois participantes (10%) destacaram apenas o áudio e cinco (23%) apontaram o vídeo como o melhor recurso para seu aprendizado. Notamos que parcela significativa do grupo consegue trabalhar com ambos os recursos. Todavia, é importante considerar que em uma sala de aula o aprendizado não se dá de forma homogênea. Alguns alunos são mais auditivos, ou seja, apenas a gravação de voz seria suficiente como recurso para a retomada dos estudos. Entretanto, para outros, o vídeo, com a imagem do professor explanando, se torna mais atrativo. Acreditamos que tal necessidade, no caso, advém da representação histórica da centralidade da imagem do professor como o agente que “transmite” o saber.

Por fim, a terceira questão solicitou aos participantes da pesquisa que apresentassem sugestões a partir da experiência realizada ao longo do semestre. Nesse momento, foram apontadas as seguintes sugestões: estender o uso de tais recursos para as demais disciplinas; permanecer com o uso de vídeos, pois melhora a compreensão; elaborar; elaborar questionários on-line (*quiz*); enviar vídeos antes das aulas; (re)pensar outras plataformas para a partilha dos áudios e/ou vídeos; pensar em um programa de rádio.

As sugestões postas pelo grupo apontam para três questões importantes. A primeira delas é que os alunos sentados hoje nas salas de aula, trabalhadores ou não, possuem um conhecimento diverso sobre recursos em TIC e talvez anseiem por vê-los utilizados ao longo das aulas. A segunda consiste na necessidade de se repensar os processos de ensino e aprendizagem no contexto das TIC, ou seja, refletir de que modo as tecnologias digitais podem vir a enriquecer, dinamizar e inovar em tais processos. Por fim, a terceira questão seria repensar a docência frente a um cenário permeado por um contínuo avanço das TIC, o que abrange a própria qualificação docente para o uso de diferentes recursos digitais na produção do conhecimento.

Conclusões

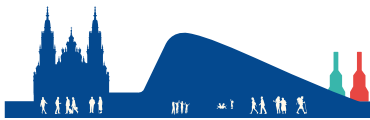
O relato apresentado teve por fim partilhar a experiência da introdução de recursos de mídias, especificamente áudios e vídeo, como reforço para a aprendizagem de estudantes de uma graduação em Serviço Social no litoral do Paraná, Brasil. Com isso, pretendeu apontar os desafios postos para um professor “migrante digital” em trabalhar com tais recursos e relatar o retorno dado pelos estudantes em relação à pesquisa relativa à introdução e utilização desses recursos ao longo do semestre.

De acordo com a pesquisa realizada com o grupo de estudantes em relação ao uso de áudios e vídeo, houve boa aceitação por parte do grupo. Para eles, tais recursos facilitaram a (re)leitura dos textos, contribuindo significativamente para o entendimento e a compreensão do conteúdo trabalhado. Da mesma forma, e segundo os depoimentos registrados, contribuíram para que os estudos pudessem ocorrer em qualquer tempo e espaço, fosse no passeio a pé, no intervalo do trabalho, ao longo da viagem até a universidade ou mesmo realizando alguma tarefa doméstica. Tal mobilidade e flexibilidade é algo que devemos levar em conta, não só pelas facilidades trazidas pelas TIC, mas especialmente quando estamos falando de alunos/as trabalhadores/as, sejam eles do mercado formal, informal ou respondendo por tarefas relacionadas aos seus próprios lares e suas famílias, como no caso das mulheres.

Enfim, tal experiência contribuiu para se (re)pensar o papel das tecnologias digitais, do professor e da educação em um contexto em que as TIC marcam uma onipresença em nossas vidas. Nesse cenário, faz-se necessário, portanto, que as tomemos de forma crítica e tornemo-las recursos para o despertar reflexivo e crítico por parte 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 da educação.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edição 70.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1984). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. G. M. F. (2013, junho). Aprendizagem, mobilidade e convergência: *mobile learnig* com celulares e smartphones. *Mídia e Cotidiano: Revista do Programa de Pós-Graduação da UFF*, 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., y Oliveira, E. M. (2010). As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. In *Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (Epeal): Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social*. Maceió, AL/Brasil. Recuperado de http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira



Sentindo en feminino. A coeducación emocional na educación infantil

SUÁREZ VEIGA, ROSA ESPERANZA
RODRÍGUEZ EIROA, FÁTIMA

CEIP de Prácticas López Ferreiro (España)

Resumo

Sentindo en Feminino (SEF) é unha proposta de aula que vai máis alá do académico, impregnando cada situación, que é analizada a través dun lente violeta: cada dúbida, cada conflito, cada libro, cada visita. Esta iniciativa busca poñer a vida das persoas no centro do proceso de ensino-aprendizaxe. Xorde da necesidade de que o alumnado medre en igualdade, prevendo estereotipos, invisibilizacións e violencias dentro da sociedade na que vive, coñecendo e valorando a propia cultura e tradición. Asemade, procura dotar as nenas e os nenos das competencias emocionais necesarias para un desenvolvemento integral e equilibrado. A coeducación emocional e a tradición oral, xunto co texto lírico, configúranse así como piares fundamentais de SEF, enchendo de significado esta visión feminista do mundo e da realidade. SEF é, en definitiva, unha forma de entender a vida que nos cuestiona tamén a nós como docentes e como persoas, dentro e fóra da aula.

Palabras chave: coeducación emocional; tradición oral; texto lírico; emocións; educación infantil.

Abstract

Sentindo En Feminino (SEF) is a proposal for classroom work that goes beyond academics. It ensures that every situation is analyzed through purple tinted glasses: each doubt, each conflict, each book, and each visit. This initiative seeks to put people's lives at the center of the teaching-learning process. It arises from the need for students to grow in equality, preventing the use of stereotypes, invisibilities, and violence within the society in which they live while knowing and valuing their own culture and tradition. Likewise, it seeks to equip children with the emotional skills they need to have a comprehensive and balanced development. Emotional coeducation and oral tradition, together with lyrical text, form the fundamental pillars of SEF and give meaning to this feminist vision of the world. SEF is a way of understanding life not only as teachers but as human beings both inside and outside of the classroom.

Keywords: emotional coeducation; oral tradition; lyrical text; emotions; early childhood education.

Introdución

As/os nenas/os non saben, inicialmente, poñer nome nin xestionar as emocións. Recae na persoa adulta a tarefa de acompañalas/os para, así, ir facilitándolles a adquisición de ferramentas e recursos persoais que lles permitan manexarse de maneira autónoma e equilibrada na vida.

Por esta razón, desde SEF baseamos o traballo de aula na educación emocional, a través da cal buscamos o desenvolvemento no alumnado das competencias inter e intrapersoais. “As competencias son un aspecto importante da cidadanía efectiva e responsable; o seu dominio... potencia unha mellor adaptación ao contexto; e favorece un afrontamento das circunstancias da vida con maiores probabilidades de éxito” (Bisquerra e Pérez, 2007). Na figura 1, presentamos o modelo pentagonal actualizado de competencias emocionais (Pérez Escoda, Ribera, e Cabanillas, 2018), que tomamos como referencia.

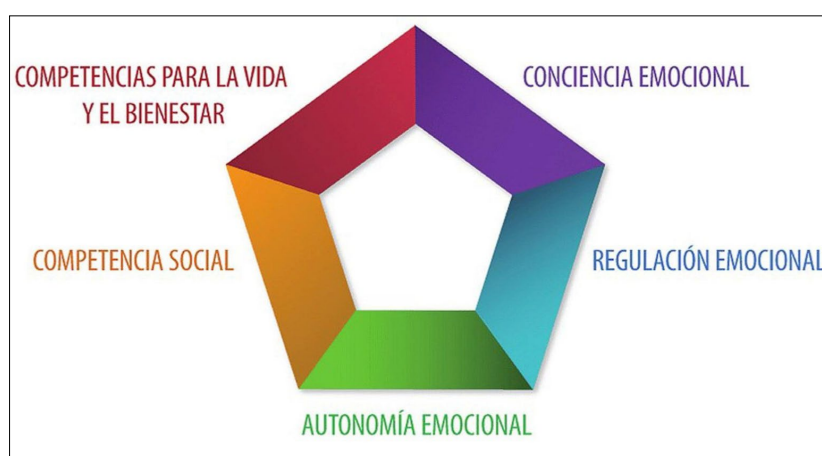


Figura 1. Modelo de competencias emocionais. **Fonte.** Pérez Escoda, Ribera e Cabanillas (2018)

Asemade, non podemos manternos alleas á importante carga de estereotipos e roles hexemónicos cos que o alumnado, incluso o de educación infantil, chega á escola. En palabras de Permuy e Mendez Lois (2016) “as emocións afectan a homes e mulleres de formas moi distintas, especialmente polas diferentes posibilidades de xestión que podemos permitírnos, tomando moi en consideración os roles de xénero socialmente aceptados”. Neste senso, atravesamos a educación emocional coa perspectiva de xénero a partir das achegas feitas por Ferreiro (2008), García Marín (2019), Pena Presas (2018) e coñecendo as reflexións do Seminario Permanente de Emocionalidade, Xéneros e Desenvolvemento Humano (EXDEHU) do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela; Berasategui e Permuy (2017) e Permuy e Cortés (2017).

Segundo isto, nas nosas aulas a este proceso chamámoslle coeducación emocional porque desenvolvemos un traballo coeducativo de adquisición de competencias emocionais e de deconstrución de estereotipos. Consideramos necesario incorporar a coeducación emocional na vida da aula xa desde a primeira etapa, facilitando ao alumnado un amplo abano de posibilidades coas que poder experimentar, a fin de atopar a estratexia máis axeitada para cada situación.

Ademais, a tradición oral e a súa expresión como texto lírico convértese no vehículo do que nos valem para achegarnos ás/aos nenas/os de xeito motivador, xa que conectan, por unha banda, coas emocións e, pola outra, coas mulleres como transmisoras e creadoras de cultura.

O resultado non afecta unicamente ao traballo de aula, senón que inflúe na maneira de entender a vida e as relacións e nos cuestiona como docentes e como persoas, dentro e fóra do ámbito escolar.

Contextualización

Somos dúas mestras de educación infantil que, despois de varios anos como docentes en diferentes escolas, no curso 2016-17 tivemos a sorte de coincidir nunha escola compostelá. Comezamos a traballar no 4º nivel de educación infantil e, no curso 2019-2020, volvemos iniciar unha nova etapa.

O noso é un centro urbano no que, como en moitos outros, atopamos horarios pouco flexibles, rateos elevadas, nenos e nenas con necesidades moi diversas e espazos pouco acolledores. Isto supuxo un grande reto. Desde o principio compartiamos unha intencionalidade educativa clara, coincidente en moitos aspectos: a importancia dos afectos e das emocións, a visión feminista e o traballo a favor da cultura propia e do texto lírico. Tiñamos claro que debiamos intentar flexibilizar os tempos, ofrecer un ambiente cálido, seguro e saudable, favorecendo ao tempo o xogo individual e colectivo, a autonomía e a socialización. Do contrario, non sería posible atender todas as particularidades do alumnado e evolucionar cos seus intereses cambiantes.

Así naceu Sentindo en Feminino, unha proposta á que pouco a pouco fomos dando forma e que reflicte o noso modo de entender a educación e a vida. Unha proposta que xurdiu da necesidade de situar a propia vida no centro dos procesos de aula e de que o noso alumnado medrase en igualdade, prevendo estereotipos, invisibilizacións e violencias, dando a merecida importancia á memoria colectiva, que axuda a conformar e manter a identidade cultural. O obxecto é dotar as pequenas e os pequenos das competencias emocionais necesarias para un desenvolvemento integral e equilibrado. Cremos que estes son os piares para convivir na escola desde o respecto e o bo trato.

Descrición da experiencia

As palabras das irmás Agazzi (Altea, 2011) “preparar para a vida facendo vivir”, recollidas nos seus traballos e nos dos/as seus/súas estudosos/as, resumen perfectamente a máxima de SEF, que busca poñer a vida das persoas no centro do proceso de ensino- aprendizaxe.

Esta liña de traballo implica unha detida reflexión arredor dos espazos e dos tempos. Como mestras de educación infantil non sempre podemos influír no conxunto xeral do centro educativo no que traballamos, pero está nas nosas mans construír aulas o máis flexibles, cálidas e acolledoras posible, abertas ás familias e á comunidade. Por iso, no tocante ao coidado dos espazos, damos especial relevancia ao *recuncho da calma* (figura 2), un lugar de tranquilidade preparado coidadosamente para que o alumnado que o precise o ocupe o tempo necesario. Nel albérganse materiais específicos que favorecen a volta ao equilibrio. Ao alumnado, que pode facer uso deste espazo e dos seus materiais sempre que o precise, este recuncho resúltalle de especial utilidade durante o proceso de resolución dun conflito.

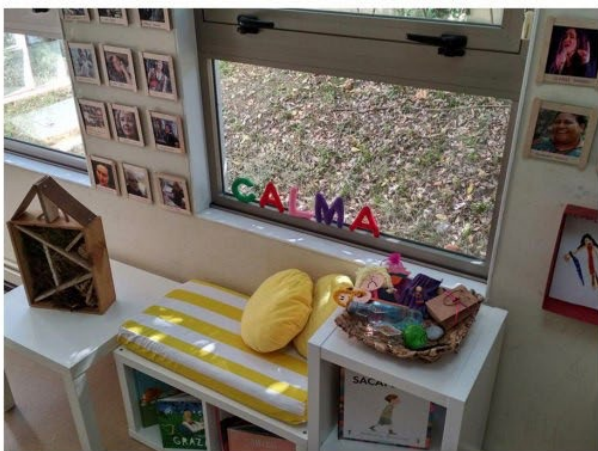


Figura 2. O recuncho da calma e os materiais que facilitan o proceso (quitapenas, caixa de música, botella sensorial, bicos de tea, pelota antiestrés,...). **Fonte.** Elaboración propia

Outro dos axentes que planificamos coidadosamente é o tempo, asumindo a responsabilidade de flexibilizar,

dentro do posible, as diferentes propostas. Así, dáse cabida á variabilidade de intereses, niveis e ritmos, outorgando validez ás emocións como, por exemplo, ao estrés que moitas veces contaxiamos ás/aos pequenas/os, debido aos ritmos de vida que levamos.

Consideramos necesario dedicar un espazo específico do horario semanal a SEF, evitando a súa perda na transversalidade.

Durante estas sesións programamos de maneira flexible secuencias centradas no desenvolvemento das xa mencionadas competencias emocionais, atravesándoas en todo momento dunha perspectiva de xénero. A continuación preséntanse algúns exemplos:

Nos faladoiros iniciais e finais, tan importantes na nosa rutina, sempre hai tempo para compartir co grupo como nos sentimos (figura 3). Facémolo nun primeiro momento referíndonos a 4 das emocións básicas (alegría, tristura, medo e enfado), para logo ampliar o rango cara a emocións máis complexas. Desta maneira, ademais de adquirir vocabulario emocional, ofrecemos oportunidades contextualizadas para expresar e comprender as emocións propias e alleas.



Figura 3. Imaxe dun faladoiro e traballo inicial com algunha das emocións básicas. Fonte. Elaboración propia

Desenvolvemos a diario unha rutina de exercicios de **relaxación** (figura 4), ben sexa a través do ioga, da tensión distensión, das masaxes, do mindfulness... a fin reconectar co corpo e coa respiración. Estas rutinas, coas que o alumnado se vai familiarizando pouco a pouco, poden ser empregadas en momentos nos que se precisa tanto recuperar a calma, como autoxerar emocións positivas.



Figura 4. Sesións de ioga grupal e estiramentos, masaxes, pranaïamas,... Fonte. Elaboración propia

Desde os inicios do segundo ciclo da educación infantil, planificamos propostas que fomenten a **aprendizaxe cooperativa** e desenvolvan a **autoestima** e o **autoconecemento**; todo encamiñado á construción de culturas de paz. A través de dinámicas como a das “caixas persoais” (figuras 5), cada alumna/o ten a oportunidade de achegarse ao grupo compartindo as súas pertenzas máis valoradas e, por suposto, as emocións asociadas a cada obxecto.



Figura 5. Caixas persoais do alumnado a través das que comparten co grupo os seus obxectos máis valiosos
Fonte. Elaboración propia

Os xa mencionados faladoiros dan cabida a moitas aprendizaxes máis, por exemplo as centradas na competencia social, pois permiten fomentar a escoita activa, o diálogo e a prevención e resolución de conflitos (figura 6). Con respecto a isto último, desde SEF buscamos unha dinámica de resolución que relegue a un segundo plano as culpas e os castigos, dando prioridade ao reequilibrio e ao benestar persoal. As claves dunha resolución positiva do conflito están en apoiar e animar o alumnado a enfrontarse en primeira persoa á situación, reforzar o contacto visual entre as partes e compartir o propio sentir atendendo ao alleo. Substituír as palabras baleiras por un “que podo facer para que te sintas mellor?” facilita a comunicación efectiva entre as persoas implicadas. Este proceso comeza sendo guiado por nós, as mestras, pero axiña (nalgúnhas ocasións a mediados de 5º de EI) remata nas mans das mediadoras e dos mediadores de aula. Cremos na mediación como modelo alternativo de resolución de conflitos, por ser unha ferramenta, non un fin (Cascón, 2001), ao servizo da convivencia positiva, baseado na colaboración e no diálogo.

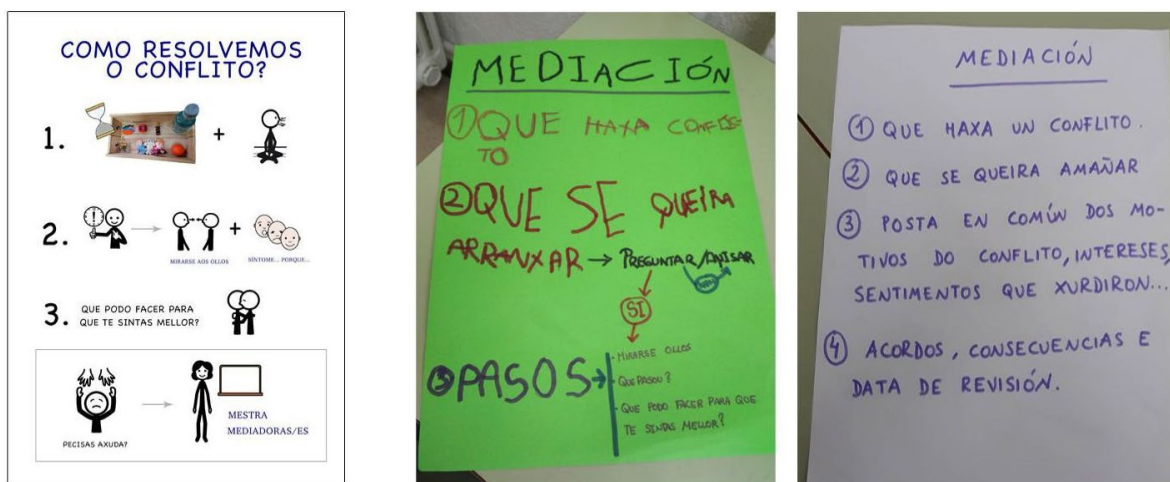


Figura 6. Carteis de aula para a resolución de conflitos e a mediación
Fonte. O primeiro elaborado a partir dos pictogramas de Sergio Palao (procedencia: ARASAAC (<http://cetedu.es/arasaac>))

A toma de decisións, grupais e consensuadas, é unha das competencias para a vida e o benestar que procuramos pór en práctica desde os inicios da escolarización, a pesar das dificultades que supón nesta etapa evolutiva. Moitas das decisións que se toman na rutina de aula son levadas a votación, buscando dar voz a todas as opinións e fomentando a participación activa e o pensamento crítico. Para ocasións especiais, incluso facemos uso dunha urna (figura 7), que carga de certa solemnidade o proceso. Con isto conseguimos, tamén, que o alumnado sexa quen de percibir que case nunca hai unha resposta única ou correcta e que todas merecen ser valoradas.



Figura 7. O momento do faladoiro no que se toman decisións importantes e a furna das votación especiais
Fonte. Elaboración propia

Ademais, levamos ás aulas debates sobre situacións de discriminación, estereotipos de xénero ou roles hexemónicos, así como datas sinaladas no calendario feminista (25N, 8M,...). Neste senso:

O 14 de Febreiro parécenos un momento perfecto para romper co mito do amor romántico e achegar as nenas e os nenos ao “amor con maiúsculas”: o amor cara a unha ou un mesma/o, o amor sen condicións de quen nos quere de verdade. Así, a visibilización das “palabras fermosas” (figura 8) coas que nos coñecen a cada un/unha de nós na casa, é unha proposta que emociona.



Figura 8. A proposta para o 14 de Febreiro titulada “As palabras fermosas”. **Fonte.** Elaboración propia

O Día da Muller, o 8 de Marzo (figura 9) é, sen dúbida, unha ocasión na que visibilizar aqueles aspectos ocultos na sociedade patriarcal. Coa colaboración dunha parte importante da comunidade educativa, creamos unha exposición a partir de zapatos de diferentes mulleres. O 25 de Novembro, é tamén un espazo no que continuar a loita pola eliminación das violencias machistas, tentando erradicar a intolerancia e a discriminación, para continuar loitando polo bo trato, pola resolución pacífica de conflitos e pola igualdade real.



Figura 9. Exposición colaborativa para o 8M. Dentro de cada zapato (doado polas familias do alumnado de 4º de educación infantil), visibilizouse un estereotipo sexista, compartiuse unha reflexión, achegouse a figura dalgunha muller,...

Fonte. Elaboración propia

Calquera situación de aula ofrece a oportunidade de empoderar as nosas nenas, achegándolles referentes femininos nos diferentes contextos (figura 10). Por suposto, tamén se fomentan actitudes de coidados nos nosos nenos. En referencia a isto último, a proposta de apadriñamento/amadriñamento que desenvolvemos co alumnado de 4º EP (figura 11) está dando grandes resultados. Nel, cada nena/o de 3 anos terá como referente unha madriña ou un padriño de 4º EP co que manterá encontros frecuentes durante os 3 cursos que a ambos lles restan para cambiar de nivel educativo. Nestes encontros favorécese a creación de lazos afectivos, o coñecemento e os coidados mutuos, o apoio emocional...



Figuras 10. Na primeira imaxe unha avoa amósanos os glóbulos vermellos a través do microscópio. Na segunda vese unha das páxinas do noso libro de aula sobre as mulleres das familias (herstory). **Fonte.** Elaboración propia



Figura 11. Alumna de 3 anos amosando a súa madriña os obxectos da súa caixa persoal. **Fonte.** Elaboración propia

SEF é o motor que nos move, polo que calquera situación comprometida ou calquera comentario pouco respectuoso que xurda espontaneamente nas nosas aulas é inmediatamente debatido en grupo e analizado a través dun cristal violeta.

O outro grande pilar de SEF, xunto coa coeducación emocional, é a tradición oral, a ferramenta que nos facilita o achegamento ao alumnado. Temos unha abondosa tradición oral conservada, en grande medida, grazas á literatura galega culta, que desde o Rexurdimento escolleu a literatura oral como modelo para a recuperación da escrita en galego. Rosalía de Castro, a grande referente literaria, partiu da tradición oral en grande parte da súa obra. Despois dela, moitas outras voces continuaron a beber desta poesía.

Pensamos que a escola non pode ser allea a un legado como os textos líricos populares, a maioría recibidos a través das mulleres que manteñen viva a memoria das familias e das que temos que reivindicar o seu grande labor. Por iso, as mestras e os mestres debemos levar á aula subxéneros da poesía oral tan importantes como os arrollos, as adiviñas, os xogos de botar a sortes...

Non podemos esquecer que “a literatura oral é un modo literario esencial na vida das nenas e dos nenos, porque a palabra está impregnada de afectividade” (Boullosa, 1997, p.7). Conecta, polo tanto, coas emocións, facilita a adquisición das aprendizaxes emocionando e achéganos ás mulleres como transmisoras e sustento da identidade cultural. Favorece o desenvolvemento afectivo, da sensibilidade e da creatividade e, ademais, mellora a capacidade de comprensión e expresión.

Nas nosas aulas, o traballo co texto poético segue a seguinte secuencia:

- **Traballo cos textos poéticos de tradición oral:** Os textos poéticos de tradición oral están na orixe do texto lírico para nenas/os... Debido a que teñen unha forma sinxela e un ritmo moi marcado, elas/es axiña se fan con estes textos tradicionais e empezan a empregarlos nos seus xogos. A partir deste traballo, nace o que denominamos Libro da Memoria, un libro de aula que elaboramos grazas ás achegas das familias e no que recolleemos as lerias, trabalinguas, arrollos... que se lembran nas casas. Pensamos que é moi importante para o alumnado traer e compartir a historia propia e a tradición oral. Este é o noso libro de cabeceira para traballar a tradición oral e para dála a coñecer ao resto do centro.
- Continuamos co **traballo con poesía, principalmente de autora:** Existe moita poesía que se pode traballar co alumnado de infantil, sen ser escrita especificamente para el: poemas de Rosalía, de Luz Pozo, de Olga Novo... Pero en Galicia temos tamén moitos textos poéticos escritos para nenas/os e grandes autoras/es: Manuel María, Antonio García Teijeiro, Ana María Fernández, Xosé Neira Vilas, Anisia Miranda ou Helena Villar. Temos a sorte de poder contar con Helena desde o noso primeiro curso no CEIP de Prácticas López Ferreiro e, desde aquela, comparte connosco a súa sabedoría cada ano. Desenvolvemos tamén outras actividades, como recitados conxuntos con alumnado doutros centros e doutras etapas.
- Finalizamos traballando a **poesía que as/os nenas/os crean:** Esta poesía xorde, ben espontaneamente ou ben porque a/o docente a provoca a través, por exemplo, da invitación a crear frases poéticas, a facer xogos de rimas, a completar versos, a cambiar palabras nun poema coñecido para obter novos versos, a formular adiviñas, a través da poesía antinómica ou xogando cos parónimos. Unha das actividades que levamos a cabo é a creación de frases poéticas a partir das “palabras fermosas” (figura 8, xa citada). Non podemos falar de nenas/os poetas, pois falta capacidade reflexiva e faltan coñecementos sobre a poesía, pero podemos falar de nenas/os que fan expresións poéticas. Esta secuencia de traballo co texto poético desenvólémola a través das seguintes fases:
 - Fase preparatoria: na que seleccionamos os textos poéticos e fixamos obxectivos, tempos, organización...
 - Fase de sensibilización: na que recitamos e/ou lemos textos de tradición oral, facemos preguntas sobre os textos, fixámonos na cuberta dos poemarios, achegámonos á autora ou autor. Nesta fase tamén creamos un recuncho para a poesía (figura 12), escoitamos versións musicadas e facemos agasallos de poemas.
 - Fase de desenvolvemento: a fase desenvólvese 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 que se desenvolveu e levámolo aos fogares.



Figura 12. O recuncho de poesía da aula. Fonte. Elaboración propia

Para desenvolver o traballo arredor deste terceiro pilar, hai que ter presente que o texto lírico é preciso aprender a descubri-lo a través *dos cinco sentidos*. Temos que favorecer que isto se poida levar a cabo na aula. As/os nenas/os deben **oír** poesía, cando llela lemos ou llela len; cando llela cantan ou llela cantamos. Deben **vela**, a través dos libros que lles achegamos, no recuncho da poesía, nos poemas que transcribimos, que debuxamos... Deben aprender a **tocala**, a acariñar os poemarios, as copias dos poemas que traballamos... Deben aprender tamén a **saborear** os versos, non se poden atragoar, pero só probando os versos lle collerán o gusto. Tamén deben **ulilos**, porque todo o que se recolle nos poemas desprende un aroma propio, que ás veces non se poderá explicar, ás/aos pequenas tampouco, pero si que se pode sentir.

Esta proposta non podemos desenvolvela, polo tanto, soas, precisamos do resto da comunidade educativa, especialmente das **familias**, da súa acollida e disposición, desa colaboración e interacción tan importante que permite que o alumnado avance no plano educativo e que acade un bo desenvolvemento persoal.

A nosa proposta procura a adaptación a calquera situación da aula ou de fóra. **Situacións extraordinarias**, como a do confinamento a causa da pandemia do Covid-19, supoñen unha proba para calquera docente. Para nós, a prioridade, de novo, debe colocarse en poñer a vida no centro dos procesos. Con esta premisa, facilitamos canles de comunicación virtual para xogar xuntas/os e dar visibilidade ás propostas desenvolvidas na casa. Sen esixencias, sen excesos, desde a comprensión da situación individual de cada fogar e, sobre todo, reconectándonos cos afectos na distancia.

Conclusiones

SEF é unha proposta de traballo de aula planificada dentro do horario semanal que nos permite, como docentes, realizar una verdadeira programación interdisciplinar, que nos axuda a vertebrar mellor as relacións entre a comunidade educativa e o conxunto da sociedade.

A nosa é unha iniciativa que responde á necesidade de proporcionar ferramentas ao alumnado. Ferramentas para desenvolverse emocionalmente e sen violencia; para medrar nun ambiente seguro; para adquirir as competencias e as habilidades necesarias á hora de relacionarse e integrarse nunha sociedade plural; para poder actuar de xeito consciente e crítico, construíndo a súa identidade sobre uns cimentos sólidos.

Por todo isto, damos grande importancia ao proceso de identificación emocional e detección de violencias. Procesos estes moi rápidos en canto aos tempos de adquisición. O alumnado de 3 anos, axiña é quen de dicir “NON”, “PARA” ou pedir axuda a unha persoa adulta próxima. Non obstante, outros procesos como o de regulación emocional, a adquisición de competencias interpersoais e a identificación de estereotipos sexistas poden levar toda a vida.

SEF proporciona espazos e ritmos amables e respectuosos. É moi importante planificar na aula contornos relaxados que atendan as necesidades e intereses dos/a pequenos/as, con materiais adecuados e tempos que dean cabida á reflexión compartida e libre de xuízos. Deste xeito, favorécese que o alumnado de calquera idade traia o sentir persoal á aula, coas súas preocupacións e dúbidas, coas súas ilusións e medos. Créase un clima de respecto aos tempos de aprendizaxe e aos intereses do noso alumnado e das nosas familias. O obxectivo fundamental da escola debe ser apoiar os/as nenos/as no seu proceso de autoconstrución como persoas, dende o bo trato, colocando a vida no centro de todos os procesos educativos.

Utilizamos a tradición oral e o texto lírico para iniciar o acceso ao contorno emocional. Somos conscientes, como opinan grandes estudosos/as, de que se aprende o que emociona (Mora, 2017); a memoria colectiva permítenos acadar esa premisa e, ao mesmo tempo, reivindicar o papel das mulleres como sustento e principais transmisoras.

SEF, en definitiva, é unha forma de ver a vida, que quere camiñar co alumnado e coas súas familias, que nos cuestiona tamén a nós como docentes e como persoas, dentro e fóra da aula.

Referencias bibliográficas

- Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*. Roma: Armando Editore.
- Berastegui, Y., e Permy, A. (2017). La relajación 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, A. Giner, N. Pérez, e A. Tey (Coords.), *XIII Jornadas de Educación Emocional Educación emocional en la actividad física y en el deporte* (pp. 64-74). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UAB.
- 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.
- Fumero, K., Moreno, M., e Ruiz, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma: UIB.
- García Boullosa, P. (1997). *Cando o rei por aquí pasou*. Vigo: Xerais.
- García Marín, J. (2019). *Papá por que non pintas as unllas de cores? Educando (construíndo) masculinidades disidentes*. Vigo: Galaxia.
- Mora Teruel, F. (2017). *Neurociencia: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Ngozi Adichie, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Lit. Random House.
- Pena Presas, M. (2018). *Feminismos e literatura infantil e xuvenil en Galicia*. A Coruña: Laivento.
- Pérez Escoda, N., Ribera, A., e Cabanillas, M. V. (2018). *Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para o emprego*. En J. L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez, e A. Rodríguez. (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 408-423). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Permy, A., e Cortés, B. (2017). A coeducación das emocións como estratexia chave para a promoción da convivencia positiva: a experiencia “EmocionadXs” do IES “Xulián Magariños” (Negreira). *Innovación Educativa*, 27, 91-106. doi: 10.15304/ie.27.4333
- Permy, A., e Méndez, M. J. (2016). La educación emocional del cerebro patriarcal. En B. Barredo, R. Bisquerra, N. García Aguilar, A. Giner, N. Pérez Escoda, e A. Tey, *Actas de las XII Jornadas de Educación Emocional. Educación emocional y neurociencia*, celebradas en Barcelona o 11 e 12 de maio. 124-135. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Nuria_Escoda/publication/311773475_XII_Jornadas7Educacio_EmocionalXII_Jornadas_de_Educacion_Emocional/links/585b8d3d08aebf17d38642df.pdf



Faros y estaciones. Viaje a Ítaca

DOSIL VIEITES, MARÍA MANUELA

MONTERO SÁNCHEZ, JESÚS

MOURELOS VIDAL, CAROLINA

IES Campo de San Alberto (España)

Resumen

“Faros y Estaciones. Viaje a Ítaca” hace referencia al punto de partida y de destino de miles de personas que han tenido y tienen que abandonar su tierra por diversas razones. Ellos nos han servido como inspiración.

El proyecto es una metáfora de la emigración; una invitación al aprendizaje a lo largo de la vida, un billete a viajar al pasado, un estímulo al aprendizaje de TIC y lenguas y una propuesta a viajar al futuro...

El grupo de trabajo fue coordinado por el IES Campo de San Alberto de Noia y en él participaron instituciones de Croacia, Grecia, Portugal y Eslovenia.

Los principales resultados fueron la elaboración de una “Guía Pedagógica de Recursos Educativos. Cine y Emigración” y el documental “Cruzar la Frontera”. Otros son: el libro “La Historia Interminable”, el “Diccionario de Supervivencia”, la “Guía Cultural y Didáctica” y una “Campaña para atraer alumnado a EA”.

Palabras clave: Emigración; cine; faro; estación; frontera.

Lighthouses and stations. Trip to Ithaca

Abstract

“Lighthouses and Stations trip to Ithaca” makes reference to the place of departure and destination of thousands of people who have been forced, or are still forced, to leave their country due to different reason. They have been our inspiration.

The project is also a metaphor of migration; an invitation to lifelong learning, a ticket for travelling to the past, a motivation to learn ITC and new languages and a proposal to travel to the future.

The working team has been coordinated by the IES Campo de San Alberto de Noia and institutions from Croatia, Greece, Portugal and Slovenia have cooperated in the project.

The main final results have been a “Pedagogical Guide. Cinema and Migration” and the documentary “Crossing the Border”. Other results are: the book, “The Never Ending Story”, the “Dictionary of Survival”, “The Cultural and Didactic Guide” and a “Campaign to attract students to AE”.

Keywords: Migration; cinema; lighthouses; station; border.

Introducción

Los antecedentes del proyecto se remontan al año 2005 en el que el equipo docente elabora “Materiales didácticos para el nivel II de la Educación Básica de personas adultas” publicado por la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria. En años posteriores, decidimos participar en diversos Proyectos Europeos para profundizar en la enseñanza de competencias, en la investigación de recursos innovadores y en la elaboración de materiales abiertos.

A partir de ese momento, nos damos cuenta de la necesidad de cambio en la metodología de la educación de personas adultas en consonancia con una sociedad en constante evolución. Ya no entendíamos una educación basada exclusivamente en los libros de texto.

Decidimos, por tanto, acomodar los recursos a los intereses y capacidades del alumnado para dar una mejor respuesta educativa que les permita ser capaces de afrontar con éxito los numerosos problemas y situaciones con los que se encuentran a diario en la sociedad actual.

Contextualización

El IES “Campo de San Alberto” se localiza en el centro de la Villa de Noia y atiende a una población que procede de los barrios periféricos y pueblos próximos. El centro imparte enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Desde el curso 2000/2001 el Centro de Educación Permanente de Adultos está integrado en el IES. Actualmente funcionan grupos de Enseñanzas Básicas Iniciales (nivel I y II), enseñanzas de Educación Secundaria para Adultos y el Aula Mentor.

En el proyecto participó alumnado de los niveles I y II de Enseñanzas Básicas Iniciales, y alumnado del primero y segundo módulo de Educación Secundaria para personas adultas (Nivel III). Sus edades están comprendidas entre los 19 y los 88 años.

La mayor parte del alumnado de Enseñanzas Básicas Iniciales son amas de casa, jubilados y emigrantes retornados de Centroeuropa y América que decidieron acudir al centro por diferentes motivaciones: escasa escolarización en la infancia y necesidad de afianzar lo aprendido y para continuar aprendiendo.

El alumnado de los módulos de Educación Secundaria para adultos ha sido un grupo de alumnos y alumnas que abandonaron sus estudios sin poder alcanzar la titulación de graduado en secundaria. En su mayoría eran desempleados con dificultades para encontrar trabajo debido a sus escasas competencias.

Descripción de la experiencia

Vivimos en un mundo predominantemente audiovisual en el cual es muy importante conocer y utilizar estos medios para motivar al alumnado y enseñarles a comprenderlo. Teniendo en cuenta lo dicho sobre la necesidad de adaptar los contenidos y la metodología a los intereses de las personas adultas que asisten a nuestro Centro, decidimos elegir el cine como “el faro” que guiase interdisciplinariamente nuestro quehacer diario y, de ese modo, aglutinar los diferentes contenidos.

El cine nos ha servido como pretexto para visualizar los problemas de la emigración y al mismo tiempo para dar voz a mucha gente emigrante que formó parte del proyecto; los seres humanos han sido el centro de nuestro trabajo, el motor de todas las experiencias llevadas a cabo, y en definitiva, los protagonistas directos de su propia historia e indirectamente, de la historia de la emigración en cada uno de los países.

1. Objetivos del proyecto

- Hacer más atractiva e innovadora la educación de adultos e incrementar la calidad desarrollando nuevos acercamientos pedagógicos que ayuden a prevenir el abandono escolar y eviten la exclusión social.
- Contribuir a la adquisición de competencias clave en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente la comprensión lectora y visual, la competencia matemática y la digital.

- Ofrecer una segunda oportunidad para adquirir las competencias clave, mejorar las prácticas pedagógicas innovadoras, la cooperación transnacional intergeneracional y generar recursos educativos transferibles y abiertos (OER) a otras instituciones educativas.
- Fomentar el aprendizaje de las lenguas de la Comunidad Europea para favorecer la inclusión social, el empleo en los sectores más desfavorecidos y promover el diálogo multilingüe.
- Promover la cohesión social, la creatividad, el uso de las TIC y un sentimiento de ciudadanía europea, igualdad de género y diálogo intercultural a través del cine.
- Potenciar la movilidad y circulación de estudiantes y profesores para mejorar sus destrezas y apoyar la difusión de buenas prácticas.

2. Actividades llevadas a cabo y resultados obtenidos

Todas las actividades se desarrollaron durante los cursos 2014/15 y 2015/16 y se enfocaron a la mejora de las siete competencias clave, agrupadas en dos bloques:

- A) Actividades encaminadas a promover el gusto por el cine, la reflexión, el análisis, la escritura y el debate a través del visionado de las películas seleccionadas (debates, torbellino de ideas, búsquedas...).
- B) Actividades ligadas a la creatividad y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para buscar y almacenar información (manejo de internet, cámaras de vídeo, programas de tratamiento de texto e imagen, uso de plataformas...).

Todas tuvieron como objetivo alcanzar los siguientes resultados:

— **Resultado 1: La “Guía Pedagógica de Recursos Educativos. Cine y Emigración”**

(http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/pedagogical_guide.html)

El punto de partida para la elaboración de la “Guía Pedagógica de Recursos Educativos. Cine y Emigración” fue el visionado de cinco películas seleccionadas por los países participantes sobre la emigración que resultasen fáciles de encontrar al menos, en su versión en inglés. Las cinco películas propuestas han sido: “Un franco, 14 pesetas” (España), “La jaula dorada” (Portugal), “Las novias” (Grecia), “Castillos en el aire” (Croacia) y “Čefurji Raus” (Eslovenia).

A partir de aquí, diseñamos actividades organizadas en dos partes:

A) Parte analítica: que incluye una introducción, un apartado de generalidades (cómo buscar información en Internet, lenguaje y técnicas cinematográficas (tema, estructura, tiempo, espacio, personajes...) y un muestreo de actividades sobre las películas.

B) Parte creativa: el principal producto ha sido el documental “Cruzar la Frontera”.

En la **parte analítica**, las actividades se organizaron en tres bloques:

— **Bloque 1: Actividades para hacer antes de ver la película.**

Incluye títulos de crédito, contexto histórico e “intrahistórico” mediante la recopilación de todo tipo de documentos relacionados con su experiencia migratoria, mejora de competencias clave... análisis formal de las películas (temas, estructura, espacio, tiempo, personajes, lenguaje cinematográfico...) y trabajo interdisciplinar de gran importancia para aplicar en la parte creativa del proyecto.

— **Bloque 2: Actividades para hacer durante el visionado de la película.**

Elaboración de una serie de actividades impresas sobre temas, espacio, tiempo, personajes, etc. que fueron cumplimentándolas mientras visionaban cada una de las películas. Se procuró que tuvieran relación directa con el material estudiado previamente para facilitarles sus anotaciones y comprensión.

— **Bloque 3: Actividades para hacer después de haber visto la película.**

Estas son algunas de las diferentes actividades realizadas:

- Debates guiados.
- Recuperación de fotografías antiguas.
- Elaboración en grupos y/o individuales de “Finales alternativos” a los de las películas.
- Realización de actividades de carácter multidisciplinar como búsqueda de información sobre los espacios donde se desarrollan las escenas, análisis de pirámides poblacionales, ejercicios matemáticos, de geografía; incluso se recurrió al fútbol como motivación y así captar su atención con el fin de mejorar sus competencias en todas las materias.

- Análisis de planos y puntos de vista significativos en cada una de las películas, comparación de temas, escenas...
- Diseño de video-poemas para incluir en el documental “Cruzar la Frontera”



(<https://youtu.be/pNFYT6cIDew>)

- Actividades relacionadas con las materias del currículo para proporcionar una visión global.

En la **parte creativa** se explica cómo hacer un buen documental basándonos en los aprendizajes adquiridos durante el rodaje y la edición.

— **Resultado 2: El libro titulado “La Historia Interminable”**

En él, se recoge la historia de la emigración en Galicia y en España contada por el alumnado en la que cada uno narra la parte que le ha tocado vivir, directa o indirectamente.

En este apartado se mejoraron notablemente las competencias clave lingüística, digital, social... y se fomenta la creatividad, dando rienda suelta a la imaginación, al incluir una sección en la que cada persona hace una reflexión de cómo sería su vida si hubiese emigrado o, si por el contrario, se hubiese quedado en su país.

— **Resultado 3: Los documentales sobre empleo y emigración “Cruzar la frontera”**

Una vez que trabajamos los aspectos técnicos del cine durante la parte analítica, pusimos en práctica la parte creativa del proyecto que aparece recogida en la “Guía Pedagógica de Recursos Educativos. Cine y Emigración”.

En nuestro maravilloso viaje Ítaca siempre estuvo presente; gracias a ella, hemos “Cruzado Fronteras” y hemos llegado felizmente a “bahías nunca vistas”, en definitiva, comprendimos lo que significan las “Ítacas” por ello, en la “Guía Pedagógica de Recursos Educativos. Cine y Emigración”, incluimos una parte titulada “Cómo hacer un buen documental” en la que animamos a otras instituciones a que sigan nuestro ejemplo y en la que aportamos ideas y consejos basados en nuestra experiencia como docentes y aprendices de “cineastas”; en definitiva, una apuesta firme por “aprender haciendo”.

“Cruzar la Frontera” es buena muestra de ello. La idea surgió en clase leyendo un capítulo del libro “Viajes con Heródoto” de Ryszard Kapuscinski (2008) en el que contaba su experiencia la primera vez que cruzó la frontera: “(...) sólo anhelaba una cosa: cruzar la frontera, no importaba cuál ni dónde, porque no me importaba el fin, la meta, el destino sino el mero acto, casi místico y trascendental de, cruzar la frontera (...)” (pp. 17-18).

A partir de aquí, decidimos cambiar el rumbo de las clases del ámbito lingüístico (castellano y gallego) para que cada alumno/a contase su experiencia en la emigración; se estableció como condición que cada uno debería utilizar al menos una vez, la expresión “Cruzar la Frontera”.

El documental es la historia de la emigración en Galicia y en España contada por los propios protagonistas. La voz en off es el resumen que elaboró el alumnado después de buscar y seleccionar la información en la primera fase del proyecto; es el hilo conductor de su intrahistoria que se ve interrumpida en diversos momentos con sus propias intervenciones en correspondencia a la época en la que les tocó emigrar.

— **Resultado 4: Página Web con toda la información relacionada con el proyecto**

(<http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/index.html>)

— **Resultado 5: Diccionario y Lecciones para Supervivencia en el Extranjero**

(http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/dictionary_lessons_for_survival.html)

La idea surge al comprobar que nuestro alumnado relataba en sus escritos que los mayores problemas que habían tenido durante su etapa como emigrantes, habían estado relacionados con el desconocimiento de los idiomas de los países de destino.

Pensando en que parte de nuestro alumnado joven se viese en la necesidad de tener que emigrar en un futuro, decidimos elaborar, con la ayuda y la experiencia de los más mayores, un diccionario de emergencia en el que se recoge vocabulario y expresiones necesarias de uso cotidiano, en cada uno de los idiomas de los países de la asociación y también en lengua inglesa. El léxico fue agrupado en las siguientes categorías: frases útiles, números, trabajo, viajes, búsqueda de empleo, situaciones de emergencia, problemas, etc.

— **Resultado 6: Guía Cultural y Didáctica sobre los Países Participantes**

(http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/cultural_didactic_guide.html)

En ella se abordan diferentes aspectos relacionados con la cultura, historia, geografía, folklore, etc. de los países de la asociación. El objetivo principal era proporcionar información a los más jóvenes sobre posibles destinos migratorios. Al mismo tiempo, pretendimos convertirla en una herramienta útil tanto para el alumnado como para el profesorado que visitó esos países durante los encuentros de trabajo.

— **Resultado 7: Campaña para atraer a alumnado a la Educación de Adultos**

(http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/files/campo_san_alberto_erasmus.pdf)

En una sociedad como la actual, consideramos que la educación de adultos es algo fundamental para proporcionar una segunda oportunidad educativa a todas aquellas personas que no la tuvieron en su momento, o que no la aprovecharon por sus circunstancias personales.

Así nace la idea de diseñar una campaña encaminada a dar a conocer las enseñanzas de la Educación de Adultos. Consideramos que la mejor manera de hacerlo era dar voz a nuestro alumnado para que contase en primera persona su experiencia; para ello diseñamos un proyecto interactivo que recogiese sus opiniones.



— **Resultado 8: Seminario y Conferencia final “Cine y Emigración en Europa. Resultados del proyecto”**

(http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/multiplier_event.html)

Este seminario se celebró en Zagreb, del 31 de mayo al 5 de junio de 2016, con el fin de dar mayor difusión al proyecto y presentar los resultados a nivel internacional. Además de los coordinadores, alumnado y profesorado de las distintas instituciones, asistieron al *evento multiplicador* numerosas autoridades en representación de sus respectivos países: embajadores, diplomáticos, parlamentarios europeos, altos cargos de los ministerios de educación y cultura, personas relacionadas con el mundo del cine y la cultura y representantes de las diversas agencias nacionales (SEPIE).

3. Principios metodológicos

Los principios metodológicos de actividad, funcionalidad, socialización y “aprender a aprender” con el objetivo de incrementar la motivación y las competencias clave del alumnado y el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” han sido para nosotros, nuestros faros. Bajo estas premisas, nacen las numerosas actividades descritas en apartados previos.

Se ha tenido en cuenta, la heterogeneidad de las personas adultas que acceden a estos niveles y esto se ha visto reflejado en la variedad de actividades propuestas que han podido ser aplicadas en cada uno de los diferentes contextos educativos dando una respuesta más adecuada a la atención a la diversidad y contribuyendo a la mejora de las capacidades requeridas.

Los contenidos de cada unidad didáctica se organizaron en torno a ejes temáticos relacionados con las necesidades e intereses de las personas adultas (emigración, empleo, economía, literatura, historia...) y fueron abordados desde múltiples perspectivas (lingüística, matemática, tecnológica...). Todo ello tratado con los principios metodológicos de globalización de contenidos e interdisciplinaridad.

Queremos destacar que el hecho de que nuestro alumnado haya sido quien ha elaborado el guion del documental “Cruzar la Frontera” ha contribuido a mejorar sus competencias lingüísticas, y su participación activa en las grabaciones, ha dado como resultado una mejora en sus competencias digitales, sociales y cívicas. Haber convertido la historia de la emigración en su intrahistoria ha sido el mayor aliciente para la implicación en todas las etapas de su formación y mejora de su autoestima.

De igual manera, el criterio de funcionalidad y de utilidad inmediata de los contenidos que se les han ofrecido, estuvo presente en todas las actividades y resultados conseguidos, no solo en la “Guía Pedagógica de Recursos Educativos. Cine y Emigración”, sino también en la “Guía Didáctica sobre Países”, en la que aportaron sus conocimientos sobre cocina tradicional, juegos populares, música folklórica, etc. lo cual ha reforzado la motivación y ha impedido el abandono escolar, tal y como pretendíamos al iniciar el proyecto.

Con estas líneas metodológicas hemos conseguido un aprendizaje significativo. Se les ha dado una segunda oportunidad a personas de grupos socialmente desfavorecidos, en situación de vulnerabilidad y de edades, capacidades e intereses muy diversos, brindándoles la ocasión de adquirir capacidades y competencias claves orientadas a favorecer una verdadera interiorización y comprensión de los contenidos ofrecidos en los diferentes ámbitos del conocimiento. En resumen, aquello que resulta fundamental para sentar las bases de un verdadero autoaprendizaje, de un verdadero aprender a lo largo de la vida.

Por lo expuesto hasta el momento, podemos concluir que la metodología empleada estuvo en coherencia con el planteamiento y la implementación de las actividades. Siempre intentamos que fuese una metodología dinámica, participativa, interdisciplinar y abierta a aquellos acontecimientos susceptibles de ser empleados, como recursos pedagógicos, consiguiendo que el aprendizaje fuese realmente significativo. Su participación en los rodajes y en la elaboración colectiva del guión y de la guía didáctica, son un buen ejemplo de ello.

El uso de estas metodologías innovadoras determinaron la propuesta de actividades variadas, interdisciplinares y motivadoras que proporcionaron a los más jóvenes las herramientas necesarias para poder enfrentarse al mercado laboral y a mejorar la oportunidad de empleo, mientras que al alumnado adulto les permitió adaptarse a las exigencias de la sociedad moderna pero, al mismo tiempo, generó en el profesorado sinergias positivas, incentivó la investigación y ha redundado en una mejora de la calidad de la enseñanza.

4. Evaluación

Hemos hecho la evaluación en diferentes momentos:

1. Evaluación inicial:

Tras analizar el material y los recursos educativos existentes en el ámbito de la educación de adultos y las capacidades del alumnado, llegamos a la conclusión de que:

- Existe una carencia de materiales específicos en el ámbito de la Educación de Personas Adultas.
- Constatamos las graves lagunas y deficiencias sobre todo en las competencias lingüísticas, digitales y en aprender a aprender.

2. Evaluación formativa:

- En la primera reunión transnacional, hemos establecido unos “criterios de éxito” que fueron revisados periódicamente tanto a nivel local como en cada uno de los encuentros internacionales.
- Todos los martes se realizaron reuniones en las que se planificaba el trabajo y se analizaban los posibles desajustes entre la programación y la implementación, con el fin de tomar medidas correctoras inmediatas.
- Mediante el análisis de las dificultades encontradas en tiempo real adoptamos medidas correctoras oportunas.
- Mensualmente se redactaron informes sobre la evolución del trabajo en cada uno de los países.
- En todos los encuentros transnacionales, se llevaron a cabo sesiones de trabajo en las que los coordinadores de cada país presentaban una evaluación cualitativa y cuantitativa del trabajo realizado.

3. Evaluación final:

Valoramos muy positivamente los resultados alcanzados tanto a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, así como el grado de satisfacción conseguido.

Coordinar un proyecto en el que participan instituciones y alumnado de países diversos aporta experiencias muy enriquecedoras, pero también conlleva una serie de problemas inherentes, no solo por la diversidad de los propios sistemas educativos, currículos, horarios, perfil de las instituciones, etc. sino también por la heterogeneidad del alumnado.

Hemos tratado de prevenir y solventar las dificultades desde el principio, asignando tareas adaptadas a cada tipo de institución.

El hecho de trabajar *on line* facilitó la comunicación y la coordinación entre los participantes, superando así todo tipo de barreras y fomentando a la vez una ciudadanía activa y una mayor cohesión entre el alumnado y el profesorado.

En cuanto a la heterogeneidad, tratamos de afrontarla ofertando actividades diversas, motivadoras, personalizadas y adaptadas a los diferentes perfiles del alumnado.

5. Continuidad de la experiencia

El haber recibido el Premio Miguel Hernández ha supuesto para nosotros una inyección de ánimo y de moral que nos ha inspirado un plan de actuación futura en relación a los objetivos y temáticas que hemos estado trabajando durante los últimos años, especialmente los relacionados con los dos últimos proyectos “Once upon a Time in... Europe” (literatura y fotografía) y “Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca” (Cine y emigración). En este sentido, las acciones inmediatas que pretendemos llevar a cabo serán:

- Unificar actividades motivadoras y significativas de los dos últimos proyectos bajo el epígrafe “Cine y Literatura”.
- Realizar una ruta cultural y literaria en homenaje al poeta Miguel Hernández que tenga como destino final Orihuela, su pueblo natal.
- Realizar una ruta literaria por la geografía gallega y portuguesa, incluyendo las Cantigas Medievales hasta la literatura/cine actual portuguesa.
- Potenciar el aprendizaje de idiomas y difundir el proyecto, especialmente el documental “Cruzar la Frontera”, en centros gallegos e instituciones educativas nacionales y en el extranjero.
- Realizar con el alumnado un itinerario cultural por Grecia con destino final en Ítaca.
- Donar una parte del premio a la biblioteca del Centro.

Conclusiones

La experiencia tuvo un gran impacto en todos los sectores de la comunidad educativa. La calidad de los resultados obtenidos son una buena muestra de que los objetivos planteados han sido alcanzados máxime teniendo en cuenta que el proyecto ha tenido como “faro” las prioridades de la estrategia 2020 y fue diseñado en base a dos pilares fundamentales:

- El “**crecimiento inteligente**”: desarrollo del conocimiento y la innovación.
- El “**crecimiento inclusivo**”: mejora de los niveles de empleo (sin formación no hay empleo de calidad), desarrollo económico y social, y cohesión social y territorial.

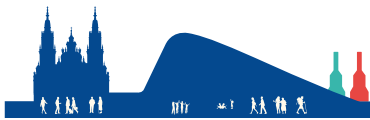
Constatamos que este proyecto, contribuyó a conseguir estas prioridades relevantes porque, además de los resultados descritos en apartados anteriores, aportó un valor añadido en diversos ámbitos:

- a) En el alumnado, mejora:
 - De las competencias clave, en particular comunicación lingüística.
 - En el uso de las TIC y en el trabajo en equipo.
 - En las habilidades sociales y comunicativas.
 - En las habilidades cognitivas y la comprensión.
- b) En el profesorado, mejora:
 - De las competencias lingüísticas y demás competencias clave (en especial en Lengua Inglesa).
 - En el uso de las TIC y en el trabajo en equipo.

- En el fomento de habilidades sociales y comunicativas.
- De la valoración de la diversidad y el intercambio cultural.
- c) En la institución educativa:
 - Intercambio de ideas, diferentes estilos de aprender y enseñar, experimentación de nuevos métodos pedagógicos y destrezas en el trabajo colaborativo en la red.
- d) En la comunidad educativa:
 - Valoración de la Educación de Adultos como un servicio público fundamental para crear una ciudadanía activa y crítica.
 - Promoción de la diversidad y conciencia intercultural.

Referencias bibliográficas

- Agraso, C., Agraso, N., Azzaoui, A., Barreiro, M. R., Barreiro, M., Barreiro, P., ... Villaverde Pérez, R. (2014). *La historia interminable*. Noia: Grafinoia SL.
- De Fina, B., Voulgaris, P. (productores) y Voulgaris, P. (Director). (2004). *Nyfes/Las novias* [película]. Grecia: Cappa Defina Productions.
- Delorme, D., Gélin, H., Le Grand, R. (Productores), y Alves, R. (Director). (2014). *La jaula dorada* [película]. Portugal: Pathé Films.
- Kapuscinski, R. (2008). *Viajes con Heródoto*. Barcelona: Anagrama.
- Maceiras, S., Lorenzo, J. M. (Productores), e Iglesias, C. (Director). (2006). *Un franco, 14 pesetas* [película]. España: Adivina Producciones.
- Sikavica, M. (Director). (2009). *Čardak ni na nebu ni na zemlji/Castillos en el aire* [película]. Croacia: Fade In.
- Zajc, F., Ikovic, B. (Productores), y Vojnović, G. (Director). (2013). *Čefurji raus!* [película]. Eslovenia: Arsmedia.



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

SANCHIDRIÁN BLANCO, CARMEN
MOLINA POVEDA, MARÍA DOLORES

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Málaga (España)*

Resumen

El COVID-19 ha impuesto nuevas formas de conocer el mundo y de aprender y ha tenido enormes consecuencias en los museos. Los museos pedagógicos, desde su situación especial puesto que sus fondos son sobre el pasado de la educación, asumen ésta como una de sus funciones. En este trabajo se describen las actividades realizadas o iniciadas por el Museo Andaluz de la Educación, en Alhaurín de la Torre (Málaga), desde que tuvo que cerrar hasta hoy en que se realizan ya 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 la actualización de su página web (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/>). Dentro de sus posibilidades, ha desarrollado numerosas iniciativas que intentan promover aprendizajes tanto en niños como en adultos, en expertos y en cualquier persona interesada en acercarse a él presencial o virtualmente.

Palabras clave: Museos pedagógicos; museos virtuales; didáctica del patrimonio histórico-educativo; nuevas tecnologías.

Museums open in times of pandemic. The case of the Andalusian Museum of Education

Abstract

COVID-19 has imposed new ways of approaching and learning about the world and it has had enormous consequences in museums. The pedagogical museums, from their special situation since their funds are related to the past of education, assume education as one of their main functions. This paper describes the different activities carried out or initiated by the Museo Andaluz de la Educación (Andalusian Museum of Education) in Alhaurín de la Torre, Málaga, since it had to close, in March 2020, until today when concerted visits are already carried out. Being a newly created museum, the development of these activities, and their projection on social networks acquires a special meaning, as well as the updating of its website (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/>). Within its possibilities, it has developed numerous initiatives that try to promote learning both in children and in adults, in experts and in anyone interested in approaching him in person or virtually.

Keywords: Pedagogical museums; virtual museums; didactics of the historical educational-heritage; new technologies.

Introducción

La pandemia originada por el COVID-19 supuso la paralización de todo el mundo. La normalidad por todos conocida pasó a ser una gran desconocida y la tecnología, las pantallas, internet se convirtieron en el mayor aliado para trabajar, divertirse, evadirse, aprender, conectar con otras personas ante la imposibilidad de hacerlo de manera presencial... Esta paralización y cierre de la gran mayoría de los negocios “no esenciales”, de las ciudades y de los países, y la no posibilidad de los ciudadanos de moverse libremente, supuso una crisis, pero a la vez una reinención para muchos de ellos. El COVID-19 ha impuesto nuevas formas de conocer el mundo y de aprender y esto ha tenido una gran repercusión y enormes consecuencias en los museos (NEMO, 2020).

Los museos dejaron de ser lugares de recreo y de contemplación para ser, en todo el sentido de la palabra, espacios educativos (Kirchberg & Tröndle, 2012), de aprendizaje y conocimiento, ya que en ellos se alberga la historia, el arte, la cultura, etc. 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 (Downay, 2020; Kahn, 2020). Los museos pedagógicos, que nos acercan diferentes pedagogías, objetos escolares, su evolución, su uso y la memoria de la educación (Álvarez Domínguez, 2016; Ruiz Berrio, 2010) no iban a ser una excepción. El confinamiento y el cierre de los museos despertó una serie de preguntas como “¿cuál es el objetivo de un museo que permanece cerrado al público? ¿Cómo pueden los museos seguir siendo relevantes si la gente no los visita? ¿Pueden las exposiciones que llevan años de planificación y producción transferirse al ámbito digital para mantener los museos abiertos virtualmente?” (Espacio Visual Europa (EVE), 2020). Estas cuestiones solo podían ser respondidas de dos formas: el cierre total de los museos debido a la crisis económica que esta situación ha provocado; o abrir las puertas al mundo digital, lo que los ha obligado a adaptarse, a reinventarse, para poder seguir mostrando sus colecciones y realizando actividades. Como hemos podido comprobar a lo largo de este año de pandemia, algunos de ellos no han podido sobrevivir a esa crisis y han tenido que cerrar, mientras que otros se han adaptado, permitiendo al público poder acercarse a ellos 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.

La puesta en escena ha cambiado en el mundo de los museos, algunos han dado este gran salto, desde cualquier lugar podemos visitar y darnos un paseo por sus salas y pasillos gratis, democratizando el arte para ver de cerca obras y exposiciones que eran casi imposibles antes de la pandemia, aprender de otras culturas, sin duda son recursos educativos que no podemos dejar de resaltar y difundir (Mendoza, 2020, p. 364).

En este trabajo queremos resaltar esa reinención, esa adaptación a los cambios, realizada por el Museo Andaluz de la Educación (MAE) (Sanchidrián, Mañas, & López, 2020), situado en Alhaurín de la Torre (Málaga). Un museo que abrió sus puertas en noviembre de 2019 de manera física y que en muy poco tiempo tuvo que convertirse en un museo virtual. La implicación de todos sus miembros ha hecho posible que a día de hoy siga abierto y, cuando la situación sanitaria lo permite, realizando visitas presenciales concertadas, aunque, como indican en su página web, sigue existiendo la posibilidad de conocer el museo de manera virtual. 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.museoandaluzde laeducacion.es/>). A continuación, explicaremos las actividades y acciones llevadas a cabo por el MAE para acercar a todo aquel que quiera conocer la historia de la educación y sus objetos, y revivir sus años como estudiante.

Contextualización

Cuando el MAE abrió sus puertas ya tenía en marcha algunas actividades, pero estaba especialmente centrado en las visitas tanto de alumnos de todos los niveles educativos de Alhaurín de la Torre, y alrededores, como de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Había comenzado su difusión en las redes sociales y en medios de comunicación provinciales. En marzo de 2020, era un Museo que empezaba su andadura con todas las ilusiones de los proyectos que comienzan y todos los que han estado implicados en algo similar saben lo difícil que

es lograr poner en marcha un museo de estas características. El confinamiento le obligó a cerrar sus puertas, pero, a la vez, le movió a estar más cerca que antes del público. En este contexto se inscriben las actividades que se han puesto en marcha a lo largo de estos meses, con el fin de seguir acercando nuestro patrimonio histórico-educativo a la población. Para ello, se han promovido multitud de actividades e iniciativas (conferencias, proyecciones de documentales y películas, exposiciones, publicaciones...) para estar presente en las redes y para seguir acercando los objetos, libros, manuales, instrumentos musicales y científicos, etc., de la escuela a la población de todas las edades. A continuación, pondremos algunos ejemplos de estas actividades, pero desde aquí queremos invitar a todos los interesados en los museos pedagógicos a visitar el MAE, físicamente cuando se pueda, y virtualmente en cualquier momento.

Descripción de la experiencia

El cierre de las actividades “no esenciales” y la no movilidad de las personas debido a la pandemia del COVID-19 obligó a transmitir y a “asistir”, presenciar, las actividades culturales a través de una pantalla y de internet. Los músicos daban conciertos a través de las redes sociales, los escritores realizaban lecturas de sus libros, y los museos abrían sus puertas y mostraban sus colecciones.

El Museo Andaluz de la Educación es un museo al que le tocó cerrar sus puertas pocos meses después de abrirlas, si bien esta situación no provocó el desánimo entre sus miembros, todo lo contrario, había que adaptarse a las nuevas circunstancias y acercar el museo a toda la población: niños, jóvenes, adultos. Para ello pusieron en marcha una serie de actividades, y adaptaron y mantuvieron otras, lo que les ha llevado a tener una presencia muy activa en las redes (página web, Facebook, YouTube, Instagram...) y a que su nombre consiga ser cada vez más conocido. Por lo tanto, en esta comunicación no vamos a tratar una experiencia, sino muchas de ellas que han servido para acercar a los ciudadanos la historia de la educación, de sus espacios y de sus objetos, y para que el museo no solo sea un lugar que visitar, sino un espacio educativo donde personas de todas las edades puedan aprender sobre este ámbito de la educación, independientemente de su nivel de conocimientos sobre el tema y de su lugar de procedencia. Las actividades emprendidas, y que aún siguen realizándose, son las siguientes:

- a. *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.
- b. *Visita virtual en 360º*. Ante la imposibilidad de poder asistir al museo por la situación sanitaria, aunque cuando ésta lo permite se pueden hacer visitas concertadas, el MAE puso en marcha una visita virtual en 360º que permite observar las distintas salas y acercarnos a sus vitrinas. Es interactiva y permite recorrer los diferentes pasillos y espacios, fijarse en los objetos y en sus detalles, además de poder disfrutar de una serie de audioguías donde se explica cómo eran los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Figura 1. Imagen de la visita virtual en 360º al MAE. **Fuente.** Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Visitas” (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/visita-virtual/>)

- c. *La pieza del mes*. Las audioguías de la visita virtual permiten al espectador contextualizar lo que está viendo, pero no profundiza en qué es y para qué sirve cada objeto de la exposición. Durante las visitas presenciales, el guía explica e indica todos estos aspectos y aporta más información sobre el contexto en el que se utilizaban. Debido a la pandemia, estas guías solo se pueden disfrutar cuando la situación lo permite, por lo que el museo puso en marcha esta sección, *La pieza del mes*. Su objetivo es destacar una pieza de la colección de diversos momentos de la educación en España y explicar brevemente su historia y su uso en la escuela, para despertar recuerdos y emociones, y enseñar para qué servía a quienes no lo conocían, además de pretender ser un aliciente para visitar el museo y conocer mejor dichos objetos y otros. Algunas de las piezas del mes han sido el parvulito, la chasca, la tabla periódica, los cuadernillos Rubio, el boli Bic de cuatro colores, las reglas de cálculo...



Figura 2. Pieza del mes: El proyector de diapositivas. **Fuente.** Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Pieza del mes” (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/el-proyector-de-diapositivas/>)

- d. *Edificios escolares*. Otra sección emprendida desde el MAE a través de su web y de sus redes sociales fue la de *Edificios escolares*, que nació con el fin de dar a conocer centros educativos de Andalucía donde muchas generaciones han pasado unos años importantes de su vida y de los que guardan muchos recuerdos, vivencias y experiencias. A través de textos de unas 1000 palabras se cuenta la historia de una escuela infantil, un colegio, un instituto, una universidad, un conservatorio, una biblioteca, un centro del profesorado, etc., de Andalucía, pues todos ellos tienen una forma particular de arquitectura y son la fusión de sus funciones y su historia. De esta forma, se hace ver que la importancia de estos edificios radica en haber sido testigos de procesos y cambios educativos. Algunos de los centros mostrados en esta sección son la antigua universidad de Baeza, el propio museo, el edificio de San Telmo de Málaga, los colegios de la compañía de Jesús en Úbeda y Málaga, el Centro del Profesorado de Málaga, la Escuela de Magisterio de Málaga, entre otros.



Figura 3. Edificios escolares: Los primeros grupos escolares nacionales de Úbeda (Jaén)

Fuente. Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Edificios escolares” (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/los-primeros-grupos-escolares-nacionales-de-ubeda/>)

- e. *Reformadores educativos*. En esta sección se quiere recordar a los reformadores educativos y a sus principales aportaciones con el objetivo de no olvidar a estos grandes pedagogos que lucharon por una educación de calidad en la que el niño fuese el centro y no un mero objeto del aula. Algunos de estos reformadores son Juan Luis Vives, Giner de los Ríos, Leonor Serrano.
- f. *Actividades didácticas para los más pequeños*. Sección incipiente donde se proponen actividades para acercar el museo a los niños, como la construcción de una maqueta del museo que los más pequeños tienen que decorar (ver Figura 4), o vídeos donde son los propios niños los guías del museo (ver Figura 5), o gymkanas realizadas durante las vacaciones de navidad, con grupos reducidos de niños, para acercarlos al museo y sus objetos.



Figura 4. Maquetas del museo realizadas por Carmen (5 años) y Pablo (5 años). **Fuente.** Fotografías enviadas por los padres



Figura 5. Visita al MAE guiada por Manuel, David, Lucía y Ana Victoria
Fuente. Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Vídeos”
(<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/videos/>)

- g. *Amigos del MAE*. Especialistas en distintos campos de la educación explican en un vídeo de unos diez minutos uno o varios objetos del museo y la importancia que el MAE tiene para ellos. El objetivo es que participen personas muy diversas tanto del campo de la ciencia como de la historia o la comunicación, profesores de todos los niveles educativos, etc.

Los museos abren en tiempos de pandemia. El caso del Museo Andaluz de la Educación
Sanchidrián Blanco, y Molina Poveda



Figura 6. Carmen Guerra en la sección “Amigos del MAE” hablando sobre la tabla periódica

Fuente. Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Vídeos”

(<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/videos/>)

h. *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.



Figura 7. Diálogo con Ainara Zubillaga en el II ciclo de “El MAE se mueve”

Fuente. Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Vídeos”

(<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/videos/>)

i. *Programas de televisión*. En el programa “Málaga te ve”, de la cadena malagueña

PTV, José Antonio Mañas habla sobre la historia de la educación en España a través de diversos objetos, como atlas, tebeos, objetos para la enseñanza de las ciencias..., explicando qué son, para qué sirven y cómo se utilizaban; sobre personas ilustres de la educación; y sobre la ciencia donde explica uno o varios objetos científicos y realiza una demostración de su funcionamiento. Como se puede comprobar, no solo se acercan los objetos a través de la *Pieza del mes*, sino de otras muchas formas que permiten que personas de todas las edades (los programas están subidos a YouTube para que todos puedan verlos) puedan conocerlos o recordarlos, porque recordemos que no todos tenemos el mismo nivel en cuanto al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y que esa brecha también es importante romperla buscando distintos medios para transmitir la información. El

programa “Andalucía directo”, emitido en “Canal sur”, realizó un reportaje sobre el MAE y, más concretamente, sobre una exposición sobre la Educación General Básica (EGB) inaugurada recientemente y con la que pretenden acercar la educación y los objetos de un tiempo no tan lejano.



Figura 8. José Antonio Mañas realizando una demostración del funcionamiento de la “pistola de volta”

Fuente. Página web Museo Andaluz de la Educación sección “Vídeos”

(<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/videos/>)

j. *Intervenciones en la prensa*, por ejemplo, “un paseo por la enseñanza” (Agencia EFE, La Opinión, La Vanguardia...).

k. *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 Domínguez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: 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/>

Espacio Visual Europa (EVE). (27 de mayo de 2020). *COVID-19: Museos y Consecuencias de la Pandemia*. <https://evemuseografia.com/2020/05/27/covid-10-museos-y-consecuencias-de-la-pandemia/>

- 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., & 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>
- Mendoza, M. (2020). Didáctica de los museos en tiempo de COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 363-368. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746456>
- Museo Andaluz de la Educación. (MAE). <https://www.museoandaluzdelaeducacion.es/>
- 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 Berrio, J. (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sanchidrián, C., Mañas, J. A., & 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>



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.

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Jaén (España)*

Resumen

El trabajo presenta una experiencia de innovación docente y buenas prácticas, llevada a cabo con el alumnado de 4º Grado de Educación Social, de la Universidad de Jaén, en el marco de la materia “Proyectos socioeducativos en infancia y juventud”, con el objetivo principal de consolidar la metodología de ApS en el Grado de Educación Social, diseñando y desarrollando proyectos socioeducativos creativos, que den respuesta a las necesidades actuales, utilizando el ApS y las estrategias de Design Thinking (D.T.). 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.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; Design Thinking; proyecto socioeducativo; innovación.

Design of socio-educational projects with ApS and D.T.: An innovative experience of good practices.

Abstract

This work offers an innovation and good practices experience carried through 4th Course Students of the Social Education Grade from the University of Jaén into the subject “Socio-educational projects in childhood and youthfulness”. The main aim was to consolidate Service-learning methodology in this course designing creative socio-educational projects that respond to the actual needs, while using Service-learning and Design Thinking strategies. It is intended that the students apply to their work all the acquired knowledge throughout their university studies, as well as to possess the skills to design, plan, manage and develop resources and programs aimed at specific groups. Likewise, it is aimed at acquiring the skills, abilities and attitudes for socio-educational intervention.

Keywords: Service-Learning; Design Thinking; Socioeducational project; innovation.

Introducción

Salir de la zona de confort en la docencia universitaria es un reto al que el profesorado nos enfrentamos cada inicio de curso. Planificar actividades de aprendizaje que sean motivadoras y fomenten la participación en clase y el autoaprendizaje, es otro de los grandes desafíos que encontramos en nuestra práctica docente, al que pretendemos dar respuesta con propuestas innovadoras como la que presentamos en el trabajo desarrollado durante el curso 2020/2021, en el que enlazamos los beneficios que aporta la metodología de Aprendizaje-Servicio en la universidad con el diseño creativo, para crear proyectos con prototipos que den respuesta a necesidades sociales detectadas en el entorno.

La universidad debe estar presente en la sociedad, y hacerse eco de sus necesidades, no sólo a nivel empresarial, si no también en la formación humana y ética de sus alumnos (Santos-Rego et al., 2016). En este contexto, presentamos una experiencia de buenas prácticas que aporta al alumnado de Educación Social una formación ética y ciudadana que contribuya a su formación personal y profesional, y que vincula la educación a las necesidades sociales actuales y más cercanas (Redondo-Corcobado, & Fuentes 2020). Además, esta experiencia incluye el Design Thinking (D.T.) como la lente a través de la cual podemos mirar los problemas y darles soluciones (Steinbeck, 2011).

Así, nuestro propósito al implementar la metodología de ApS en las clases universitarias es mejorar nuestra práctica docente, propulsar aprendizajes sólidos en el alumnado, e implicar al estudiantado en la mejora social de su entorno, formando ciudadanos más solidarios y comprometidos.

Contextualización

Este trabajo presenta una experiencia de innovación docente y buenas prácticas, llevada a cabo con el alumnado de 4º Grado de Educación Social, de la Universidad de Jaén, en la materia “Proyectos socioeducativos en infancia y juventud” en la Convocatoria del Vicerrectorado de Coordinación y Calidad de las Enseñanzas “Proyectos del Plan de Innovación y Mejora Docente (PIMED-UJA 19)”, de la UJA. Han participado un total de 70 alumnos matriculados en la asignatura, durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021.

Con esta asignatura 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 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 y una educación en valores que promueve la participación en la sociedad (Rodríguez-Gallego, 2014).

La innovación que se presenta en este trabajo viene de la mano del Design Thinking, 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 se erige en una estrategia motivadora para el alumnado. Brown (2010) lo define como un enfoque que utiliza la sensibilidad del diseñador y su manera de resolver problemas, para satisfacer las necesidades de un modo viable; es una innovación centrada en la persona, que apunta al proceso de diseño e integra conocimientos teóricos, tecnológicos, sociales, etc. La vinculación con el ApS hace de esta herramienta una oportunidad para aplicar los contenidos y habilidades aprendidas en la formación universitaria, al desarrollo de prototipos (proyectos) que resuelvan situaciones de riesgo social, mediante la creación de actividades educativas que sean útiles a la comunidad.

Dadas las características del curso 2020/2021, provocadas por la pandemia y la incertidumbre creada por cómo se han ido organizando e impartiendo las clases (presenciales y online), hay que destacar la implicación que

el alumnado ha tenido en el seguimiento de la materia, impulsando entre ellos la participación y la motivación para tener un excelente clima de trabajo, aún a través de la frialdad de las pantallas y los inconvenientes propios de la docencia online, teniendo en cuenta que la UJA es una universidad de docencia presencial.

Para llevar a cabo la experiencia de innovación y buenas prácticas se ha contado con los recursos propios de la UJA: creación de salas de videoconferencia para las clases en gran grupo, y salas de trabajo online para grupos pequeños. Se ha contado también con la plataforma de docencia virtual Illias, para obtener los materiales de trabajo, entrega de tareas, etc. Igualmente, se ha hecho uso de diversas herramientas online, que se irán describiendo a lo largo de este texto.

Por otra parte, el papel de las redes sociales, especialmente Instagram, ha sido fundamental en la difusión de los trabajos diseñados, siendo los mismos alumnos los que han fomentado la divulgación y la concienciación ante temas actuales, como la prevención de la Covid-19 entre jóvenes, los trastornos alimentarios, la ludopatía entre jóvenes, o las relaciones tóxicas entre adolescentes, entre otros.

Respecto a la colaboración con instituciones, sabemos que el ApS requiere del apoyo de las mismas, pero el acceso ha estado limitado durante este curso. El alumnado ha contactado con aquellas corporaciones y organizaciones que en el futuro podrían ser beneficiarias de los prototipos diseñados en los proyectos, y han recibido asesoramiento para su realización por parte de alguna de ellas. Igualmente, una vez finalizados los prototipos, se les ha invitado a compartir estos trabajos con ayuntamientos, centros educativos, ONGs, y otras entidades, para su difusión.

Descripción de la experiencia

Las fases de diseño de los proyectos de ApS con las herramientas del D.T. se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparativa de las fases y contenidos del ApS y D.T.

ApS	D.T.
Diagnosticar el problema	Empatizar: comprender las necesidades de los destinatarios
Definir la necesidad	Definir: identificar los problemas para ofrecer una solución creativa. Idear: generar un sinfín de ideas, mediante actividades de pensamiento divergente.
Diseñar y elaborar el proyecto	Prototipar: llevar las ideas a la realidad creando prototipos que hagan visibles y viables las soluciones.
Realizar el proyecto	Testear: probar el prototipo con los usuarios implicados en la solución que estemos desarrollando. Marca el grado de necesidad que se ha cubierto y da información sobre las posibles carencias, a partir de las cuales se mejora antes de ponerlo al servicio de los usuarios. La iteración comunica los cambios que se pueden hacer.
Difundir	
Evaluar	Evaluar el prototipo, utilizando también los procesos de iteración. Se evalúa el prototipo y las soluciones creativas, de manera que se puede volver a iniciar el proceso si el prototipo no ha dado solución a las necesidades.

Fuente. Elaboración propia

Esta experiencia de buenas prácticas tiene varios objetivos:

- Por una parte, 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.).
- Además, se pretende mejorar la práctica docente universitaria con el ApS como metodología propulsora de aprendizajes globales, significativos e interrelacionados.
- Por último, fortalecer las relaciones entre la universidad y la sociedad, mediante proyectos de ApS contextualizados y diseñados con el D.T. como herramienta generadora de proyectos creativos.

Para alcanzar estos objetivos, se han planificado las clases de teoría y práctica de la asignatura de “Proyectos socioeducativos con niños y jóvenes”, de 4º Grado de Educación Social, con una metodología participativa de trabajo en grupos pequeños, con actividades académicas dirigidas al conocimiento del ApS y el diseño de dichos proyectos con D.T.

El desarrollo del proyecto de buenas prácticas ha tenido dos fases: el proceso de vinculación de la asignatura y su planificación adaptándola a la metodología de APS con DT, y el desarrollo con el alumnado.

1. Por parte de las profesoras:

En primer lugar, las profesoras implicadas se plantearon la necesidad de hacer la asignatura más atractiva utilizando la metodología de ApS con las herramientas D.T., para provocar la creatividad y diseñar prototipos que dieran respuesta a problema sociales actuales.

El segundo paso fue reorganizar y reorientar los objetivos académicos a esta metodología, para que la suma de ApS y D.T. diera como resultado la formación de personas solidarias y profesionales competentes. Se pretendía que el alumnado tomase conciencia de los contenidos estudiados hasta ahora, fuese capaz de aplicarlos y viese su utilidad, mejorase su formación académica, desarrollase habilidades comunicativas, se implicara en su entorno e incrementara su compromiso social, integrara los aspectos cognitivos y emocionales de su aprendizaje, desarrollase el concepto democrático y participativo de la ciudadanía.

Seguidamente, se vinculó la elaboración del proyecto de ApS al currículo de la asignatura, y se definieron los aspectos pedagógicos, de gestión, organización y etapas de trabajo de los grupos de alumnos, conectando la teoría con la práctica. Para asentar las bases teóricas y prácticas del APS se ofreció al alumnado textos para su estudio y profundización, de manera que comprendieran la importancia de aprender haciendo un servicio a la comunidad y de optimizar los conocimientos adquiridos diseñando y ejecutando un proyecto socioeducativo con posibilidades de ser llevado a la práctica.

Por último, y a lo largo de todo el proceso, se motivó al alumnado para “salir de la zona de confort” y se le animó a que se dirigiese a zonas de nuevos aprendizajes.

A lo largo del desarrollo de la materia, las profesoras han hecho un seguimiento continuo de los grupos de trabajo, orientando y asesorando cada fase. De igual manera, el alumnado ha ido publicando cada paso en la red social Instagram, con el objetivo de empezar desde el principio con la difusión de sus trabajos.

2. Desarrollo con el alumnado:

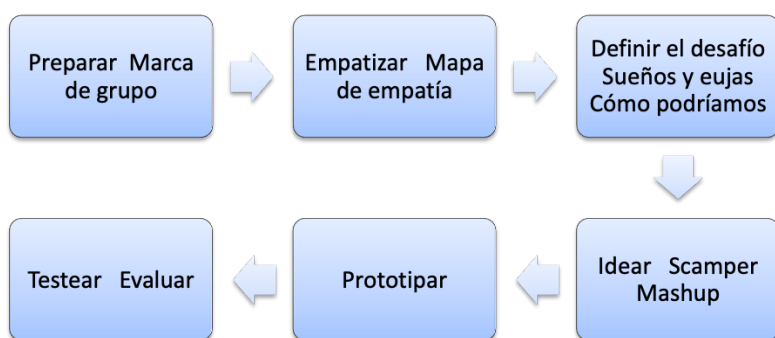


Figura 2. Fases en la elaboración y realización del prototipo. **Fuente.** Elaboración propia

2.1. Preparar

Se organizaron 12 grupos de trabajo a los que se les lanzó el desafío de “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.

Tras explicar las normas de las clases de prácticas, crearon su “*Marca de grupo*”, reflexionando sobre sus ideales, el conocimiento personal y la valoración que del trabajo del educador social hacían.

Como paso previo a empatizar se determinaron los destinatarios del servicio del proyecto: jóvenes y niños en situación de covid-19, jóvenes con problemas de ludopatía, educación sexual para jóvenes, adolescentes conflictivos, niños en familias desestructuradas, jóvenes y redes sociales, niños con TEA y adolescentes con relaciones tóxicas. Para vincular la experiencia con los contenidos de la asignatura, el alumnado señaló los aprendizajes que podrían obtener con la elaboración y realización de este proyecto.

2.2. Empatizar

Identificar las necesidades de los colectivos es el paso siguiente para la elaboración del prototipo. Mediante el “*Mapa de Empatía*”, cada grupo tenía que ponerse en el lugar de las personas receptoras del servicio, y responder a las preguntas de ¿Qué piensa y siente? ¿Qué ve? ¿Qué oye? ¿Qué le motiva? ¿Qué le frustra? ¿Qué dice? ¿Qué hace? El objetivo de esta actividad era conocer de manera cercana a los receptores y poder diagnosticar los problemas a los que se enfrentan.

En sesiones compartidas, se expusieron los mapas de empatía y se aclararon algunas dudas que surgían entre los grupos, que al conocer los trabajos de los demás, tuvieron la oportunidad de resolver.

2.3. Definir

Como cada solución comienza con algo pequeño, la tarea de definir el problema se encaró haciendo una lluvia de ideas con los “*Sueños y Quejas*” que tenían para sus grupos diana: a la luz del mapa de empatía podían conocer qué problemas les eran más acuciantes, y en esta actividad hicieron un listado de deseos dirigidos a la resolución de estos problemas; igualmente con las quejas debían enumerar los inconvenientes que veían para dar solución a los conflictos del colectivo.

Para provocar la creatividad, primero se propuso que esta actividad fuese individual, y después en grupo. Así, se generó una lista amplia de problemas y soluciones para poder seleccionar aquellas necesidades que el colectivo diana tenía, y ofrecerles una solución. A continuación, se les pidió que hiciesen realidad sus deseos y pensaran, de manera individual primero y en grupo después, “*Cómo podrían*” resolver cada queja y cada sueño, generando un nuevo listado de ideas. Se trataba de hacer de cada necesidad una oportunidad de diseño. Las ideas que se van originado se guardan, ya que pueden utilizarse en otras fases, o bien habría que volver a ella si el prototipo no cumple el objetivo para el que se crea.

Por último, y para definir el desafío al que cada grupo se va a enfrentar, el grupo seleccionó un “*Cómo podríamos*” para convertirlo en desafío. Algunos de los desafíos fueron:

- Conseguir la implicación de los ciudadanos jóvenes en la lucha contra la pandemia, así como, la creación de espacios de ocio para jóvenes, con las medidas y garantías de seguridad suficientes.
- Diseñar e intervenir con jóvenes ludópatas.
- Fomentar el pensamiento crítico de los jóvenes ante las redes sociales.

Los desafíos que se plantearon en cada grupo se compartieron través de la red social Instagram, obteniendo un elevado número de visitas.

2.4. Idear

Elegido el desafío, fue necesario decidir cómo dar respuesta al mismo. Para fomentar la lluvia de ideas se utilizó la técnica SCAMPER, que consiste en ir generando ideas a partir de las premisas Sustituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Poner en otro uso, Eliminar y Reorganizar.

A continuación, con la técnica del MASHUP, se les pidió a los grupos que enlazaran algunas de las ideas propuestas con el SCAMPER, especialmente aquellas que fuesen muy dispares, para fomentar el pensamiento divergente y dar lugar a proyectos impactantes. La combinación de las categorías dio lugar a ideas creativas y originales.

Tabla 2. Ejemplos de ideas del SCAMPER y MASHUP, relacionadas con Desafíos

Desafío	Ideas para llevarlo a cabo SCAMPER	MASHUP
Conseguir la implicación de los ciudadanos jóvenes en la lucha contra la pandemia, así como, la creación de espacios de ocio para jóvenes, con las medidas y garantías de seguridad suficientes.	Dar otro uso a las redes sociales y utilizarlas con fines informativos y medio de concienciación Sustituirlas actividades de ocio clandestinas por actividades lúdicas y recreativas al aire libre Reorganizar las actividades de ocio y dirigir las a los jóvenes Adaptar el ocio nocturno haciendo pruebas PCR o de antígenos a la entrada de discotecas, pubs, y conciertos, para garantizar un ocio seguro.	Reorganizar las actividades de ocio y acercarlas a los jóvenes sustituyendo las clandestinas por actividades lúdicas y recreativas al aire libre, haciendo pruebas PCR o de antígenos a la entrada para garantizar el ocio seguro, así como las actividades culturales (teatro, cine, debates, etc), haciéndolas al aire libre o de forma online.
Sensibilización a la hora de actuar con compromiso y responsabilidad individual y colectiva frente a situaciones de covid-19.	Modificar las sanciones administrativas por servicios a la comunidad donde los jóvenes tengan que prestar sus servicios para ayudar en labores necesarias. Eliminar las acciones irresponsables de los jóvenes. Eliminar estereotipos y prejuicios hacia los jóvenes creando espacios en los que puedan interactuar de manera segura.	Eliminar las acciones irresponsables de los jóvenes modificando las sanciones administrativas dirigidas a los que no respetan las medidas de seguridad anti covid, por trabajo comunitario vinculado al fomento del comercio del barrio, por ejemplo, hacer repartos a domicilio, reparto de mascarillas, etc.
Fomentar el pensamiento crítico de los jóvenes ante las redes sociales.	Sustituir las redes sociales por otros agentes de socialización más reales. Poner en otro uso las redes sociales convirtiéndolas en herramientas de concienciación social. Reorganizar la información recibida de las redes sociales para analizarlas con visión crítica.	Combinar los contenidos de las redes sociales, sustituyéndolas por otros agentes de socialización. Poner en otro uso las redes sociales eliminando el mal uso que hacen los jóvenes de ellas.

Fuente. Elaboración propia

2.5. Prototipar

En esta fase se trata de hacer tangibles las ideas, creando un prototipo, que puede ser un recurso, material educativo, vídeo, una campaña, anuncio publicitario, juego, maqueta, etc., que dé respuesta al desafío que el grupo se planteó y sirva para solucionar el problema. En nuestro caso, al ser estudiantes del Grado de Educación Social, el servicio que se prestaba era ofrecer el prototipo a otros educadores sociales y a instituciones sociales que lo pudiesen necesitar.

El grupo tenía que hacerse las siguientes preguntas: ¿qué prototipo vamos a hacer? ¿qué personas estarán implicadas en el diseño del mismo y su posterior uso? ¿qué beneficios aportará a los destinatarios del servicio, a las instituciones? ¿qué se necesita para llevar a cabo la idea (recursos humanos, materiales, económicos, espaciales, etc.)?

Finalmente, decidieron el prototipo que, además de ser original y producir impacto en la población destinataria, ayudase a resolver las necesidades detectadas en el mapa de empatía y respondiera al desafío. Algunos prototipos diseñados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 3. Prototipos diseñados para el desafío correspondiente

Desafío	Prototipo
Conseguir la implicación de los ciudadanos jóvenes en la lucha contra la pandemia, así como, la creación de espacios de ocio para jóvenes, con las medidas y garantías de seguridad suficientes.	Campaña en @coron_educa #YOEDUCOYMECORONO
Sensibilización a la hora de actuar con compromiso y responsabilidad individual y colectiva frente a situaciones de covid-19.	@energiadinamica4 https://n9.cl/zpluc
Fomentar el pensamiento crítico de los jóvenes ante las redes sociales.	@sinergia.eduso Juego de mesa virtual, dirigido a adolescentes y jóvenes de 13 a 23 años. Combina juegos como “Party&Co.” y “Monopoly”.

Fuente. Elaboración propia

Todos los proyectos y prototipos se han difundido a través de Instagram y algunos con vídeos en Youtube, para acercar a la población en general las soluciones propuestas por el alumnado.

2.6. Testear y evaluar

Se trata de comprobar que el prototipo que es adecuado para dar respuesta al desafío planteado.

Puesto que en el curso 2020/21 no ha sido posible ejecutar los proyectos y probar los prototipos con los grupos destinatarios de los mismos, se programaron sesiones de trabajo en gran grupo, en las que se expusieron los trabajos diseñados, y fue el mismo grupo clase el que valoró si el prototipo creado servía para su objetivo inicial.

A este respecto hay que destacar el esfuerzo del alumnado por hacer sesiones online dinámicas, en las que la participación de todos fue fundamental. Igualmente, se les motivó a llevarlos a las instituciones, cuando fuese posible, para que hicieran uso de los mismos.

Las exposiciones en clase demostraron la capacidad que tiene el alumnado de expresar de manera creativa las preocupaciones actuales, y ofrecer respuestas originales y viables.

Otro objetivo de esta fase es detectar las mejoras significativas que pueden ayudar en el diseño de nuevos proyectos. En este aspecto, se realizó un debate en clase sobre las dificultades encontradas y los aprendizajes adquiridos. El alumnado coincidió en afirmar que esta forma de diseñar proyectos ha sido motivante y ha fomentado las ganas de trabajar en grupo.

Con todo este proceso, se cumple el desafío lanzado inicio: “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”.

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.

Como conclusión relevante hemos encontrado que el alumnado es capaz de optimizar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera de Educación Social, realizando un servicio útil a la comunidad, implicándose en la resolución de problemas actuales aportando soluciones reales y viables.

Mediante la metodología de ApS, el estudiante se convierte en sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconstruye sus conocimientos y los aplica a la realidad, y conecta la teoría con la práctica.

Encontramos, junto a Martínez-Domínguez et al. (2013), que el proceso de diseño con D.T. enriquece y motiva al alumnado. Académicamente, la experiencia innovadora posibilita contextualizar los aprendizajes y ofrece la oportunidad de desarrollar un aprendizaje más profundo y significativo, a la vez que posibilita aplicar habilidades y comprobar que su trabajo es útil, dándole sentido a los mismos. Por otra parte, con la metodología de ApS, el estudiante se convierte en un sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconstruye sus conocimientos y los aplica a la realidad.

Los beneficios proporcionados al alumnado son varios: mejoras académicas, sociales y emocionales; incrementan su responsabilidad social y están más dispuestos a participar en su entorno social; a la vez, les capacita para emprender proyectos originales y creativos, al tener una experiencia positiva y satisfactoria (Bongiovanni & Balgabekova, 2021).

Referencias bibliográficas

- Brown, T. (2021, 5 de mayo). *IDEO Definición de Desing Thinking*. <https://designthinking.ideo.com>
- Bongiovanni, I., & Balgabekova, D. (2021). Ask me if I am Engaged: A Design-led Approach to Collect Student Feedback on their University Experience. *Design And Technology Education: An International Journal*, 26(1), 89-117. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2864>
- Martínez-Domínguez, B., Martínez-Domínguez, I., Alonso, I., & 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., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, Núm. Extra.*, 45-67.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82
- 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
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2016). El Aprendizaje-Servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24
- Steinbeck, R. (2011). El “desing thinking” como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar*, 19(37), 27-35
- IDEO. (2012). *Design thinking para educadores*. Ministerio de Educación y Fundación Chile. https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2019-10/Design_Thinking_para_Educadores.pdf



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

MERCADER, CRISTINA
BOSCO-PANIAGUA, ALEJANDRA

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

Es indudable la necesidad de contar con educadores competentes digitalmente, pero para dar respuesta a los retos actuales, es necesario contextualizar esta competencia digital en la profesión. Por ello, la competencia digital docente (CDD) ha ido tomando fuerza los últimos años. Sin embargo, los planes de estudio siguen considerando la competencia digital como una competencia transversal y algunas universidades todavía no ahondan en el aspecto metodológico de la competencia. En esta contribución se presenta una experiencia realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, a partir de la creación de un equipo interdisciplinar de profesorado afín a la temática. El propósito de este proyecto de innovación es potenciar la CDD en la formación de maestros, sensibilizando al profesorado universitario, recogiendo sus impresiones sobre el estadio en que se encuentra la Facultad y elaborando recursos digitales para apoyar la incorporación de la CDD.

Palabras clave: competencia digital docente; educación superior; docencia; recursos digitales; material docente.

Promoting Teachers' Digital Competence in the Bachelor's Degrees of Pre-school Education and Primary Education

Abstract

The need to count with educators that are digitally competent is undeniable, but it is not enough to tackle down the current challenges. Therefore, the Teachers' Digital Competence (TDC) has strengthened during the last years. However, teaching programs are still considering digital competence as a cross competence and some universities have not transformed their training of digital competence into TDC yet. This contribution presents an experience developed in the Educational Sciences Faculty of the Universitat Autònoma de Barcelona, with the creation of an interdisciplinary team of teachers related to the topic. The purpose of this innovation project is to boost the TDC in teacher training by raising awareness, collecting teachers' perceptions about the current situation of the Faculty, and creating digital resources to provide support to the incorporation of TDC.

Keywords: teachers' digital competence; higher education; teaching; digital resources; teaching material.

Introducción

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 en la profesión docente, definiendo así la Competencia Digital Docente (CDD) como “la capacidad del profesorado para movilizar y transferir todos sus conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes sobre las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento a situaciones reales y concretas de su práctica profesional” (Departament d’Ensenyament, 2018, p. 11).

Actualmente, se dispone de 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. Este Plan de Educación Digital incluye la formación del profesorado en diferentes niveles y la modificación de los planes de estudio de los grados universitarios en Educación Infantil y en Educación Primaria para dar respuesta a la formación de esta competencia.

Contextualización

Teniendo en cuenta la situación actual y las necesidades de formación priorizadas por los diferentes organismos mencionados anteriormente, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona era esencial revisar el estado de la cuestión al respecto. Actualmente, de manera específica, el plan de estudios que se ofrece en los grados universitarios en Educación Infantil y en Educación Primaria únicamente dispone de una asignatura sobre Tecnología Educativa (TE), llamada Comunicación e Interacción Educativa II. Esta materia, pese a tener un peso de 6 créditos, únicamente 3 de ellos los son sobre TE ya que es una asignatura interdisciplinar. Ciertamente, al tratarse la Competencia Digital Docente de una competencia a menudo considerada transversal, se pueden identificar otras asignaturas que según su guía docente la incluyen, pero ¿es realmente suficiente para que sea adquirida por su alumnado? ¿Se trabaja en estas asignaturas de manera explícita la CDD? ¿O se focaliza en los contenidos y objetivos de la asignatura relegando la competencia transversal a un segundo plano?

A partir de la participación en proyectos tanto nacionales como autonómicos se han identificado diferentes iniciativas en otras universidades para incorporar la CDD a los planes de estudio para garantizar un aprendizaje sólido de esta competencia. En algunos casos, incluso, se han creado menciones específicas como valor añadido en sus grados universitarios. En este sentido, se ha identificado como necesidad la revisión de las metodologías, competencias y coordinación transversal de los grados de maestro para asegurar el desarrollo de la CDD de manera exitosa y con calidad en los estudiantes de la UAB.

En este contexto, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona dispone de una convocatoria anual para desarrollar proyectos de mejora e innovación en los grados que imparte. Así, se consideró esencial aprovechar esta convocatoria para 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 Educación Infantil y en Educación Primaria.
2. Recoger información sobre cómo se está tratando la CDD los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria.
3. Elaborar propuestas de mejora mediante la creación de recursos para la integración de la CDD en los grados en Educación Infantil y en Educación 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 diverso pero afín a la temática de la Competencia Digital Docente ya sea por interés en la temática a nivel investigador o a nivel docente. Así, entre este profesorado, era indispensable contar con los/las responsables de asignaturas que, según la guía docente, desarrollan alguna dimensión de la Competencia Digital Docente en mayor o menor medida. Además, para aportar experticia del ámbito, se cuenta con la participación de 3 profesoras cuyas líneas de trabajo son la tecnología educativa. Finalmente, para poder incluir la visión institucional de la Facultad, se invita a representantes institucionales con cargos relacionados con la docencia en los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria. En total, el grupo se conforma de 21 profesores/as (6 hombres y 15 mujeres) de los 5 departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Departamento de Pedagogía Aplicada y el Departamento de Teorías y Pedagogía Social; y de 3 unidades departamentales: Unidad de Psicología Básica Evolutiva y de la Educación, Unidad del Área de Filología Francesa y Unidad del Área de Lengua Española.

Este profesorado tiene diferentes años de experiencia e imparte docencia en los cuatro cursos de los grados de Educación Infantil y Primaria. Asimismo, se encuentran en diversas categorías profesionales: investigadores postdoctorales, profesorado lector, titulares de universidad, profesorado agregado y profesorado asociado. Los miembros del equipo con cargos de gestión en la Facultad son las coordinadoras de titulación de Educación Infantil y de Educación Primaria, y la vicedecana de estudiantes.

La experiencia se ha desarrollado en dos fases. La fase 1 tiene por objetivo recoger las impresiones y percepciones sobre la situación de la facultad respecto el nivel de desarrollo e implementación de la Competencia Digital Docente en los planes de estudio, así como compartir las experiencias con CDD que se estaban realizando dentro del propio grupo. La fase 2 consiste en la creación de materiales de apoyo para el profesorado de la Facultad a partir de los resultados de la Fase 1.

A nivel metodológico, la primera fase ha consistido en la realización de 4 encuentros del equipo para intercambiar y compartir significados en cuanto a la CDD y 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 a través de dos grupos focales y la adaptación del cuestionario SELFIE (Comisión Europea, 2018).

Ambos grupos focales giraron en torno a las mismas cuestiones: 1) Cuál es la situación de la Facultad respecto a la integración de la Competencia Digital Docente. Puntos fuertes y puntos débiles; 2) Cuáles son las mejoras que implementarías para un mayor desarrollo de la CDD a nivel de Facultad, de grados y de asignaturas. 3) Cuáles son los mayores retos que tendremos que afrontar para dar respuesta a la situación actual y las mejoras propuestas. El primer grupo focal se realizó con 7 miembros del proyecto de innovación y las dos coordinadoras del proyecto y para el segundo grupo focal se contó con la participación de 6 profesores y profesoras de la Facultad que no formaban parte del equipo del proyecto pero que se muestran sensibles a la importancia de la CDD en la formación de maestros.

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 y documentos interactivos). El objetivo es poder ofrecer al profesorado universitario que imparte docencia en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria y el alumnado de estas carreras distintos recursos para comprender e integrar la CDD en su práctica docente, asegurando así la formación inicial necesaria para que puedan mejorar la adquisición de la CDD del alumnado y la suya propia.

A modo de ejemplo, se muestran la Figura 1 y la Figura 3 como materiales creados por el equipo del proyecto y la Figura 2 como espacio colaborativo creado para compartir recursos, materiales e ideas para mejorar la formación en Competencia Digital Docente del profesorado universitario.

En la Figura 1 se muestra la infografía que aglutina diferentes ideas para el profesorado universitario que quiera incorporar la CDD en su práctica docente. En cada uno de los post-its se menciona la acción o actividad que se recomienda incluir en su programación docente y en el “+” se amplía información sobre la práctica propuesta. Dado que ésta es una infografía cerrada y sin posibilidad de cambios en un futuro, se consideró necesario poder dar

la oportunidad a otro profesorado a incluir sus propuestas. Así, en el último post-it (señalado en verde) en lugar de describir una acción, se enlaza con un mural digital colaborativo (realizado con Padlet) para que el profesorado pueda dejar sus propuestas de cómo trabajar la CDD y de otros recursos que les pueden ser útiles para ello (Figura 2). Este mural está todavía en construcción y se espera poder mantenerlo activo y con nuevas aportaciones de manera continuada, animando a cualquier profesor/a de cualquier universidad a aportar sus ideas para el desarrollo de la CDD en los grados de Educación.

Esta infografía se ha elaborado con la herramienta Genial.ly, un recurso que permite elaborar materiales digitales variados. En este caso, se elaboró una infografía interactiva horizontal y se conectó con otros recursos creados aprovechando dicha interactividad.



Figura 1. Infografía “Cómo puedo incorporar la Competencia Digital Docente en mi Docencia”
Fuente. Projecte CODIDOE (2021a)

El mural digital que se muestra en la Figura 2 está configurado de manera que pueda ser colaborativo y abierto a toda la comunidad educativa. Se ha seleccionado el Padlet como la herramienta a utilizar por su versatilidad y opciones que ofrece. Por un lado, cualquier persona que disponga del enlace puede interactuar de diferentes maneras con el contenido del mural. Por un lado, puede dejar “me gustas” en las entradas de los demás, facilitando así la identificación de las prácticas o recursos más interesantes. Por otro lado, puede dejar comentarios en cada una de las entradas planteando las dudas que le puedan sugerir o valorando estas aportaciones. Por último, puede añadir sus propios recursos o ideas mediante el botón “+” disponible en la parte inferior derecha. Los recursos pueden ser de diferentes tipos: documentos en todo tipo de formatos, enlaces, búsquedas, fotografías e imágenes, vídeos, notas de voz, dibujos, localizaciones e incluso otros murales realizados en Padlet.

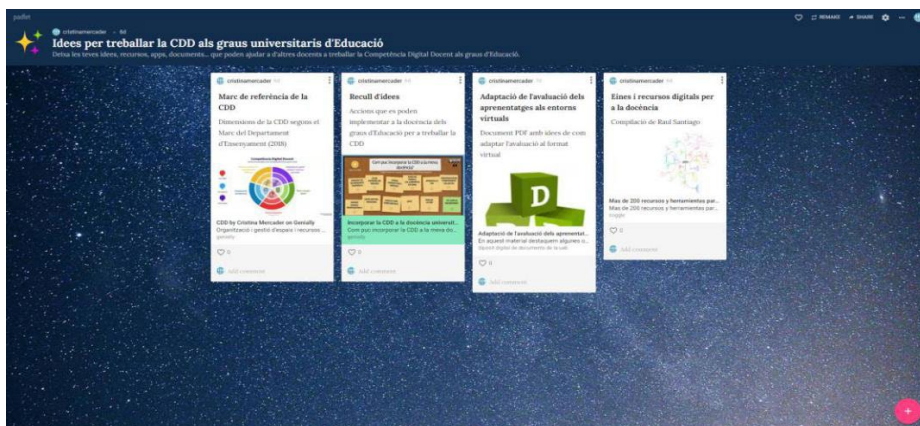


Figura 2. Mural digital colaborativo de ideas para trabajar la CDD en los grados de Educación
Fuente. Elaboración Propia (Disponible en <https://padlet.com/cristinamercader/treballarlaCDD>)

La herramienta, además, permite gestionar el control que tienen los participantes sobre el contenido ofreciendo la vista de lectura, edición o administración. Para el propósito de este mural, cualquier persona con enlace puede editar, pero la persona creadora del Padlet creado es la única administradora, por lo que si fuera necesario puede borrar contenido inapropiado o spam, tanto en entradas como en comentarios y cambiar dicha configuración si fuera necesario. Además, de esta manera, se evita que las personas participantes del mural eliminen inintencionadamente las entradas de otras personas, ya que únicamente la persona administradora tiene permiso para ello.

El tercer material que se presenta es un vídeo animado (Figura 3). Este fue elaborado con el programa Powtoon, herramienta que permite la creación de materiales audiovisuales en formato animado. El vídeo consiste en una serie de animaciones con una voz en off que narra los aspectos clave de la Competencia Digital Docente. En el vídeo se define la CDD, se diferencia de la Competencia Digital instrumental y se mencionan las dimensiones de ésta según el marco de referencia catalán (Departament d'Ensenyament, 2018). El vídeo pretende ser un recurso introductorio para aquellas personas que se inician en la temática, ya sean profesores de universidad o el alumnado que cursa los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria.



Figura 3. Vídeo “Conceptualización de la Competencia Digital Docente”. **Fuente.** Projecte CODIDOE (2021b)

Los materiales digitales elaborados están vinculados entre sí, dado que en todo caso son complementarios y persiguen el mismo objetivo: Formar a los y las docentes sobre cómo desarrollar su propia Competencia Digital Docente y cómo ayudar al alumnado a adquirir la suya.

Finalmente, desde el equipo del proyecto se está trabajando en una jornada de cierre para compartir con el profesorado de la Facultad los diferentes materiales elaborados, las experiencias que actualmente se realizan con respecto al desarrollo de la CDD y para realizar una pequeña formación (todavía por determinar) en formato taller para aquellos que quieran empezar a trabajar en sus asignaturas la CDD del alumnado. Esta jornada está todavía en construcción y se espera poder realizar en el verano del 2021 de manera híbrida.

Conclusiones

La experiencia fue propuesta e iniciada previamente a la irrupción del COVID19, la cual implicó una adaptación a la metodología de trabajo. En este sentido, los encuentros del equipo se realizaron mayoritariamente en línea, los grupos focales se realizaron mediante videoconferencia, se extendió el tiempo formal del proyecto 6 meses y se ajustaron el cronograma de las actividades a desarrollar; y se postpuso la jornada final, proponiendo un formato híbrido independientemente de que las restricciones de encuentros permitieran un desarrollo presencial de la misma. Pese a las dificultades mencionadas y las adaptaciones realizadas, desde el equipo de trabajo se coincide en que la situación actual ha ayudado a reforzar la idea de que la Competencia Digital Docente del profesorado universitario y del alumnado es indispensable. Ello ha reforzado y justificado la necesidad de la mejora de los planes de estudio y de la propia actuación docente respecto a la Competencia Digital y la Competencia Digital Docente.

Como conclusiones del proyecto de innovación, se identifican 3 aspectos clave. En primer lugar, la incorporación 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 y adaptación a los retos actuales. Se hace necesario comprender que para adquirir la CDD adecuadamente debe ser explícitamente incorporada en los planes de estudios, no únicamente como materia transversal sino como competencia específica de la profesión.

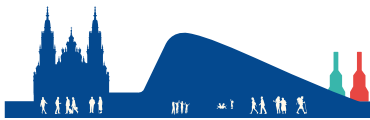
En segundo lugar, la Competencia Digital Docente es no solo un mérito en algunos contextos educativos para la incorporación al mercado laboral sino también una necesidad imperante que debe ser considerada y abordada desde una perspectiva institucional a partir de una planificación estratégica, asegurando que los futuros maestros y las futuras maestras la adquieren con solvencia.

En tercer lugar, que esta actualización y transformación de los planes de estudio y de la planificación estratégica de Facultad pasa necesariamente por abrir procesos colaborativos y con la participación de agentes de diferentes niveles. Para ello, se deberá tomar en consideración a los agentes educativos de los órganos de gestión y de las titulaciones involucradas (vicedecanato, coordinaciones pedagógicas, direcciones de departamento, entre otros), al profesorado implicado en las titulaciones de formación de maestros, y al profesorado con experticia en el campo de la tecnología educativa y la CDD.

Tras el desarrollo de la experiencia, se proponen varias líneas de trabajo futuras. Por una parte, la mayoría de los miembros del equipo han mostrado interés en la continuidad de este grupo de trabajo, con lo que, aunque a priori sin financiación, continuará activo para seguir proponiendo mejoras y revisando las innovaciones aplicadas respecto la CDD. Por otra parte, a partir de los resultados y los materiales creados, se ha podido identificar la necesidad de mejora del propio profesorado universitario respecto su competencia digital docente, como aspecto indispensable para poder desarrollar la CDD de su alumnado. En este sentido, el equipo continuará su línea de trabajo incorporando actividades de formación para los y las colegas de la Facultad en formato de webinars y talleres y elaborando más materiales complementarios.

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
- 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'Ensenyament. (2018). *Competència digital docent del professorat de Catalunya. Generalitat de Catalunya*. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/competencia-digital-docent/competencia-digital-docent.pdf>
- 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. 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
- Projecte CODIDOE (2021a). *Cómo puedo incorporar la Competencia Digital Docente en mi Docencia*. [Infografía]. Material docente. Recuperado de <https://view.genial.ly/6034bc23b276400d490923ab/interactive-content-incorporar-la-cdd-a-la-docencia-universitaria>
- Projecte CODIDOE (2021b). *Conceptualización de la Competencia Digital Docente*. [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/JqYFrRv2iWQ>
- 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_digcomedu_a_4_final.pdf



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

BREA CASTRO, MILLÁN

*Departamento AIPSE
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

La educación universitaria en España está orientada a un rendimiento formal, cualitativo, donde los aprendizajes externos al aula sólo reciben importancia cuando se relacionan con prácticas curriculares. Este motivo y la ausencia de iniciativas atractivas en el ámbito universitario, impulsó a la Asociación AUCE del Campus de Ourense a generar espacios dónde el estudiantado escogiese libremente sobre sus inquietudes sociales personales. El objetivo de este estudio es describir las actividades y propuestas fuera del aula desarrolladas durante los últimos 8 años por este colectivo estudiantil, y que se relacionan directamente con la adquisición de competencias profesionales y personales del estudiantado universitario. Para ello, revisamos memorias y publicaciones en redes sociales y realizamos entrevistas con usuarias y participantes más activas. Se observa un alto impacto en aspectos tan importantes como el equilibrio emocional, el entretenimiento o los hábitos saludables entre el alumnado.

Palabras clave: Asociacionismo; participación social; animación sociocultural; educación social.

The development of civic-social competences at university. AUCE, an educational revitalisation project on the Ourense Campus

Abstract

University education in Spain is geared towards formal, qualitative performance, where learning outside the classroom is only important when it is related to curricular practices. This reason and the absence of attractive initiatives in the university sphere led the AUCE Association of the Ourense Campus to generate spaces where students could freely choose from their personal social concerns. The aim of this study is to describe the activities and proposals outside the classroom developed over the last 8 years by this student group, and which are directly related to the acquisition of professional and personal skills by university students. Using a qualitative methodology, we reviewed reports, publications on social networks and conducted interviews with more active users and participants. We observe a high impact on aspects as important as emotional balance, entertainment or healthy habits among students.

Keywords: Associationism; social participation; socio-cultural animation; social education.

Introducción

La aplicación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Pina, 2005), generó unas expectativas ilusionantes respecto a la implicación del estudiantado en su propio proceso de crecimiento integral, que rápidamente fue rebajado por unas estructuras rígidas y un profesorado no actualizado a las nuevas metodologías didácticas.

Las actividades que libremente elige el estudiantado fuera de su horario lectivo, que coinciden de manera habitual con intereses relacionados con su grado, apenas tienen un reconocimiento público (Seder, Castell y Moreno, 2028). Están motivadas más por un crecimiento personal que por el rendimiento profesional que pueda obtener. Curiosamente, el contacto con entidades sociales afines facilita una inclusión laboral más rápida y estable.

La Universidad como Institución, parece estar más preocupada por la transmisión de contenidos que por la formación integral de su alumnado.

Es imprescindible tener en cuenta que la participación en asociaciones, clubs o grupos informales, tiene un componente motivacional anterior a la llegada a la Universidad (Henaó-Escovar, Ocampo-Talero, Robledo-Gómez y Lozano-Ardila, 2008). Suele identificarse con experiencias anteriores y externas al currículum, debido a que este suele ser poco flexible y actualizado.

En los últimos años, la propuesta de “aprendizaje servicio” (Santos Rego, Sotelino Losada & Lorenzo Moledo, 2015) que diversas universidades españolas están desarrollando en sus aulas, especialmente en aquellas carreras con un alto componente de intervención social, favorece la adquisición de competencias exclusivas que, sin este contacto con la realidad externa, sería impensable conseguir.

Pese a esto, carece de un aspecto fundamental, que es la libre elección de la actividad por parte del alumnado. Por otro lado, también carece de una actualización constante: Seguimos estando muy alejados de la realidad e intereses juveniles. La motivación de crear una propuesta nueva y ser agente activo en el proceso no existe y debilita la posible motivación. En el siguiente artículo, describimos y analizamos las actividades realizadas por alumnado del Campus de Ourense a través de una experiencia asociativa, valorando si existe relación entre esta participación fuera del aula, con la adquisición de competencias profesionales y personales del estudiantado universitario.

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 Castro, 2019), 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. Y no debemos excluir dentro de estas propuestas las llamadas “hermandades”, que son clubs de estudiantes que conviven y realizan actividades durante todo el curso escolar. Quizá, sería lo más cercano a una asociación Universitaria o juvenil en cuanto a objetivos y convivencia. Todo lo contrario a infraestructuras, que en España sigue siendo uno de los principales problemas del asociacionismo.

Es clave también explicar, 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.

¿Qué importancia puede tener participar en actividades no formales en nuestro país? ¿Fomenta la Universidad en España que el estudiantado compatibilice su trabajo de aula con actividades fuera del mismo?

La Institución no fomenta estas actividades de manera directa en España, pero sí a través de clubs con los que tiene convenios, escuelas deportivas externas o bien, ayudas para que las entidades puedan desenvolver contenidos

de lo más diverso. Es innegable que existen experiencias puntuales, pero no dejan de estar vinculadas e colectivos de transición. O sea, que participan durante los años que están estudiando, y que la actividad cesa en cuanto la siguiente generación entra.

Hay excepciones, por supuesto. Como ejemplo, en la Universidad de Vigo (Duvi, 2016) se realizan las Xornadas Interxeneracionais do Campus de Ourense, de manera ininterrumpida desde hace ya 17 años. Por tanto, aquí podemos contar hasta 8 promociones distintas que continuaron (y continúan) con la actividad de manera desinteresada.

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.

Hace falta subrayar que, en el año 2016 la Asociación fue condecorada con el Premio UViguala polo suyo activismo y compromiso con la igualdad de género, y en el 2019 con el premio al fomento de la iniciación deportiva de la Universidad de Vigo.

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 Movilidade 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 2018, último año en el que AUCE llevó a cabo este programa, además de en Lisboa, también se ofertaron plazas en Palermo.

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, y la huerta solidaria, la primera del Campus de Ourense.

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 dónde era evidente la ausencia de propuestas colaborativas.

Metodología

Realizamos un estudio de caso de análisis cualitativo, con una metodología cuasi experimental que permitió escoger entre grupos ya seleccionados, pasando un cuestionario para conocer el grado de satisfacción y la percepción que tienen de las actividades de AUCE. Previamente al diseño del cuestionario, analizamos las memorias y las publicaciones en redes sociales de la Asociación.

Participantes

Todas estas actividades fueron organizadas por las personas socias de la asociación, contando con el apoyo de otras personas que, aun sin querer asociarse, apoyaban la propuesta de dinamización de AUCE. Todas las personas socias pertenecen al ámbito socioeducativo, pero al expandir las temáticas de actuación, se ha diversificado también el perfil de personas que participan en la asociación y las actividades que se realizan. Mayoritariamente son estudiantes de la Universidad de Vigo aunque también participan ex-alumnos/las. Se realizaron un total de 35 cuestionarios.

Tabla 1. Participantes

Tipo de participante	Mujeres	Hombres
Socia	15	8
Directiva	5	3
Externa no socia	2	2
TOTAL	22	13

Fuente. Elaboración propia

Instrumentos

Debido a diversas limitaciones surgidas, como la imposibilidad de reunir a todas las participantes de actividades diversas, se envió un cuestionario a cada una de las personas más activas de AUCE durante los últimos 5 años, tanto socias como pertenecientes a la Junta Directiva, así como otras que participaron de manera habitual pero que no tienen la consideración oficial de socia. Al ser estudiantes o egresadas, muchas de ellas no residen en la ciudad de Ourense.

El cuestionario inicial (Hernández, 2001) constaba de 5 Ítems, en el que utilizamos únicamente el de Actividades, con 8 Ítems de respuesta única S/N.

Tabla 2. Escala III: Relativa a las Actividades

26	¿Consideras que la oferta de actividades es lo suficientemente amplia?
27	¿Crees que la oferta de actividades se actualiza?
28	¿Las actividades en las que participas cubren tus expectativas?
29	¿Consideras que las actividades son amenas?
30	¿Crees que las tareas que desarrollas en las actividades son lo suficientemente variadas?
31	¿Crees que el número de actividades es el óptimo?
32	¿Consideras que la duración de las actividades es adecuada?
33	¿Te has divertido con los juegos realizados en las diversas actividades?

Fuente. Hernández (2001)

A este cuestionario, sumamos tres preguntas de respuesta abierta:

1. ¿Cómo conociste las actividades que ofertaba AUCE?
2. ¿Crees que la participación en AUCE puede contribuir en tu futura profesión? ¿De qué manera?
3. ¿Qué sería lo más destacable a nivel personal de tu experiencia en las actividades de AUCE?

De esta manera, al distribuir el documento a través de Google Forms, contribuimos también a que el análisis y reflexión no viniese condicionada por la opinión de otras compañeras, y permitimos que pudieran exponer su opinión personal.

En cuanto a la revisión de memorias, que son enviadas anualmente a la Universidad de Vigo y a la Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado, acudimos para confirmar todas las actividades realizadas, y compararlas con las publicaciones de redes sociales. Inicialmente en Facebook, creada en 2014 y, posteriormente en Instagram, con fecha de inicio en 2018.

Procedimiento

Primeramente, se contactó con la Junta Directiva actual para solicitar información sobre su historia, actividades y memorias de los últimos 5 años. Una reunión en la que expusimos el motivo de la solicitud, y en la que contamos en todo momento con la colaboración de la Junta Directiva.

Una vez analizadas las memorias y, corroboradas estas con las actividades que se subieron en redes sociales, buscamos un cuestionario adecuado a las respuestas que queríamos conseguir respecto a la participación en las propuestas de AUCE. Una vez escogido, lo redactamos en Google Forms y enviamos a la Asociación para que, desde su base de datos, pudiesen contactar con la gente interesada y reenviarla.

Una vez contestaron, volcamos la información para su análisis, en comparativa con las memorias e información extraída de redes sociales.

Resultados

Tras las entrevistas realizadas y el análisis de las actividades, nos encontramos con resultados que insisten en que la experiencia propuesta por AUCE tuvo un impacto personal y educativo muy alto.

Tabla 3. Resultados

ITEMS	SI	NO
¿Consideras que la oferta de actividades es lo suficientemente amplia?	31	4
¿Crees que la oferta de actividades se actualiza?	28	7
¿Las actividades en las que participas cubren tus expectativas?	35	0
¿Consideras que las actividades son nuevas?	35	0
¿Crees que las tareas que desarrollas en las actividades son lo suficientemente variadas?	31	4
¿Crees que el número de actividades es el óptimo?	31	4
¿Consideras que la duración de las actividades es adecuada?	30	5
¿Te has divertido con los juegos realizados en las diversas actividades?	35	0

Fuente. Elaboración propia

Por un lado, se destaca como muy interesante las propuestas realizadas desde AUCE y la totalidad de las personas entrevistadas participó de nuevo en más de una actividad después de la que consideran que fue su primera toma de contacto, como usuarias u organizadoras: “En los dos primeros años de Universidad no hice nada fuera de aulas. Hice el Curso de monitora y me quedé enganchada” (participante 20, entrevista, 10 de diciembre de 2020)

En su primera actividad, se sintieron motivadas y satisfechas por haber participado “Fuimos dos compañeras porque el tema nos interesaba. No imaginábamos que sería totalmente abierto” (participante 9, entrevista, 10 de diciembre de 2020), destacando la importancia en la planificación previa y en la posibilidad que tuvieron de ser agentes activos en la organización: “Después del juego, directamente nos ofrecieron participar u organizar lo que quisiéramos. Y aquí seguimos” (participante 18, entrevista, 10 de diciembre de 2020)

Insisten en que la metodología empleada es la adecuada para este tipo de actividades. El aprender a crear, planificar y organizar a través de la propia práctica facilitó “que aprendiésemos a nuestro propio ritmo” (participante 7, entrevista, 10 de diciembre de 2020). Consideran que lo aprendido influyó directamente en su futura profesión: “En clase no nos hablaron de educación social. Sólo teoría. Necesitaba saber cómo enfrentarme a un grupo y organizar una actividad” (participante 2, entrevista, 10 de diciembre de 2020)

Afirman que adquirieron competencias relacionales y personales, y, aunque las actividades son muy diversas, en casi todas siempre hay un número de gente amplio y de diversos intereses con el cual tuvieron que relacionarse.

Por otro lado admiten que adquirieron competencias sociales y comunicativas a través de las puestas en marcha de actividades, como cursos o fiestas, que afianzaron en muchos casos su autoestima e imagen personal: “Piensan que al ser educadora soy una persona muy extrovertida. Todo lo contrario. Pero es necesario enfrentarse a un grupo para poder trabajar ciertas herramientas” (participante 13, entrevista, 10 de diciembre de 2020).

Finalmente, hacen referencia a las competencias organizativas: “sería imposible realizar un encuentro internacional de radios sin la estructura que nos brindó AUCE. Imposible”.

Conclusiones

Durante el curso escolar, donde las actividades académicas suelen acaparar prácticamente todo el tiempo del estudiantado universitario, la Asociación AUCE del Campus de Ourense desde hace más de 5 años, consiguió facilitar espacios de encuentro y dinamizó a través de diversas acciones a un conjunto muy alto de estudiantes universitarios, principalmente de carreras orientadas a la intervención educativa y social, como son Magisterio, Educación Social y Trabajo Social.

Su propuesta, basada en la autogestión, posibilitó motivar la participación y creación de dinámicas antes no existentes, insistiendo en la necesidad de trabajar y fomentar competencias profesionales fuera del aula, que repercutan en el futuro profesional de las estudiantes.

Las actividades realizadas por AUCE, en su inmensa mayoría, contribuyeron a un aprendizaje de competencias sociales, cívicas, de conciencia y expresión cultural 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... Son muchas y, que posiblemente en entornos más estructurados, menos flexibles y académicos sería complicado asimilar.

La valoración por parte de los usuarios es más que positiva y resalta la apuesta por el auto crecimiento personal y profesional, convirtiendo a las propias usuarias en parte activa, hasta ser incluso creadoras de contenido.

Por otro lado, la formación no formal tiene también responsabilidad directa. AUCE apuesta por formación como cursos de monitores o encuentros formativos con dinámicas muy diferentes a las que tienen en clase. Sus docentes son participantes en la asociación que pasaron por todos los “puestos” hasta convertirse en formadoras. Esto es una apuesta clarísima por el crecimiento personal y profesional. Una entidad que se recicla constantemente y que sigue en activo después de 8 años, con prácticamente el 90 % de personas nuevas, es un proyecto sin duda novedoso por su planteamiento y apuesta por la juventud como responsable.

Asume uno de los ámbitos más potentes de la Educación Social, educación en y para el tiempo libre, y lo convierte en símbolo prácticamente de resistencia. No antepone criterios económicos y si sociales a sus formaciones. Como dato, el coste de los cursos se mantiene desde el inicio de la Escuela, y puede financiarse a través de moneda social: participación en actividades de AUCE.

Aun así, las limitaciones de espacio, recursos y movilidad del estudiantado, hace que posiblemente la calidad de sus propuestas pueda tener varios puntos débiles. Uno de ellos, es la publicidad de sus actividades. Funciona mucho el “boca a boca”, pero no la difusión por canales oficiales como las webs de Xuventude o la Universidad o, las redes sociales, base de la comunicación juvenil a día de hoy.

Por otro lado, el escepticismo que existe hacia la juventud, se extiende en las propuestas pensando que no son capaces de asumir tareas con responsabilidad, o que mucho menos están formadas y preparadas para el mundo laboral. A través de esta experiencia se demuestra que no, pero se deja entrever que hay personas que se sienten más cómodas participando que creando u organizando.

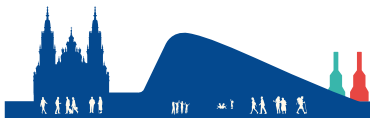
Finalmente, podemos aseverar que es un claro ejemplo de ejercicio de democracia cultural. El cual, puede servir de ejemplo para reflexionar sobre el paternalismo con el que tratamos muchas veces a la juventud, dándole todos los recursos y no generando en ellas la iniciativa para crearlos o conseguirlos.

Es posible que la llegada de otra crisis económica y la ausencia de recursos para actividades que no sean estrictamente formales, abrirá de nuevo la necesidad de participar en asociaciones y conseguir motivar la participación de la juventud.

Referencias bibliográficas

Brea Castro, M. (2019). Houses of youth: a pioneering experience of social intervention in Spain. *Social Work with Groups*, 1-15.

- Derby, D. C. (2006). Student involvement in clubs and organizations: An exploratory study at a community college. *Journal of Applied Research in the Community College*, 14(1), 39-45.
- Duvi (2016). *Quecendo motores para as 'XIII Xornadas Interxeracionais'*. Recuperado de <https://www.uvigo.gal/universidade/comunicacion/duvi/quecendo-motores-xiii-xornadas-interxeracionais>
- Henao-Escovar, J., Ocampo-Talero, A. M., Robledo-I Gómez, Á. M., y Lozano-Ardila, M. C. (2008). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 853-868.
- Hernández, A. (2001). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 179-196.
- 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.
- Mendo, A. H. (2001). Cuestionario para la valoración de actividades de ocio y tiempo libre. *Anuario de psicología/ The UB Journal of psychology*, 32(3), 67-80.
- Merhi Auar, R. (2011). *Las Claves de la participación estudiantil en la universidad española*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/3812>
- Pina, F. H. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancia*, 8.
- Santos Rego, M. Á., Sotelino Losada, A. S., & Lorenzo Moledo, M. L. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Rotger, A. J. P. (1998). La violencia como nuevo espacio de educación. En L. Pantoja (Coord.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 19-48). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Seder, A., Castell, R., y Moreno, F. (2018). ¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencias en el aula. *Actas de las Jenui*, 3(1), 335-342.



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

FUENTES, CONCHA

*Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidad de Barcelona (España)*

AMBRÓS, ALBA

*Departamento de Educación Lingüística y Literaria
Universidad de Barcelona (España)*

SABARIEGO, MARTA

*Departamento de Métodos de Investigación
Universidad de Barcelona (España)*

Resumen

El desarrollo de la conciencia social y ciudadana genera dificultades a los adolescentes. Las recientes investigaciones en didáctica de Ciencias Sociales así lo corroboran y añaden, además, el desajuste que presentan las prácticas docentes al respecto. Partiendo de dos investigaciones previas centradas en el objetivo de mejorar ambas situaciones desde el punto de vista del profesorado en ejercicio y del alumnado de secundaria, esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar los ambientes educativos que más favorecen el desarrollo de una ciudadanía democrática en el aula de secundaria. Para ello se implementaron dos materiales didácticos diseñados *ad hoc* en cinco escuelas catalanas dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales, Cultura y valores y Filosofía en secundaria y bachillerato. Se recogieron 19 registros de las sesiones mediante un proceso observacional no participativo. Los datos se analizaron con el soporte QSRNVIVO 12. Los resultados hallados confirman que además de las metodologías activas aplicadas en el aula, el rol del profesor es clave a la hora de contextualizar el aprendizaje y generar las condiciones que favorecen un clima de aula abierto e inclusivo, el uso de recursos diversos y herramientas gamificadas, preguntas abiertas, etc. para contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática en el aula.

Palabras clave: Ciudadanía democrática; ambientes educativos; metodologías activas; aprendizaje histórico; profesores de Historia.

The importance of classroom environment regarding active and critical development for a democratic citizenship in secondary education

Abstract

Recent studies show the difficulties adolescents face when building up their social and citizenship awareness. Moreover, other studies in History demonstrate the problems that teachers have in teaching practices for this kind of contents. Based on two previous researches focused on improve both situations from the point of view of the teachers and the students, the aim of this research is to supply evidence to identify and analyze the classroom environment that most benefit the development of a democratic citizenship inside secondary classrooms. Two History teaching sequences created *ad hoc* were implemented in three different school subjects: History, Culture and Values and Philosophy in 5 different schools in Catalonia. 19 field notes were taken by 5 experts with a non-participant observation of the classroom lessons. The data was analysed using QSRNVIVO 12 software considering the classroom environment created. The results show the importance of the use of the active methodologies and highlight the teacher's role as essential to contextualize the learning process in order to create the best conditions to promote: an open and inclusive environment, the use of diverse resources and gaming tools, rich questions, etc. to contribute to the development of a democratic citizenship in the classroom.

Keywords: Citizenship Education; Classroom Environment; History Teacher Education; Teaching Methods; Teaching History.

Introducción

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 Civic and Citizenship Education Study, 2016; Saez, Bellatti y Mayoral, 2017). Además, según las investigaciones de Delgado y Estepa (2017), los profesores 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 didáctico en ciencias sociales» (I+D EDU 2015-65621-C3-3-R).

Se diseñaron e implementaron cuatro unidades didácticas con temática diversa que se aplicaron a aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato 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, los cuales 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 (Prats, Fuentes y Sabariego, 2019). En este contexto, el papel del profesor, a pesar de ser esencial para la consecución de los objetivos didácticos y las competencias específicas, se convierte en el guía del proceso, mientras que los estudiantes deben generar actitudes participativas reales ante conflictos propuestos, construyendo de forma consensuada sus actuaciones y su aprendizaje.

Nuestra investigación inicial parte del análisis concreto de la implementación de los materiales didácticos: «Atenas, el origen de la democracia» y «The Maze: Nosotros y ellos». En un estudio previo (Fuentes, Sabariego y Ambrós, 2020) se procedió a analizar

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 educación 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 relacionados con los ambientes educativos en los que se trabajó. Llegados a este punto, el objetivo de la presente comunicación consiste en identificar los elementos característicos del contexto y de los ambientes educativos (Duarte, 2003) creados *ad*

hoc en la implementación de ambos materiales para el desarrollo de la ciudadanía crítica y la ciudadanía activa (ciudadanía democrática). La finalidad consiste en proporcionar orientaciones y recomendaciones didácticas para su aplicación a los docentes en ejercicio.

Marco teórico

A pesar de las directrices anteriores y del innegable valor que presenta el aprendizaje de la dimensión histórica para la formación de ciudadanos activos y críticos, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ha demostrado las importantes dificultades que los adolescentes presentan a la hora de construir la conciencia social y ciudadana y sus identidades. La bibliografía consultada al respecto pone de manifiesto que tienden a aceptar las representaciones sociales dominantes, sin tener en cuenta los conocimientos sociales e históricos rigurosos y deseables que identifican a las sociedades democráticas consolidadas. (International Civic and Citizenship Education Study, 2016; Molina, 2016; Prats et al., 2019; Saez et al., 2017). Las explicaciones que se aducen desde la Didáctica de las Ciencias Sociales están relacionadas con dos elementos clave: metodología didáctica (Delgado y Estepa, 2017; Molina, Miralles y Ortuño, 2013) y la formación inicial y continua del profesorado (López-Facal, Miralles, Prats y Gómez-Carrasco, 2017).

Investigaciones previas a nivel internacional ya perfilan esta tendencia. Desde Canadá se realizó un ambicioso proyecto titulado: *Canadians and Their Past* (Seixas, Gosselin y Ercikan, 2010). Partiendo del análisis de la formación histórica de una muestra de la población canadiense sobre temas controvertidos en el espacio público y en el mundo escolar, los autores establecen una categorización sobre la comprensión y el análisis de los temas propuestos. Las conclusiones más destacadas defienden que la población con un nivel de conocimiento histórico superior, tienen una mayor capacidad para interrogar críticamente a las fuentes y proporcionar visiones más razonadas ante los debates sociales controvertidos. Así pues, los estudiantes que tienen conocimientos históricos y cierto dominio del método científico propio de la disciplina histórica (comprensión, análisis e interpretación del contexto, de datos...) están más capacitados para abordar la interpretación del pasado y la utilización de este pasado en el análisis del mundo contemporáneo. En los Estados Unidos se ha enfocado el tema analizando, entre otros aspectos, las relaciones que se establecen entre el aprendizaje del pasado y los conceptos de ciudadanía global (Myers, 2006), educación democrática (Hauver, 2010; Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost y Roberts, 2003) y la memoria sobre temas controvertidos (Yeager y Humphries, 2011; *Centre of Multicultural Education Washington University*).

Las conclusiones apuntan hacia la gran potencialidad que tiene incluir estos conceptos en las aulas de Ciencias Sociales para desarrollar una futura ciudadanía comprometida, justa y democrática (Delgado, 2014). Partiendo de estas hipótesis iniciales, se considera que el papel del estudio de la Historia en la Educación Secundaria puede ser fundamental para construir la futura ciudadanía democrática deseada, siempre y cuando la metodología activa convierta al estudiante en protagonista de su aprendizaje y que se propugnen los valores participativos, éticos, analíticos y críticos en las aulas promoviendo visiones más dinámicas e inclusivas del pasado y del presente (Prats et al., 2019). Los autores insisten en que la praxis docente, el lenguaje, los contenidos y la organización del aula condicionará el tipo de educación para la ciudadanía que se imparta y sus efectos a largo plazo en los estudiantes. De esta forma, relacionan la metodología didáctica y los ambientes de aula como elementos importantes para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Las relaciones entre la educación para la ciudadanía (desde la vertiente de la competencia social y ciudadana) y la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España sigue la línea de trabajos precedentes a nivel internacional. Diversas investigaciones coinciden en advertir la potencialidad de la materia de historia para tratar dicha competencia con sus alumnos, introduciendo el tratamiento de problemas sociales relevantes, empleando métodos interactivos de aprendizaje y la capacidad de reflexión y crítica (Molina et al., 2013; Pagès y Oller, 2005; Pagès y Santisteban, 2010; Prats et al., 2017; Valls, 2009). Por todo ello, se confirma el papel que debería jugar el profesor y su didáctica en las actividades de enseñanza y aprendizaje para generar ambientes propicios para el desarrollo de la conciencia ciudadana crítica.

Molina et al. (2013) realizan un estudio sobre las concepciones que tienen los estudiantes sobre la educación para la ciudadanía, partiendo de cuatro necesidades fundamentales: fomentar la cohesión social, asegurar la unidad política, crear una identidad colectiva democrática y generar derechos y libertades. Analizadas estas cuestiones,

concluyen en el papel decisivo que juegan las ciencias sociales a la hora de la creación de una identidad cívica y el desarrollo de la competencia social y ciudadana en los alumnos. En la opinión de los autores, es necesario incluir a los estudiantes en contexto o ambientes de aprendizaje que generen actitudes participativas y comprometidas, ya sea en el aula, el consejo escolar o el entorno social directo, rodeando al alumno de un “espacio democrático” donde desenvolverse (Delgado, 2014). Resulta esencial realizar un cambio en el enfoque educativo y repensar la idea de democracia, no siendo solamente una asunción de normas, sino incorporando metodologías activas y seleccionando los contenidos históricos (García Pérez y de Alba, 2008).

En esta misma línea, Armas y López-Facal (2012) relacionan tres elementos claves para tratar la competencia social y ciudadana en las aulas de las ciencias sociales: consciencia histórica; construcción de identidades y el tratamiento de temas conflictivos. Concluyen advirtiendo de la necesidad de tratar temas históricos conflictivos en las clases mediante la generación de metodologías didácticas que propicien la gestión democrática del aula a través de debates.

Los materiales didácticos de la investigación

El artículo se centra en el análisis concreto de la implementación de dos materiales didácticos para el alumnado que confluyen de forma especial en el desarrollo de la educación ciudadana: «Atenas, el origen de la democracia» y «The Maze: Nosotros y ellos», a los que nos remitiremos como «Atenas» y «The Maze» de ahora en adelante, y de los cuales se explicarán las características principales puesto que, didácticamente, comparten las bases mencionadas anteriormente (Prats et al., 2019) y se pueden consultar de forma gratuita y libre.

La unidad didáctica de «Atenas» está pensada para ser implementada en primer curso de secundaria. Se trabajan las diferentes formas de participación social ciudadana, realizando un viaje que se inicia en la democracia ateniense y finaliza en nuestro sistema representativo actual. Hace especial hincapié en el tratamiento transversal del concepto de ciudadanía y participación política. A través del método hipotético-deductivo del investigador, los objetivos que persigue son los siguientes: 1) Identificar las diversas formas en las que las personas pueden participar en la toma de decisiones; 2) Distinguir entre dictadura, democracia directa y democracia representativa; 3) Comparar algunos aspectos del funcionamiento del sistema político ateniense y el del español, especialmente referido a la participación ciudadana; 4) Leer, analizar e interpretar fuentes históricas de tipología diversa. En relación con el currículo catalán (2015) trabaja las competencias de las dimensiones histórica, geográfica y, sobre todo, la ciudadana y sus competencias de área. Además, incluye una actividad vertebradora basada en la dramatización en la que los estudiantes se convertirán en ciudadanos griegos y tendrán que tomar decisiones sobre algunos temas.

«The Maze» ofrece un contenido para tres asignaturas diferentes: Ciencias Sociales y Cultura y valores de cuarto de secundaria, y Filosofía de primero de bachillerato. A través de un recorrido por tres momentos diferentes de la historia de la humanidad, incluso de uno del futuro (el Imperio Romano, la Alemania del Tercer Reich y futuros imaginados por la literatura de ciencia ficción en forma de sociedades distópicas que permiten analizar el presente desde una conveniente distancia), se trabaja la identidad y la diferencia orientada al trabajo de la competencia social y ciudadana como objetivo fundamental mediante actividades de gamificación (Hurtado, Gil y Aguilar, 2019). El punto de partida es el diseño de un juego de rol con el *Learning Management System llamado Classcraft* como plataforma en línea para vehicular el contenido. Por ello, la unidad no solo se limita al material impreso, sino que se desarrolla por medio de diversos recursos informáticos y audiovisuales. Fomenta el desarrollo de las dimensiones histórica y ciudadana del currículo catalán de secundaria (2015).

Metodología

El objetivo general de la investigación consiste en identificar los elementos característicos de los ambientes educativos (Duarte, 2003) creados *ad hoc* cuando se implementaron y se contextualizaron las dos unidades didácticas («Atenas» y «The Maze»). Dicho aspecto se vislumbró en el estudio previo citado de Fuentes et al. (2020).

Se optó por 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 obtuvieron 19 registros de notas de campo

tomadas por 5 investigadores del grupo DHIGECS que se complementaron con un memorándum para realizar un análisis paralelo a la recogida de la información. En concreto se desarrollaron ocho registros sobre la implementación de «Atenas» y once registros para «The Maze» que fueron implementados a una muestra de 110 estudiantes.

«Atenas»: en dos grupos de primero de la ESO durante la implementación de la unidad didáctica en el espacio la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

«The Maze»: en un grupo de tercero y otro de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales y Cultura y Valores; y en un grupo de primero de Bachillerato en el marco de la asignatura de Filosofía.

Los registros fueron transcritos asegurando la confidencialidad y el anonimato de las personas y los contextos participantes en el estudio. El análisis cualitativo se llevó a cabo con el soporte del software QSRNVIVO 12 para la gestión del registro de las observaciones a partir del siguiente sistema de categorías utilizado en la codificación de las unidades de contenido.

Tabla 1. Sistema de categorías, subcategorías y definición para el análisis de los datos

I	Contextualización: Características del centro y del alumnado (nivel social, económico y cultural, contexto escolar, incidencias).
II	Metodología docente: Desarrollo y valoración del trabajo del docente respecto a la unidad didáctica (dinámicas, uso de los recursos, control de la temporización, secuenciación de las actividades, adecuación del material a la diversidad, modificación del material).
III	Clima de aula: Ambiente de aprendizaje adecuado (convivencia en el aula, actitud, respeto de las normas, papel del docente y papel del alumnado).
IV	Motivación del alumnado: Predisposición hacia la realización de la actividad (interés intrínseco, utilidad extrínseca, significatividad/sentido).
V	V. Desarrollo competencial de la ciudadanía democrática: IV.1 Ciudadanía crítica: Evidencias de habilidades, creencias y valores comprometidos en la defensa y promoción de la cooperación, la solidaridad y la inclusión de la diversidad. IV.2 Ciudadanía activa: Evidencias del ejercicio de la ciudadanía mediante la participación en los temas que afectan a la comunidad y las acciones de compromiso cívico.

Fuente. Elaboración propia

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos considerando más detalladamente las categorías II, III, IV, centradas en los elementos característicos de los ambientes educativos, incluyendo alguno de los fragmentos extraídos de las observaciones que ejemplifican los hallazgos.

Resultados

Metodología



Figura 1. Nube de palabras. Categoría “metodología”. **Fuente.** Elaboración propia

El contexto de aprendizaje creado en las aulas ha supuesto sostener un ambiente abierto para la discusión, haciendo especial hincapié en el uso de metodologías que propician la capacidad de análisis crítico de la información sobre el entorno y un estilo docente interrogativo. Se detecta una metodología didáctica activa que convierte al estudiante en protagonista de su aprendizaje para la construcción de un criterio propio ante los problemas sociales relevantes. La principal estrategia para dinamizar el aula se centra en la pregunta y la reflexión a partir de la exposición magistral del docente, desde una metodología de trabajo por indagación o por descubrimiento, tal y como lo ilustran el mapa ramificado siguiente:

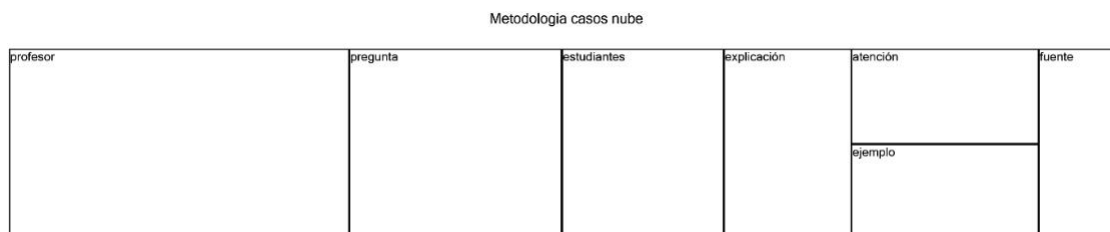


Figura 2. Conglomerado. Categoría “metodología”. Fuente. Elaboración propia

Clima de aula

Los datos permiten confirmar la calidad ética (de respeto) y emocional (agradable, de buena comunicación) de un clima de aula democrático, abierto e inclusivo ante los temas que se tratan en las unidades didácticas: la escucha, el silencio y la atención son características observadas.

Ejemplo 1. Informante: 012

El profesor le pide a un estudiante que lea en voz alta la presentación del material. Hay silencio en la clase y escuchan.

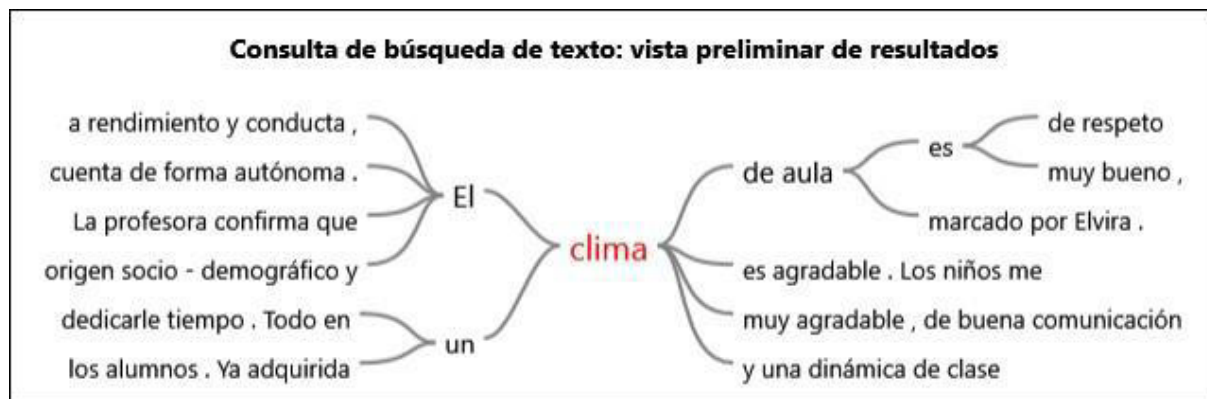


Figura 3. Árbol ramificado. Categoría: “clima de aula”. Fuente. Elaboración propia

Un clima que propicia la atención y la actividad del alumnado, igual que las actitudes participativas y de motivación e interés hacia el aprendizaje en los estudiantes. Esto ha generado espacios y ambientes que también se caracterizan en el texto como adecuados para el aprendizaje y cooperativos.



Figura 4. Nube de palabras. Categoría: “clima de aula”. Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los recursos, son relevantes las herramientas utilizadas para incluir los contenidos históricos y las visiones del pasado e identificar y comprender a las sociedades del presente, creando cierta concienciación ante los problemas sociales.

Ejemplo 2. Fuente. Informante 025

Hace alusión al contexto de la crisis actual en el barrio donde se sitúa el centro: Nou Barris. Los alumnos comentan que la crisis siempre afecta a los barrios más pobres y a las personas más humildes y que esto es una injusticia.

Se trata de proponerle al alumnado espacios donde deducir causas y consecuencias; cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos; realizar explicaciones racionales y fundamentadas de los hechos y fenómenos del pasado y extrapolar situaciones históricas (Prats, 2011). En esta lógica activa, también ha resultado valioso el uso de herramientas gamificadas, como el *Classcraft* o la dramatización, realizando especial hincapié en el tratamiento transversal del concepto de ciudadanía y participación política desde una perspectiva experiencial y de análisis crítico de la información y de su entorno.

Discusión y conclusiones

La importancia de la renovación metodológica en las aulas de Ciencias Sociales como eje para mejorar el aprendizaje y la comprensión histórica por parte del alumnado, así como el rol docente responden a líneas de investigación punteras dentro del área. En las dos investigaciones previas a la actual (Prats et al., 2019; Fuentes et al., 2020), se obtuvieron 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. Esta tendencia se ha confirmado en el presente estudio y se valora muy positivamente para el diseño de ambientes adecuados para la construcción de la ciudadanía crítica en el aula de secundaria.

En este sentido, se advierte que por lo que se refiere a la primera de las categorías analizadas: la metodología, se confirma la relación existente entre el uso de metodologías didácticas activas en las aulas y el desarrollo de actitudes de análisis críticos por parte de los estudiantes, construyendo visiones más abiertas y dinámicas y menos estereotipadas. En este contexto se advierte el papel jugado por los materiales didácticos elaborados («Atenas» y «The Maze»), en los que se evidencia un enfoque activo y renovador. A pesar de ello, resulta esencial subrayar la importancia que tiene la utilización y la adaptación que el docente realiza de dichos materiales, contextualizando su aplicación y creando ambientes de aprendizaje adecuados. Se recomienda que el docente tenga en cuenta la idiosincrasia de sus estudiantes, así como de los conocimientos previos, el contexto social y cultural, la diversidad y el grado de motivación. Ello coincide con las investigaciones mencionadas en (Fuentes, Sabido-Codina y Miquel, 2019; García Pérez y de Alba, 2008; López-Facal, et al., 2017).

En línea con lo anterior, por lo que se refiere a la segunda de las categorías, el clima de aula, se advierte que cuando el profesorado contextualiza el material y generan espacios y ambientes de aula que permiten la expresión de los diferentes puntos de vista de forma organizada, el respeto al otro y la participación del alumnado, se contribuye a construir actitudes que fomentan la ciudadanía democrática y la motivación e interés por el aprendizaje.

Por todo ello, se señala el importante papel que tiene el docente a la hora de conocer, analizar e interpretar el material didáctico diseñado a tal efecto. Las actividades y material de las unidades didácticas para el alumnado están disponible de forma accesible y gratuita para los docentes en ejercicio que quieran utilizarlo. Los resultados obtenidos en la investigación se incluirán en la guía docente elaborada con este fin, puesto que son fruto de su implementación y posterior análisis. Con ello se contribuye a que los docentes tengan evidencias de innovación didáctica en el área contrastadas y llevadas a la práctica con el fin de incorporar las bases de un sistema democrático de organización de aula para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos y hagan vivencial la democracia en las aulas.

La finalidad última es poder transferir los resultados obtenidos, siendo conscientes de las limitaciones que tiene relacionadas con cada contexto en concreto y docente. 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

- Armas, J., y López-Facal, R. (2012). Ciencias Sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Iber. Ciencias Sociales y educación para la ciudadanía*, 71, 84-91.
- Benedicto J, y Moran M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: INJUVE.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in Civic Education: Exploring Cross-National Trends, 1970-2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33-44. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ879767.pdf>
- Chaluh, 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-chaluh.html>.
- 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
- 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
- Delgado, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con la dimensión de la memoria. Estudio de caso*. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/8841>
- Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (DHiGeCs). (2019). *Materiales didácticos para la formación ciudadana*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/dhigecs/recursos-didacticos/>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Edwards, L., Munn, P., y Fogelman, K. (Eds.). (1994). *Education for Democratic Citizenship in Europe*. Lisse: Swets & Zeitlinger, Academic Pub. Division.
- Fuentes, C., Sabariego, M., y Ambrós, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Science Communications*, 7, 7-39. doi: 10.1057/s41599-020-0530-4
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J. y Miquel, A. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 199-210. doi: 10.6018/reifop.22.2.369671
- Fuentes C., y Prats, J. (2013). Máster de Formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 51-57.
- García-Pérez, F., y de Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270(122). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Decret 187/2015. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 25 d'agost de 2015*.
- Hauver, J. (2010). Democracy is a devil's snare: Theological certainly in teacher education. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 618-639. doi: 10.1080/00933104.2010.10473441
- Hurtado, D., Gil, N., y Aguilar, C. (2019). *The Maze: Gamificando el concepto de identidad*. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 31-42. doi: 10.6018/reifop.22.2.370351
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. International Civic and Citizenship Education Study (20156). *Inter-university Consortium for Political and Social Research, 2018-10-24*. doi: doi: 10.3886/ICPSR37147.v1
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J., y Gómez-Carrasco, C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Molina, J. (2016). *La Educación para la ciudadanía democrática en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: configuración de las ideas y actitudes sociopolíticas del alumnado en Catalunya*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106172>

- Molina, S., Miralles, P., y Ortuño, J. (2013) Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 105-126. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175361/148441>
- Myers, J. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370-394. doi: 10.1080/00933104.2006.10473313
- Oliveira, I. B., y Alves, N. (2002). Contar el pasado, analizar el presente y soñar el futuro. En I. B. Oliveria y N. Alves (Coords.), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes* (pp. 7-122). Río de Janeiro: DP&A.
- Pagès, J., y Oller, M. (2005). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010) La educación para la ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-16
- Palacios, N. (2019). La construcción de subjetividad política en la escuela. Una experiencia en tres centros de secundaria. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 145-181. doi: 10.14198/OBETS2019.14.1.05
- Parker, C., Baltes, B., Young, S., Huff, J., Altmann, A., Lacost, H. A., y Roberts, J. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416. doi: 10.1002/job.198
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía e Historia. Ministerio de Educación* (pp.67-85). Barcelona: Graó.
- Prats, J., Molina, J., Ruiz, A., y Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las representaciones e ideas del alumnado en educación para la ciudadanía democrática: ejemplo de mixed methodology desde y para la investigación transdisciplinar. *RISE: International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25.
- Prats, J., Fuentes, C., y Sabariego, M (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 22(2), 1-15. doi: 10.6018/reifop.22.2.370051
- 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 curriculum. *RISE: International Journal of Sociology of Education* 6(1), 110-131.
- Sáez, I., Molina, J., y Barriga, E. (2017). La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats, J. (Coords.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 105-118). Barcelona: Graó.
- Seixas P., Grosselin V., y Ercikan K. (2010). Cuestionar el pasado. Los canadienses antes las polémicas historiográficas. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 58-67
- Valls, R. (2009) Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords), *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 109-116). Bolonia: Patron Editore.
- Yeager, E., y Humphries, E. K. (2012). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-114. doi: 10.1080/00933104.2011.10473448



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

CAMPOLLO URKIZA, ARANTZA
CREMADES ANDREU, ROBERTO

*Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid (España)*

Resumen

El desarrollo y adquisición de las competencias clave a la finalización de la enseñanza obligatoria, ha supuesto un cambio en el enfoque de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como de la reorganización de espacios y tiempos en las aulas españolas. Por ello, y tal como indican los currículos vigentes, al desarrollo de las competencias se debe contribuir desde todas las áreas, creando de este modo, sinergias para su adquisición. De este modo, se muestra el diseño de un programa didáctico-musical para la adquisición de las competencias clave en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, y la competencia digital en alumnos y alumnas de 6º de primaria. Este programa ha sido validado por expertos en educación musical con una amplia experiencia, y consta de 22 sesiones, diseñadas a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje como son el Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos y las rutinas de pensamiento.

Palabras clave: Educación musical; Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; programa didáctico-musical.

Acquisition of key competences in primary school through a didactic-musical program

Abstract

The development and acquisition of key competences at the end of compulsory education has meant a change in the focus of teaching-learning strategies, as well as the reorganisation of space and time in Spanish classrooms. Therefore, and as indicated by the current curricula, the development of competences must be contributed to from all areas, thus creating synergies for their acquisition. In this way, the design of a musical-educational programme for the acquisition of key competences in linguistic communication, mathematical competence and basic competences in science and technology, and digital competence in pupils of 6th grade of primary school is shown. This programme was validated by experts in music education with extensive experience, and consists of 22 sessions, designed from teaching and learning strategies such as Cooperative Learning, Project Based Learning, and thinking routines.

Keywords: Music Education; Language Communication Competence; Mathematical Competence and Basic Competence in Science and Technology; Digital Competence; Didactic-Musical Programme.

Introducción

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). Desde la implementación de las competencias clave en el sistema educativo español, se ha tenido que adecuar el diseño de las tareas planteadas en el aula para su contribuir a su realización.

La adquisición de estas competencias implica establecer la base de conocimientos, destrezas y habilidades que sirvan como andamiaje en el logro de otros más complejos, siendo necesario abordarlas desde diferentes áreas de conocimiento para un desarrollo integral del individuo (Campollo-Urkiza, 2019).

Por ello, pese a la no existencia de un consenso en relación con la definición de las competencias clave, se entiende por clave aquella competencia que es necesaria para que el individuo la transfiera a nuevas situaciones a lo largo de su vida, más allá del ámbito curricular. Además, a través de ellas se han de desarrollar las dimensiones social, personal y profesional del individuo (Jiménez, 2017; Sarramona, 2015; Zabala & Arnau, 2014). De este modo, como muestran la Recomendaciones del Parlamento Europeo sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente (2006/969/CE), las competencias se pueden entender como el saber hacer que es transferido a múltiples situaciones y contextos a través de la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes. Las siete competencias a desarrollar en la normativa vigente (LOMCE, 2013) son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Competencia aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

Esta ley constata la necesidad del trabajo conjunto de las diferentes áreas curriculares con el fin de abordar de forma interdisciplinar todos sus contenidos para asimilar conocimientos nuevos, y de esta forma, trabajar la totalidad de las competencias. En este sentido, la educación musical se establece como una asignatura del bloque de asignaturas específicas, cuya oferta depende de las comunidades autónomas y de la disponibilidad de los propios centros educativos. Esta situación, parece alejada de las evidencias emergentes en diferentes investigaciones, en las que se pone de manifiesto la importancia de la inclusión de las artes y la educación musical en el currículo (Bamford, 2006; Russel-Bowie, 2009). En dichos estudios, se señala que la educación musical integrada en el currículo favorece la conexión de aprendizajes interconectados y transferibles a otras áreas cuando se diseñan actividades que los impulsan (Scripp & Gilbert, 2016). Por su parte, Varner (2019), muestra que la integración de las artes en el currículo desarrolla habilidades de aprendizaje más profundas y extrapolables como pueden ser la responsabilidad personal y social, el trabajo en equipo o la autonomía, denominadas *soft skills*. Paralelamente a las competencias clave y a las *soft skills*, es conveniente promover el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas..., habilidades que se encuentran como una de las finalidades de la etapa obligatoria según los principios del sistema educativo español. Concretamente, la educación musical contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración cuando se combina con otras áreas curriculares (Barbour & Webster, 2018; Gilbert, 2016).

A este respecto, y como punto de partida de la experiencia que aquí se muestra, hay que señalar la relación existente entre la música y el resto de áreas, donde la educación musical está dispuesta como unión en la transferencia entre los contenidos y las competencias que tiene que asimilar el discente (Cremades-Andreu, 2019; Schellenberg, 2015). Diversos estudios muestran las relaciones existentes entre el desarrollo de actividades musicales y las diferentes áreas curriculares, así como los beneficios del trabajo interdisciplinar que entre ellos se desarrolla (Besson, Chobert, & Marie, 2011; Epelde, 2014; Galván, Mikhailova, & Dzib, 2014; Hadlock, 2018).

Con el fin de realizar una óptima implementación de este enfoque interdisciplinar de las diferentes áreas curriculares, se ha puesto de manifiesto que las estrategias de enseñanza-aprendizaje más innovadoras para alcanzar este objetivo pueden ser el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, así como las Rutinas y destrezas de pensamiento (Hernando, 2018; Pimienta, 2012). Por ello, se han tenido en cuenta estas estrategias de enseñanza-aprendizaje para el diseño de las actividades que constituyen el programa que aquí se presenta.

El Aprendizaje Cooperativo como herramienta metodológica desarrolla la interdependencia positiva, así como la cohesión grupal, elementos estos que forman parte de las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad (Cobas, 2016; Riera, 2011). Así mismo, el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a que los estudiantes desarrollen las competencias clave a través de la resolución, elaboración y creación de proyectos basados en situaciones de la vida real (Mergendoller, Maxwell, & Bellísimo, 2006; Willard & Duffrin, 2003), realizando de este modo la transferencia de conocimiento a un entorno cercano. Igualmente, las Rutinas y destrezas de pensamiento facilitan el pensamiento visible, que posibilita el pensamiento metaestratégico, que es la habilidad de resolver problemas, así como de la inferencia (Zahar & David, 2009).

Así, se muestra la experiencia llevada a cabo a lo largo de un curso académico, implementando un programa didáctico-musical desde una perspectiva interdisciplinar con el fin de desarrollar y adquirir la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, y la competencia digital.

Contextualización

La propuesta que aquí se presenta ha sido llevada a cabo en tres centros participantes procedentes de titularidad pública y concertada, de los diferentes distritos que componen la Dirección del Área Territorial (DAT) de Madrid capital. Ésta se llevó a cabo en el sexto curso de educación primaria debido a que, a la finalización de etapa de estos estudiantes, la Comunidad de Madrid realiza las pruebas externas en las que se miden el nivel de desarrollo y adquisición de las competencias clave.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia se centra en la puesta en marcha de un programa didáctico-musical desde una perspectiva interdisciplinar, en las que en las diferentes actividades propuestas 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.

Tabla 1. Cronograma de las sesiones del programa didáctico-musical.

Sesión	Actividades
1	Entonación e interpretación de una obra, así como investigación y búsqueda de información a través del aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico
2	Realización de un acompañamiento rítmico y una propuesta
3	Conocimiento y experimentación de una forma musical a lo largo de la Historia de la Música
4	Creación y realización de un canon rítmico a modo de bajo continuo. Interpretación con la flauta dulce
5	Elaboración de un bajo continuo mediante técnicas cooperativas y rutinas de pensamiento. Concepto de textura contrapuntística con ejemplos de la literatura musical
6	Conocimiento y experimentación de figuras irregulares en la música del cine Interpretación con la flauta dulce

7	Figuras irregulares en la obra de Tchaikovsky: investigación y ejecución rítmica
8	Elaboración de un vídeo sonORIZADO con la información recopilada en sesión anterior mediante técnica cooperativa y pensamiento crítico.
9	Acompañamiento rítmico de una de las obras más conocidas del autor trabajado, así como entonación de una obra. Conceptos sobre el cuidado de la voz.
10	Entonación de la canción trabajada en la sesión anterior y elaboración de un acompañamiento a partir de los grados tonales
11	El carnaval en el mundo e Iniciación al Jazz: orígenes y evolución del estilo mediante la interpretación musical
12	Conocimiento del estilo Nueva Orleans a través de la investigación y práctica de los principales elementos musicales del Jazz: el ritmo
13	Experimentación de los elementos melódicos y armónicos en torno al Jazz, análisis formal de una obra representativa de este período
14	Conocimiento e Interpretación del concepto de cromatismo mediante una obra del repertorio jazzístico en flauta, junto a la experimentación de la armonía del blues
15	Interpretación de la obra anteriormente propuesta y creación de una imagen interactiva con la información recopilada del jazz
16	Conocimiento y experimentación de un compás compuesto en obras a lo largo de la Historia de la Música, y entonación de una obra propuesta
17	Creación de un acompañamiento armónico para la obra de la sesión anterior, mediante grados tonales a través de técnicas cooperativas sin uso de grupos base.
18	Conocimiento de la música Pop a través de la investigación mediante técnicas cooperativas y creación de ostinatos rítmicos
19	Acompañamiento de obras de la literatura Pop mediante los ostinatos rítmicos creados en la sesión anterior e interpretación de una obra representativa del estilo en flauta
20	Entonación de la obra propuesta, recreación mediante elementos visuales y/o corporales de los planos sonoros y conocimiento de la emisión y propagación del sonido
21	Visualización de experimentos sonoros desarrollando método científico e interpretación con acompañamiento instrumental de la obra interpretada en flauta en sesión anterior
22	Notación musical de los acordes en la música Pop y creación de una composición libre mediante el uso de programas musicales

Fuente. Elaboración propia

Para la creación de estas sesiones, se tuvieron en cuenta los bloques de contenido establecidos en el Decreto 89/2014, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Para el área de música, los bloques de contenido son la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza. Así mismo, se derivó el programa a un grupo de expertos en educación musical con una experiencia de más de 10 años en el aula, con el fin de valorar la viabilidad y adecuación del programa diseñado.

Entre ellos se encontraban maestros de educación música, profesores de música, doctores e inspectores de educación de diferentes centros de titularidad pública, concertada y privada, de diferentes comunidades autónomas. Específicamente, se les requirió su opinión en torno al número de actividades suficientes, y cuáles de ellas habría que revisar, modificar o eliminar, así como si todas ellas contribuían al desarrollo y adquisición de las competencias clave. La totalidad de los expertos convergieron al 100% en afirmar que el programa diseñado era válido para el desarrollo de las competencias musicales a través de las actividades musicales propuestas.

A continuación, se explica una sesión a modo de muestra del programa didáctico-musical elaborado. En esta sesión los alumnos y alumnas experimentan la música aleatoria, así como las matrices matemáticas a través de Mozart y su “Dice game”. Se explica a los alumnos que Mozart, que era un apasionado de las matemáticas y los juegos, y que por ello compuso una matriz donde cada número de esa matriz correspondía a un compás o grupos de

compases elaborados, y que la decisión de la elección de los mismos dependía de la tirada de unos dados. En ella, el número vertical indica la suma de los dados, y los números horizontales (Figura 1) el número de compás elaborado por Mozart (Figura 2).

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
2	96	22	141	41	105	122	11	30
3	32	6	128	63	146	46	134	81
4	69	95	158	13	153	55	110	24
5	40	17	113	85	161	2	159	100
6	148	74	163	45	80	97	36	107
7	104	157	27	167	154	68	118	91
8	152	60	171	53	99	133	21	127
9	119	84	114	50	140	86	169	94
10	98	142	42	156	75	129	62	123
11	3	87	165	61	135	47	147	33
12	54	130	10	103	28	37	106	5

	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
2	70	121	26	9	112	49	109	14
3	117	39	126	56	174	18	116	83
4	66	139	15	132	73	58	145	79
5	90	176	7	34	67	160	52	170
6	25	143	64	125	76	136	1	93
7	138	71	150	29	101	162	23	151
8	16	155	57	175	43	168	89	172
9	120	88	48	166	51	115	72	111
10	65	77	19	82	137	38	149	8
11	102	4	31	164	144	59	173	78
12	35	20	108	92	12	124	44	131

Figura 1. Matriz del Juego de dados de Mozart. Fuente. <https://cutt.ly/hbg6onA>



Figura 2. Partitura del juego de dados de Mozart. Fuente. <https://cutt.ly/hbg6onA>

A modo de ejemplo, tiramos los dados y la suma del resultado obtenido es 12. Nos vamos al número en vertical 12, y como es la tirada 1 (compás 1), el número que da en la coordenada 1 es el 54, en este caso, se debe coger el compás 54 y ponerlo en el orden 1 de la composición. Segunda tirada. Suma total de los dados es 6. Nos vamos al número vertical 6 y luego al horizontal 2 y vemos que el número que nos indica es el 74. Seleccionamos el compás nº 74 de los compuestos por Mozart y se coloca en el compás nº 2 de la composición, y así sucesivamente. El profesor va tocando los compases creados hasta el final de la composición. Una vez realizada la actividad, y tras constatar que la composición depende del azar y conocer el funcionamiento de una matriz, se traslada lo realizado a la aplicación Scratch, en la que se programan el sonido de los compases con el piano que aparece en la aplicación con ayuda del profesor profesora, así como la programación del juego desde el inicio. Como proceso final se reflexiona sobre la música aleatoria y los músicos que siguieron esta forma de composición en tiempos posteriores.

Conclusiones

Una vez llevado a cabo este programa didáctico, se puso de manifiesto un mayor desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología y competencia digital en las aulas de los tres centros públicos y concertados que participaron en el estudio. Con ello, se puede señalar que, el diseño de estas actividades musicales desde un enfoque competencial y a través de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, han impulsado el desarrollo de las tres competencias estudiadas, hecho que converge con estudios como los de Stott y Hobden (2016).

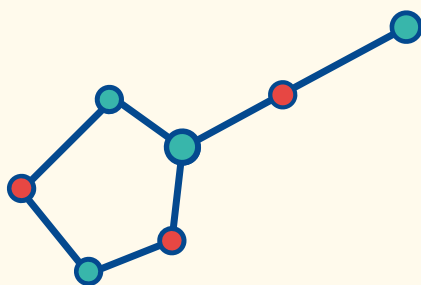
A su vez, el perfil competencial de todas las áreas, implícito en las actividades diseñadas a través de los estándares de aprendizaje, han contribuido a la interacción e interdisciplinariedad curricular, lo que contribuye a un aprendizaje global e integral del alumnado (Hernández-Bravo, Hernández-Bravo, de Moya-Martínez, & Cózar-Gutiérrez, 2014).

En definitiva, la educación musical llevada a cabo desde un enfoque interdisciplinar, contribuye al desarrollo competencial que el alumnado necesita para su desarrollo personal, académico y profesional, tal y como solicitan las directrices en materia educativa actuales.

Referencias bibliográficas

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlín: Waxmann.
- Barbour, B., & Webster, P. R. (2018). Creative thinking in music. En T. Lubart (Ed.), *The creative process* (pp. 255-273). Londres: Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan.
- Besson, M., Chobert, J., & Marie, C. (2011). *Language and music in the musician brain. Language and Linguistics Compass*, 5(9), 617-634. doi: 10.1111/j.1749-818X.2011.00302.x
- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31, 39-55. doi: 10.1080/07294360.2012.642839
- Campollo-Urkiza, A. (2019). *Competencias clave y su desarrollo en Primaria a través de la Educación Musical: un estudio cuasi-experimental* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Cobas, M. E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 154-175. Recuperado de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54564/154-175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cremades-Andreu, R. (2019). Impacto de la educación musical en Jóvenes Españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria. En J. Pérez-Moreno, & C. Carrillo (Eds.), *El Impacto de la educación musical escolar: Una mirada retrospectiva* (pp. 29-47). Barcelona: Octaedro.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (BOCM no. 175 de 25 de julio de 2014).
- Epelde, A. (2014). La música en la enseñanza del inglés- Diseño y validación de un instrumento para analizar la interacción de música e inglés en el aula de primaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 60, 50-59.
- Galván, V., Mikhailova, I., & Dzib, A. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura desde la perspectiva neurocognitiva. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(1-2), 21-24. doi: 10.5839/rcnp.2014.090102.06
- Gilbert, A. D. (2016). The Framework for 21st Century Learning: A first-rate foundation for music education assessment and teacher evaluation. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 13-18. doi: 10.1080/10632913.2014.966285
- Hadlock, C. (2018). School of Rock: The Relationship Between Music Training and Academic Achievement. *Intuition: The BYU Undergraduate Journal in Psychology*, 13(2), 1-14. Recuperado de <https://scholarsarchive.byu.edu/intuition/vol13/iss2/9>
- Hernando, A. (2018). *Escuelas innovadoras y familias creativas*. Madrid: FAD.
- Hernández-Bravo, J. A., Hernández-Bravo, J. R., De Moya-Martínez, M. V., & Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249. doi: 10.15359/ree.18-3.14 .
- Jiménez, A. (Coord.). (2017). *Competencias educativas e innovación*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE no. 295 de 10 de diciembre de 2013).
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., & Bellissimo, Y. (2006). The effectiveness of problem based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(2), 49-69. doi: 10.7771/1541-5015.1026
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente - 2006/969/CE (DOUE de 30 de diciembre de 2006). Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11, 23-36. doi: 10.1080/14613800802699549
- Schellenberg, E. G. (2015). Music training and speech perception: A gene– environment interaction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 170-177. doi: 10.1111/nyas.12627
- Scripp, L., & Gilbert, J. (2016). Music Plus Music Integration: A model for music education policy reform that reflects the evolution and success of arts integration practices in 21st century American public schools. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 186-202. doi: 10.1080/10632913.2016.1211923
- Sarramona, J. (2015). Competencias básicas y currículo. El caso de Cataluña. *Teoría de la educación*, 26(2), 205-228. doi: 10.14201/teoredu2014261205228.
- Stott, A., & Hobden, P. (2016). Effective Learning: A Case Study of the Learning Strategies Used by a Gifted High Achiever in Learning Science. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 63-74. doi: 10.1177/0016986215611961
- Varner, E. (2019). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *General Music Today*, 33(2), 74-78. doi: 10.1177/1048371319891421
- Willard, K., & Duffrin, M. W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2, 69-73. doi: 10.1111/j.1541-4329.2003.tb00031.x
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Zahar, A., & David, A. (2009). Paving a clear path in a thick forest: a conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, 4(3), 177-195. doi: 10.1007/s11409-009-9044-6



Línea 6

Procesos de elaboración, gestión y transferencia del conocimiento educativo





Contributos para pensar a extensão universitária: O caso da consultoria escolar

CORREIA, MIGUEL

*Departamento de Ciências da Educação
Universidade do Porto (Portugal)*

Resumo

A presente investigação visou sistematizar, compreender e refletir acerca do papel social e científico da extensão universitária no âmbito da consultoria escolar. A partir do interior de um centro de investigação de uma universidade portuguesa observaram-se processos de extensão universitária de professores e investigadores no âmbito da consultoria escolar. A observação participante prolongou-se ao longo de 6 meses (5 agrupamentos de escola, 1 faculdade e 1 centro de investigação) e a recolha de dados foi levada a cabo através de notas de terreno (100), questionários/entrevistas estruturadas (1 professor escolar e 1 académico) e entrevistas informais (30 professores escolares, 10 académicos e 10 investigadores) (Amado, 2017). Os resultados foram discutidos à luz de perspetivas teóricas mais amplas. De forma sucinta, sistematizou-se uma definição assente no terreno acerca dos processos de consultoria escolar e acerca das atividades de extensão como processos simbióticos às práticas investigativas (e vice-versa).

Palavras-chave: Extensão universitária; Consultoria escolar; Ciências da educação; Transferência de conhecimento.

Contributions to think university extension: The case of school consulting

Abstract

This research aimed to systematize, understand and reflect on the social and scientific role of university extension within the scope of school consulting. From inside a research center of a portuguese university processes of university extension of scholars and researchers within the scope of school consulting were observed. Participant observation was conducted across 6 months (10 school clusters, 1 faculty, and 1 research center) and data collection was carried out through field notes (100), structured questionnaires/interviews (1 school teacher and 1 scholar) and informal interviews (30 school teachers, 10 scholars, and 10 researchers) (Amado, 2017). The results were discussed in the light of broader theoretical perspectives. In a brief note, a ground-based definition of school consulting processes and extension activities as symbiotic processes of research practices (and vice versa) had been systematized.

Keywords: University extension; School consulting; Education sciences; Knowledge transfer.

Introdução

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 universitária foram pensados como caminho para construir contributos para estes dois focos de estudo. As seguintes questões dão conta das linhas de análise:

- Quais as possibilidades para a ação dos académicos (educação/formação, extensão, gestão e investigação)?
- Qual a relação entre as atividades de extensão e as práticas de investigação (e vice-versa)?
- Que efeitos produzem as práticas de consultoria escolar nas escolas e na comunidade alargada?
- Que referenciais norteiam as práticas de consultoria escolar no sentido de uma melhoria contínua das práticas educativas e organizacionais das escolas?

Fundamentos teóricos

Os académicos portugueses atuam segundo o modelo imposto pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de novembro (alterado pela Lei n.º 8/2019, de 13 de maio): *educação* (lecionar), *investigação* (atividades científicas, culturais e tecnológicas), *intervenção* (*atividades de extensão*) e *gestão* (*atividades de gestão universitária*). As linhas de ação deste modelo devem interrelacionar-se de forma harmoniosa (Boyer, 1990). No entanto, Santos, Pereira e Lopes (2016) evidenciam que a investigação é a dimensão com maior relevo na vida académica, uma vez que esta dimensão define os académicos enquanto docentes e investigadores. Este relevo atribuído à investigação observa-se, por exemplo, na avaliação do desempenho académico e dos centros de investigação, onde o foco é na investigação produzida e nos artigos publicados em revistas indexadas.

Tendo esta ideia por referência, Boyer (1990) reabre as possibilidades para um outro pensamento acerca das práticas investigativas dos académicos: «*scholarship of discovery*» (*especialização*): caracteriza-se pela construção de novo saber numa dada área do conhecimento; é um saber especializado que se desenvolve ao longo da carreira académica (Boyer, 1990: 18); «*scholarship of integration*» (*integração*): caracteriza-se pela construção de novo saber a partir de várias áreas do conhecimento (multidisciplinariedade/interdisciplinariedade/transdisciplinariedade); constroem-se redes de conhecimento, por exemplo, em projetos de investigação internacionais (Boyer, 1990: 21); «*scholarship of application*» (*extensão*): caracteriza-se pelas atividades de extensão à comunidade; coconstrói-se o conhecimento em conjunto com o local (Boyer, 1990: 22-23); «*scholarship of teaching*» (*educação*): caracteriza-se pela docência; ensinar é uma forma de investigar (Boyer, 1990: 23-24).

Assim, emerge uma visão integrada das práticas investigativas dos académicos, uma vez que não se pensa o seu trabalho centrado na investigação, mas antes tomando esta como uma dimensão que contribui para o desenvolvimento das demais, bem como as outras dimensões contribuem para o desenvolvimento das práticas de investigação.

Tendo em conta o referido revela-se essencial definir os conceitos chave em que a presente investigação se circunscreve. Como tal, Ernest Boyer (1990) define as *atividades de extensão* como um serviço prestado à comunidade e/ou por atividades investigativas desenvolvidas com a comunidade e que lhe devolvam o conhecimento de forma útil.

Juan Escudero e Juan Moreno (1992: 61) entendem o *apoio às escolas* (práticas de assessoria e consultoria escolar) “como um processo relacional em que participam determinados profissionais dotados de uma certa bagagem de conhecimentos, capacidades e competências com que procuram contribuir para a construção de contextos de trabalho, em colaboração com as escolas e os professores, para a utilização adequada do conhecimento disponível na resolução de problemas que tenham a ver com a prática educativa e a sua melhoria”.

Por fim, Antonio Bolívar (1999) define a *consultoria escolar* como um processo relacional em que os académicos procuram, através dos seus saberes e experiências, promover contextos de trabalho colaborativos e reflexivos que se traduzam em práticas escolares, organizacionais e educativas assentes numa melhoria contínua.

Metodologia

Inicialmente a investigação foi colocada na forma de um foco analítico – as *atividades de extensão como processos de investigação científica, cultural e tecnológica*. A seguir, um *estado da arte* foi produzido, auxiliando, a par com a exploração do terreno, na construção das questões de investigação já apresentadas.

A investigação realizada passou pela *etnografia* (Amado, 2017) em instituições (*1 centro de investigação, 1 faculdade e 5 agrupamentos de escolas*). No centro de investigação e na faculdade foram observadas práticas de investigação, reuniões dos grupos de investigação, a preparação de sessões de formação de professores e a discussão de possibilidades de intervenção e de investigação. Nas escolas foram observadas as práticas de consultoria, por exemplo, as sessões de formação de professores e as reuniões de apoio à elaboração dos planos de melhoria e do regulamento interno das escolas. Para aprofundar a cultura escolar e organizacional das instituições escolares, a vida quotidiana das escolas (reuniões de professores, por exemplo) foi observada, assim como foram analisados os documentos estruturantes de cada instituição escolar (regulamento interno, por exemplo).

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/questionários* (1 professor escolar e 1 académico) e *entrevistas informais* (30 professores/as escolares, 10 académicos e 10 investigadores/as) (Amado, 2017).

Tendo em conta estas ideias, o trabalho concretizado valorizou os significados e interpretações das pessoas, propondo-se a descrição e análise das práticas de uma comunidade para as interpretar e compreender, sendo que os dados recolhidos fazem parte do quotidiano dos sujeitos e de tudo o que provém da necessidade de compreender o contexto desse quotidiano.

Levando em conta que estive inserido em instituições, convém salientar que estas podem ser descritas de forma inteligível, ou seja, descritas com densidade, contendo tanto o significado, como o comportamento daquilo que se observa (Amado, 2017). Nesta perspetiva, o trabalho de descrição e de inferência apresentou um carácter interpretativo. O trabalho etnográfico realizado implicou que existisse «*situamento*» no interior dos contextos, construindo-se notas de terreno significativas face ao quotidiano observado, transformando-as em «*empreendimentos científicos*» (ibidem).

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* (Amado, 2017) 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 e considerações finais apoiou-se em todo o trabalho de análise e categorização precedente.

Como tal, interpretar foi um processo de justificação racional das relações entre fenómenos complexos por via de uma indução analítica (Amado, 2017). Por outras palavras, construiu-se progressivamente as compreensões numa íntima relação entre observação e teorização, sendo desta sequência de ações investigativas que emerge o processo de coconstrução do conhecimento (Amado, 2017). Procurar saber se existe coerência interna e externa entre os dados e as considerações obtidas através do processo de análise de conteúdo, quando integrado no conjunto da literatura sobre o tema, confere validade científica à investigação (ibidem).

A complexidade faz parte do mundo humano e social e nenhuma análise deste pode ser levada a cabo sem a ter em conta. Nesta perspetiva, esta investigação exigiu (tal como todas exigem) uma forte marca de humildade e de prudência nas inferências e considerações que se retiraram do seu processo.

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

A presente investigação, levando em conta os contributos de José Cano (1995) e Antonio Bolívar (1997, 1999), produziu uma tipologia do apoio às escolas:

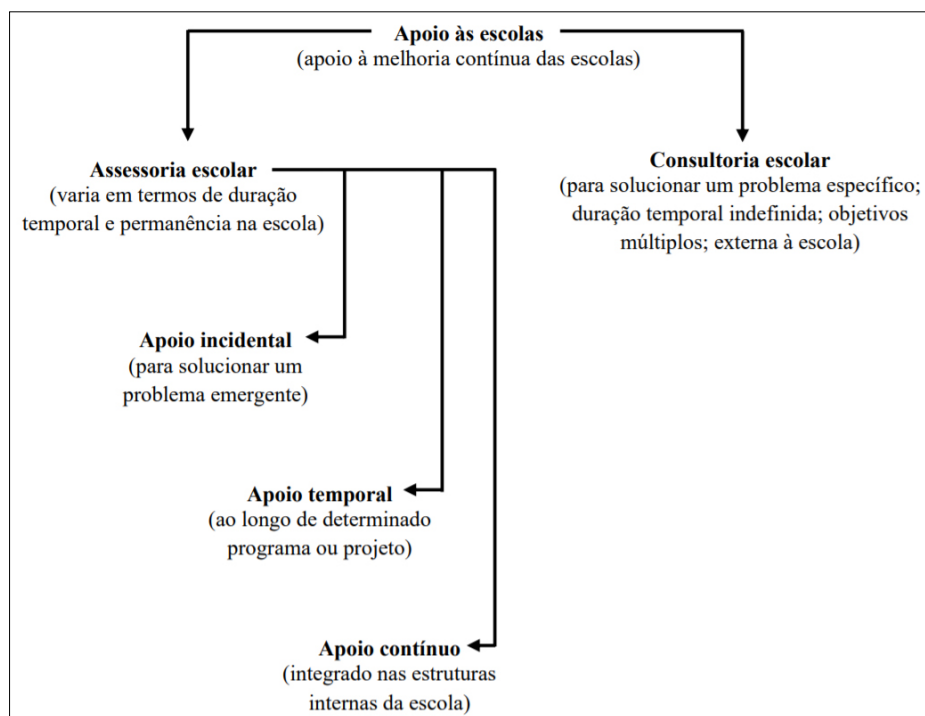


Figura 1. Tipologia do apoio às escolas. **Fonte.** Inspirado em Cano (1995) e Bolívar (1997, 1999)

Para se aprofundar o esquema acima representado é fundamental compreender a diferença (ténue) entre *assessoria* e *consultoria*. Para tal, inicialmente recorre-se à língua portuguesa, uma vez que a língua francesa e inglesa não distinguem com clareza estes dois termos (apresentado-os como palavras semelhantes). O primeiro termo leva-nos para o campo da assistência junto de alguém ou de alguma instituição (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 2010), em que a relação de apoio que se estabelece confere menor poder a quem auxilia. Já o segundo termo remete-nos para o campo do conselho e da especialidade técnica (ibidem), em que a relação de apoio que se estabelece confere maior poder a quem auxilia. Nesta linha, tanto o/a assessor/a, como o/a consultor/a procuram, através dos seus conhecimentos e experiências, apoiar a escola onde se inserem. O que distingue estes dois profissionais é o tipo de (relação) que estabelecem com a escola, bem como o seu reconhecimento social. O/a assessor/a é um profissional qualificado, por norma, um licenciado ou mestre, e o consultor é um profissional altamente qualificado e reconhecido socialmente, por norma, um académico e/ou investigador/a doutorado/a.

Posto isto, recorre-se agora ao universo académico para consolidar as ideias levantadas. Como tal, o *apoio às escolas* subdivide-se em dois tipos: a *assessoria*, que diz respeito a um apoio variável em termos de duração e permanência na escola, e com objetivos específicos, e a *consultoria*, que corresponde a um apoio indefinido em termos de duração, externo face à escola e com objetivos múltiplos. Aprofundando a questão, observam-se três possibilidades de assessoria: o *apoio incidental* (não definido temporalmente, mas com objetivos particulares), que procura solucionar um problema emergente, por exemplo, o aumento da violência entre pares ou o adensamento das problemáticas sociofamiliares do local; o *apoio temporal* (definido temporalmente e com objetivos particulares), que se identifica ao longo de determinado programa ou projeto, por exemplo, projetos de promoção da leitura, da saúde, entre outras questões; e o *apoio contínuo* (definido temporalmente, mas com objetivos múltiplos), que se encontra integrado nas estruturas internas da escola, por exemplo, gabinetes de mediação socioeducativa. Por fim, a consultoria destaca-se do anteriormente descrito porque é um apoio indefinido temporalmente, com objetivos múltiplos e com uma equipa de consultoria externa à escola (no caso da assessoria as equipas podem ou não ser externas à escola; excetuando-se no caso do apoio contínuo). Por exemplo, equipas de investigadores/as que procuram auxiliar na implementação de uma nova medida político-educativa e que, para tal, procuram transmitir informação político-legislativa e apresentar técnicas de ação educativa/formativa.

Com estas ideias em mente, a presente investigação, levando em conta os contributos de Angeles Parrilla (1996), Luis Palomares (1998), Carlinda Leite (2002), e Sue Swaffield e John Macbeath (2005), produziu uma tipologia do/a consultor/a escolar:

Tabela 1. Tipologia do consultor escolar

<p>Apoio como expert [atua de «<i>forma paliativa</i>», reage aos problemas á medida que estes surgem (Parrilla, 1996)]</p>	<p>Apoio como amigo crítico [atua como «<i>facilitador de processos e formas de trabalho colaborativo</i>» (Leite, 2002; Swaffield & Macbeath, 2005)]</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque no individual (estudantes, professores, entre outros atores educativos); • Reativo («responde a questões»); • Ação interventiva (respostas técnicas); • Relação educativa/formativa distante (laços relacionais fracos com os atores educativos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque no organizacional («a Escola como uma organização»); • Proactivo («promove a reflexão e a colaboração»); • Ação colaborativa (promove as capacidades individuais e organizacionais; «atua como facilitador da mudança»); • Relação educativa/formativa próxima (laços relacionais fortes com os atores educativos).

Fonte. Inspirado em Parrilla (1996), Palomares (1998), Leite (2002), e Sue Swaffield & John Macbeath (2005)

O/A consultor/a como *expert* pratica uma ação técnica (especializada e burocratizada) e utiliza o seu conhecimento e experiência para dar resposta aos problemas que surgem no desenrolar da sua intervenção, não atendendo ao saber dos atores educativos e percecionando as problemáticas como «*fogos a apagar*» ou «*buracos a tapar*». Por outro lado, o/a consultor/a como *amigo crítico* pratica uma ação especializada, holística e ecológica, utilizando o seu conhecimento e experiência para promover a reflexão e a colaboração, bem como para fomentar uma visão global da escola, atendendo aos saberes dos atores locais e perspetivando a Escola como uma organização humana.

No contexto das práticas de consultoria escolar observadas, estas duas tipologias sobrepuseram-se e complementaram-se, tendo sido coconstruídas no contexto da ação dos académicos e investigadores como consultores escolares. Por outras palavras, houve momentos em que respostas técnicas foram necessárias, mas sem nunca descorar os saberes dos atores locais, assim como existiram momentos em que foi necessário promover a reflexão do grupo de professores, mas sem descorar a necessidade de dar resposta a dada problemática. Assim, a questão prende-se com um balanço (consciente e com uma intencionalidade educativa/formativa particular) entre os dois posicionamentos(/extremidades de um vasto *spectrum*).

Tendo por referência as ideias anteriores e levando em conta os contributos de Antonio Bolívar (1997, 1999), a investigação concretizada permitiu elencar cinco pressupostos da ação dos académicos e investigadores como consultores escolares:

- promoção de práticas colaborativas entre os atores educativos por via da co-construção de canais de diálogo e da mediação das relações: «*As três investigadoras propuseram uma atividade de grupo. A atividade consistia em clarificar a noção de diferenciação pedagógica. Todos os grupos de professores, quatro no total, escreveram e esquematizaram, numa folha de papel A0, o que entendiam por diferenciação pedagógica. A partir desta atividade emergiu um extenso debate*» (NT_28_3_2019);
- promoção de uma cultura de melhoria contínua, exercendo um papel de «monitor de desenvolvimento» e proporcionando recursos: «*A sessão de formação de professores iniciou-se pela apresentação de três tópicos: o trabalho em projeto, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e as aprendizagens essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto). (...) Após um extenso debate com os professores acerca dos tópicos da sessão, as três investigadoras distribuíram documentos que clarificavam cada tópico abordado*» (NT_29_4_2019);
- trabalhar com as pessoas, mais do que intervir nelas: «*A partir da elaboração do plano anual de melhoria da escola ocorreram uma série de debates. O trabalho desenvolvido partiu da colaboração entre professoras e investigadoras. E assentou no respeito mútuo pelo conhecimento e experiência que ambos os atores apresentavam. As trocas de diálogo eram recíprocas e as ideias alcançadas advinham de um consenso reflexivo*» (NT_20_5_2019);

- contribuir para o desenvolvimento de ideias e de uma visão global da escola, em detrimento da aplicação de «fórmulas externas»: «*As investigadoras passaram duas horas a trabalhar, com os professores da direção, o plano anual de melhoria do agrupamento de escolas. Foi uma tarefa que exigiu um esforço mental e físico elevado. (Re)pensar os problemas e formas de os resolver apresenta-se uma tarefa fundamental, mas também complexa e desgastante*» (NT_3_6_2019);
- e constituir-se um elemento mediador entre o conhecimento acumulado sobre determinado aspeto e os atores educativos que o incorporam nas suas práticas: «*Os professores evidenciaram que a apresentação das investigadoras foi essencial para esclarecer as dúvidas (estas tinham apresentado um 'roteiro pedagógico'). "Não nos sentíamos preparados para colocar a legislação em prática. (...) Agora sentimo-nos confiantes para agarrar este novo desafio". Os professores afirmaram que o ciclo de ações de formação preparou-os para enfrentar os desafios que a nova legislação lhes imponha*» (EI_6_5_2019).

No que respeita ao primeiro pressuposto, as/os consultoras/os incentivaram o trabalho colaborativo entre os/as professores/as através da atividade que propuseram, criando canais de diálogo através do debate realizado. Em relação ao segundo, as/os consultoras/os proporcionaram recursos documentais e explanaram detalhadamente os documentos legais para que os/as professores/as se familiarizassem com estes. O papel do/a consultor/a como

«*monitor de desenvolvimento*» foi observado nas várias interações com os atores educativos ao longo do tempo (e-mails a responder a questões, reuniões de acompanhamento, entre outras situações). Face ao terceiro pressuposto, observa-se que os/as consultores/as se esforçam para debater e negociar de forma colaborativa um documento (o plano anual de melhoria) que exige uma visão global acerca do que a escola se propõe alcançar no ano letivo seguinte. Esta forma de (rel)ação contraria a aplicação de «*fórmulas externas*» e acentua o trabalho com os atores educativos e não por estes. Em relação ao quarto, os/as consultores/as trabalharam de forma colaborativa com as professoras, ouvindo-as e tomando em conta o seu saber prático para resolverem em conjunto uma questão (a elaboração do plano anual de melhoria). O trabalho de consultoria realizado surgiu como uma oportunidade de (re) construir pontos de vista de forma crítica e compartilhada. Para tal, apresentou-se essencial não despojar os atores educativos dos saberes práticos que possuem, pois o processo de consultoria reveste-se de uma natureza especificamente educativa/formativa com o fim de apoiar a melhoria contínua das escolas. Face ao último pressuposto, os/as professores/as sentiram-se (mais) capazes de enfrentar o desafio de realizarem os roteiros pedagógicos pela ação de simplificação científica e de aprofundamento das problemáticas vividas levada a cabo pelos/as investigadores/as, ou seja, pela mediação entre o saber científico e as práticas escolares quotidianas.

Em perspetiva, Carlson (2009: 84) enfatiza que a complexidade do papel dos académicos e investigadores como consultores escolares se centra “in their acute situational sensitivity, in the micropolitical skills required to work in the policy space and in the importance of negotiating meaning in contexts where meaning is constantly being contested and redefined”.

A presente investigação produziu estas linhas de ação como referenciais para o trabalho dos académicos e investigadores como consultores escolares. Estes pressupostos colocam-se como uma *perspetiva híbrida* da ação do consultor escolar como *expert* e como *amigo crítico* – o que cunho de *consultoria escolar híbrida*.

Tendo estas ideias por referência, o consultor escolar e os atores educativos têm de estar conscientes do trabalho de consultoria que vai ser realizado, de como se vai desenvolver, dos recursos e tempo necessários e, entre outras questões, a escola tem de aceitar e desejar os académicos e investigadores como pessoas e profissionais com quem irão estabelecer uma relação de *amizade educativa/formativa*, ou seja, uma relação recíproca em termos das trocas estabelecidas e com base em processos educativos/formativos variados e contextualizados.

Assim, quando a comunidade educativa faz parte do processo de melhoria, sendo coautora do mesmo, em certa medida, apropriando-se do próprio processo e incorporando novas formas de estar e de ser, no sentido da melhoria contínua da escola e das práticas escolares, seja ao nível individual e coletivo, como ao nível comunitário/societal e organizacional, as escolas e as comunidades que as envolvem e todos os atores que destas fazem parte e as corporizam apresentam-se mais disponíveis para abraçar processos de mudança compartilhados e coconstruídos a partir da realidade que se vive e dos problemas que se sentem, assim como das conquistas alcançadas e das relações estabelecidas.

Conclusões

O trabalho de consultoria implica um esforço colaborativo e de mediação entre aquilo que o poder central exige às escolas e aquilo que estas podem alcançar em conjunto com um profissional que encontra sentidos e significados na Escola, enquanto esta lhe confere sentido e significado enquanto investigador e académico.

A presente investigação permitiu ainda compreender a relação entre as atividades de extensão e a investigação como uma relação simbiótica, como demarca um académico com experiência em práticas de extensão no âmbito da consultoria escolar:

«[É] inegável que o contacto com [as] escolas possibilita a minha reflexão. (...) A investigação científica precisa do terreno, precisa de sentir o chão das escolas para continuar a contribuir com novas teorias, metodologias e racionalidades. Mas na mesma medida as escolas precisam da teoria para melhorarem as suas práticas. (...) (C)onsigo pensar esta minha participação como uma relação de simbiose em que eu, como professora/investigadora, beneficio dos projetos do centro de investigação e este beneficia da minha prática e experiência» (Q_A1).

A partir do discurso dos vários académicos, professores escolares e investigadores, e por todo o trabalho investigativo desenvolvido compreendeu-se que as atividades de extensão, quando consumadas por práticas investigativas que perspetivam as atividades de extensão como formas de investigar em ação com os atores educativos no terreno, e a investigação, quando se configura como atividade de extensão com vista à produção de conhecimento socialmente/localmente útil, apresentam um potencial transformador. Nesta linha, as atividades de extensão constituem-se como uma forma de investigar e, concomitantemente, a investigação apresenta-se como uma forma de extensão do conhecimento para a sociedade/o local por via da intervenção/relação/interação com a mesma.

Assim, as práticas investigativas legitimam os contextos socio-educativos como produtores de conhecimento, ao mesmo tempo que estes vão sendo legitimados, através das atividades de extensão, como um produto da acumulação do conhecimento.

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. In C. Marcelo, & 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.
- Carlson, B. (2009). School self evaluation and the 'critical friend' perspective. *Educational Research and Review*, 4(3), 78-85.
- Escudero, J. M., & Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Leite, C. (2002). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas crucialmente inteligentes. In M. Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino (Coords.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação – Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95-100). Lisboa: Edições Colibri/SPCE.

- Parrilla, Á. (Org.). (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Santos, C., Pereira, F., & 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.
- Swaffield, S., & Macbeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.



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

FERNANDES MORAES, LEIZER

Ciência e Tecnologia de Goiás (Brasil)

FRAGA-VARELA, FERNANDO

Departamento de Pedagogia e Didática

Universidade de Santiago de Compostela (Espanña)

Resumo

Instrumentos de Coleta de Dados devem ser fidedignos, especialmente no campo das Ciências Sociais, dada a interface entre subjetividades dos sujeitos pesquisados. Caso apresente inconsistências internas, o processo investigativo pode ser prejudicado. Portanto, sua elaboração e avaliação devem ser baseadas em procedimentos que lhes configure credibilidade. Neste aspecto, este artigo descreve o processo de elaboração e avaliação de um questionário multidimensional, para compreensão quanto ao uso de Redes Sociais para aprendizagem formal e informal. A avaliação de consistência interna do questionário foi realizada por *experts* através da análise da redação, pertinência e relevância dos seus itens utilizando uma escala. A confiabilidade do instrumento utilizado para a avaliação dos *experts* foi mensurada por meio de *software* estatístico. Como resultados, verificou-se que o instrumento utilizado para a avaliação do questionário apresentou um alto grau de confiabilidade.

Palavras-chave: Redes Sociais; Aprendizagem; Questionário; Avaliação de conteúdo.

Development and validation of a data collection instrument on the use of Social Networks for learning: a proposal for a multidimensional questionnaire

Abstract

Data Collection Instruments must be reliable, especially in the field of Social Sciences, given the interface between subjectivities of the researched subjects. If the instrument has internal inconsistencies, the investigative process may be impaired. Therefore, their elaboration and evaluation must be based on procedures that give them credibility. In this regard, this article describes the process of preparing and evaluating a multidimensional questionnaire, to understand the use of Social Networks for formal and informal learning. The evaluation of the questionnaire's internal

consistency was performed by experts by analyzing the wording, pertinence and relevance of its items using a scale. The reliability and agreement of the evaluations were measured using statistical software. As a result, it was found that the ICD used for the evaluation of the questionnaire showed a high degree of reliability.

Keywords: Social Network; Learning; Questionnaire; Content Evaluation.

Introdução

A elaboração de um Instrumento de Coleta de Dados (ICD) deve ser realizada de forma organizada e levando em consideração os objetivos almejados no estudo. A seleção de temas e perguntas inseridos em um ICD constitui um dos maiores desafios no processo de sua estruturação, especialmente em questionários compostos por múltiplas dimensões de análise e/ou quantidade significativa de itens. Conforme apontado por (Chor et al., 2013), muitas perguntas incluídas em questionários nunca chegam a ser analisadas, implicando desperdício de tempo, recursos humanos e, em alguns casos, financeiros.

Não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a esse importante tarefa no processo de pesquisa científica (Parasuraman, 1991). 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.

Sobre este aspecto, (Chor et al., 2013) sugere que a seleção de conteúdo do questionário leve em consideração estudos semelhantes e experiências do pesquisador ou especialistas na área do estudo ao qual o instrumento será utilizado como ferramenta de coleta de dados. Quanto ao processo de elaboração, deve-se, ainda, especificar as dimensões de análise, compostas por itens que se relacionam àquela dimensão (Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez, 2008).

O ICD descrito neste trabalho, objeto de avaliação pelos Juízes, foi elaborado com o objetivo de coletar dados que possibilite ao pesquisador compreender de que forma os alunos dos cursos de nível superior nas modalidades de Bacharelado e de Tecnologia de uma instituição de ensino profissional no Brasil, utilizam as Redes Sociais para a aprendizagem formal e informal.

Em razão do objetivo de coletar dados sobre múltiplos aspectos, desde informações socioeconômicas dos alunos até a forma como utilizam as Redes Sociais para aprendizagem, o ICD foi segmentado em eixos e dimensões de análise.

Enxergamos que a investigação no campo da educação apresenta diversos desafios quando se busca compreender determinados aspectos envolvendo múltiplas dimensões de análise. Portanto, contar com ferramentas que permitam a coleta de dados fidedignos é desejável. Neste sentido, é fundamental realizar a avaliação de ICD que serão utilizados em processos investigativos (Galicia Alarcón, Balderrama Trápaga, e Edel Navarro, 2017).

Nesta mesma esteira, Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez (2008) apontam a avaliação de conteúdo como uma forma de estimar a confiabilidade de um instrumento de coleta de dados. Estes autores indicam como procedimentos para essa validação, a opinião de especialistas sobre o conteúdo do instrumento que se pretende avaliar – denominados neste estudo como Juízes. A validação, portanto, é um fator determinante na escolha e/ou aplicação de um ICD e é mensurada pela extensão ou grau em que o dado representa o conceito que o instrumento se propõe a medir (Crestani, Moraes, e Souza, 2017).

Desta forma, 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.

Marco teórico

O Instrumento de Coleta de Dados cujo desenvolvimento e avaliação são apresentados neste trabalho, tem por objetivo coletar dados sobre o uso de Redes Sociais em situações corriqueiras e, especialmente sobre sua utilização em processos de aprendizagem, formal e informal.

Este instrumento se materializa como um Questionário, ou seja, um “conjunto de perguntas sobre um determinado tema que visa medir opinião, interesses ou aspectos de personalidade e colher informações biográficas do sujeito” (Rodrigues Azevedo e Silveira, 2003, p. 86).

Para a sua elaboração, tomamos como determinante para a seleção dos itens que o compõem, aspectos teóricos envolvidos na pesquisa, bem como população-alvo, contexto social da aplicação e forma de aplicação, conforme sugere (Joly e Silveira, 2003), parafraseando (Coolican, 1999) e (Günther, 1999). Os modelos de ICD já validados pela comunidade acadêmica também se mostram eficazes no processo inicial de elaboração de um ICD como os modelos descritos em (Nishi, 2017; Chor et al., 2013 e Venkatesh, Thong, e Xu, 2012).

No Brasil, os trabalhos de (Queiroz e Luft, 2018; Pedroso, Sartori, e Roncada, 2017) relatam processos de elaboração e avaliação de ICD multidimensionais, com o objetivo de compreender aspectos relacionados ao uso de Mídias Sociais. Porém, estes estudos buscam avaliar o uso de mídias sociais numa perspectiva geral, não sendo voltados para o uso de Redes Sociais para Educação ou na Educação Profissional, nos moldes dos Institutos Federais de Educação do Científica e Tecnológica Brasil – característica do ICD em questão.

Entende-se, ainda, que o processo de elaboração do questionário não se limita apenas na definição dos temas e itens que irão compor este instrumento. Após esta etapa, é fundamental que se estabeleça um processo de avaliação/validação (Bittencourt, Creutzberg, Rodrigues, Casartelli, e Freitas, 2011). A avaliação de conteúdo tem se tornado um processo recorrente.

Este procedimento é caracterizado por (Moura, 2008, Crestani et al., 2017) como um julgamento realizado por um grupo de Juízes (ou *experts*) experientes no campo de pesquisa.

A validação do conteúdo do ICD, é descrita por Crestani et al. (2017) como o processo de associação entre conceitos abstratos com indicadores mensuráveis. Caberá aos Juízes analisar se o conteúdo está correto e adequado ao que se propõe (Moura, 2008).

Tais procedimentos são essenciais para que sejam elaborados instrumentos de coleta de dados fidedigno, ou seja, que representem confiabilidade. Urbina (2007) afirma que a fidedignidade se baseia na consistência e precisão dos resultados no processo de mensuração.

Neste sentido, Crestani et al. (2017) indica que a consistência interna também é uma medida de confiabilidade relacionada ao grau de correlação entre os itens do questionário.

Metodologia

Na etapa inicial de elaboração do ICD descrito neste trabalho, foram elencadas algumas categorias de itens, que posteriormente foram organizadas em Dimensões e Eixos a serem analisados no processo investigativo em questão, conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1. Eixos, dimensões e categorias levantadas por meio de referencial teórico

EIXOS DE ANÁLISE	DIMENSÕES DE ANÁLISE
1 Perfil socioeconômico dos alunos	1 Gênero, idade e localização onde reside/estuda
	2 Escolaridade dos pais
	3 Hábitos
	4 Curso e tempo de ingresso no ensino superior
	5 Renda familiar
2 Aspectos gerais envolvendo o uso de Redes Sociais	6 Perfil de Uso das Redes Sociais
	7 Conhecimento e Domínio sobre as Redes Sociais
	8 Eficiência quanto ao uso das Redes Sociais
3 Como utilizam as Redes Sociais	9 Facilidades/Dificuldades envolvendo o Uso de Redes Sociais
	10 Condições de Uso das Redes Sociais
4 Onde utilizam Redes Sociais	11 Ambientes Formais de Aprendizagem
	12 Ambientes Informais de Aprendizagem
5 Finalidade de Uso das Redes Sociais	13 Hábitos de utilização de Redes Sociais
	14 Atividades desenvolvidas nas Redes Sociais
	15 Conteúdos associados ao uso das Redes Sociais
6 Motivação para o Uso de Redes Sociais	16 Auto eficácia no uso das Redes Sociais
	17 Importância das Redes Sociais
	18 Emoções associadas ao uso das Redes Sociais
	19 Objetivo/foco relacionado ao uso das Redes Sociais

Fonte. Autoria própria

Diante dos eixos e dimensões de análise estabelecidos inicialmente, foram elaboradas as questões/itens que compõem o ICD (Questionário). Este, por sua vez, foi segmentado em 05 (cinco) partes (tabela2). Cabe ressaltar que cada item do questionário está relacionado a uma ou mais dimensões de análise do estudo.

Tabela 2. Relação entre os itens do ICD com os eixos e dimensões de análise

Nº	SEÇÃO DO QUESTIONÁRIO	Nº DE QUESTÕES/ITENS	TIPO DE QUESTÃO/ITEM	EIXOS	DIMENSÕES
1	Perfil do(a) aluno(a)	12	Objetiva, aberta e escala Lickert	1	1; 2; 3; 4 e 5
2	Identificação e Frequência de uso das Redes Sociais	02	Objetiva, aberta e escala Lickert	2; 5	7 e 13
3	Uso de Redes Sociais- aspectos gerais	30	Escala Lickert	2; 3; 4; 5 e 6	6; 7; 8; 9; 10; 13; 14; 16; 17; 18 e 19
4	Uso de Redes Sociais para Aprendizagem	22	Escala Lickert	3; 4; 5; e 6	9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18 e 19
5	Uso de redes sociais para atividades não acadêmicas	16	Escala Lickert	2; 3; 4; 5 e 6	6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18 e 19

Fonte. Autoria própria

Portanto, o questionário elaborado contém 5 (cinco) seções compostas por itens que se relacionam às múltiplas dimensões de análise do estudo em questão. A primeira trata-se de levantamento de dados socioeconômicos dos sujeitos de pesquisa. A coleta de dados sobre quais redes sociais os alunos utilizam, bem como sua frequência de uso são agrupadas na segunda seção.

A terceira seção busca coletar dados gerais sobre o uso de redes sociais pelos alunos. Sem especificar, ainda, o fator aprendizagem, envolvendo o domínio da tecnologia, motivações de uso, importância que os alunos dão às Redes Sociais e a auto(eficiência) em relação ao uso dessas tecnologias. Os itens desta seção são adaptações do modelo UATUT2 (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*), que tem por objetivo mensurar aspectos relacionados ao uso de tecnologias de forma geral (Venkatesh et al., 2012). Tais itens também são uma adaptação deste modelo ao contexto Brasileiro, conforme modelo apresentado no trabalho de Nishi (2017).

As seções 4 e 5 visam a coleta de dados mais específicos sobre o uso de Redes Sociais, contendo itens que buscam a coleta de dados sobre a utilização de Redes Sociais em contextos de aprendizagem, formais e informais, respectivamente. Exceto a primeira seção do questionário, os demais itens são estruturados em uma escala de cinco pontos (Likert, 2017).

Depois de formulados, os itens do ICD foram submetidos a uma avaliação por Juízes, para validação de três aspectos: sua clareza – em relação a redação, a adequação do item aos objetivos almejados e sua relevância no contexto da pesquisa, cujas características são apresentadas na Tabela 3.

Participaram como Juízes 06 (seis) Pesquisadores(as) Doutores(as), com experiência de pesquisa na área de Tecnologias Educacionais e/ou Metodologia científica.

Tabela 3. Características dos Juízes (*experts*) que avaliaram o questionário elaborado

Expert	Instituição em que o Expert é/foi vinculado	País	Formação
J1	Universidade Federal de Jataí	Brasil	Ciência da Computação
J2	Universidade de Santiago de Compostela	Espanha	Ciências Sociais
J3	Universidade Estadual de Maringá	Brasil	Ciência da Computação
J4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Brasil	Física/Educação
J5	Universidade de Santiago de Compostela	Espanha	Ciências Sociais
J6	Universidade Federal de Jataí	Brasil	Ciência da Computação

Fonte. Autoria própria

Cada *expert* recebeu um instrumento específico para esta atividade de avaliação do Questionário a ser aplicado público alvo da pesquisa. Este ICD foi organizado levando-se em consideração as partes apresentadas na Tabela 2. Os itens do questionário foram avaliados por meio de uma escala de valores de 1 a 5 para cada categoria de avaliação (clareza, adequação e relevância). Além disso, o instrumento de avaliação disponibilizado aos *experts* continha uma questão aberta para que pudessem expressar suas sugestões/observações sobre a parte do questionário avaliada.

Cabe destacar que, previamente, foi disponibilizado aos Juízes, um detalhamento de cada eixo/dimensão que se pretende analisar na pesquisa, bem como os itens associados a eles. Além disso, foram descritos os objetivos do processo investigativo e da avaliação do questionário. Além da avaliação de conteúdo realizada pelos Juízes, utilizou-se o Coeficiente Alfa de *Cronbach* (Taber, 2018) para avaliar a consistência interna do instrumento utilizado pelos Juízes para avaliação do questionário elaborado.

Resultados

Após a avaliação da clareza da redação, pertinência e importância de cada item do questionário por meio de uma escala de valores, solicitou-se aos Juízes que fizessem uma avaliação subjetiva de cada seção do questionário avaliado, apresentado suas observações/sugestões para aprimoramento do conteúdo daquela seção do questionário. Estas avaliações foram organizadas e categorizadas conforme se apresenta na tabela 4.

Tabela 4. Avaliação subjetiva dos Juízes (J) sobre o questionário avaliado

Seção do Questionário	Observações/Sugestões descritas nas questões abertas do instrumento de avaliação do questionário	J
Perfil do(a) aluno(a)	Substituição de Gênero por Sexo Biológico; Alteração do formato para coleta da idade do sujeito, para data de nascimento ou especificar a unidade de medida (anos).	J1; J3;
	Ajustes na redação das questões que versam sobre o Campus de estudo dos alunos e o curso em que estão matriculados.	J3;
	Ajustes na redação das opções de respostas relacionadas ao tempo de ingresso no curso.	J1; J2; J3
	Inserção de opção de resposta aberta para o Tipo de escola em que o aluno cursou o ensino médio;	J1
	Padronização do uso de pronomes interrogativos nos enunciados das questões.	J3
	Inserção de exemplos de revistas especializadas na questão que aborda esse contexto.	J1
	Adicionar opções de respostas “não sei informar” e “não se aplica” às questões que abordam dados relacionados aos pais dos alunos pesquisados.	J3
Identificação e Frequência de uso das Redes Sociais	Adicionar a opção de resposta “não sei informar” à questão que aborda a quantidade de livros em casa.	J3
	Inserção de mais opções de tecnologias como respostas: WhatsApp, Snapchat, Tinder, Messenger e Skype.	J1; J3; J5
Uso de Redes Sociais – aspectos gerais	Agrupamento das opções de respostas relacionadas à frequência de uso: “de Segunda a sexta” e “finais de semana”.	J6
	Adequação de termos na redação de itens para que se alcance melhor clareza na sua afirmação.	J1; J3;
	Adequação do título desta seção, com vistas a esclarecer qual tipo de uso das redes sociais esta parte do questionário se refere.	J3
	Reavaliar afirmações que possam ser impeditivos para a resposta de outros itens ou que possam configurar como obstáculos para a continuidade das respostas.	J2; J3; J6;
	Nos itens afirmativos que contenham termos abrangentes como “Tecnologia”, “Revistas Especializadas” e “Recursos”, sugere-se a exemplificação de tais termos conforme o contexto do item.	J1; J6; J3
Uso de Redes Sociais para Aprendizagem	Verificar itens que se assemelham quanto ao que se busca mensurar e optar por apenas um deles, evitando inconsistências nas respostas dos alunos.	J2; J3; J5; J6;
	Readequação dos termos como “algum/a”, “contato” e “somente” na redação de itens em que estes termos possam suscitar respostas evidentes e/ou excludentes.	J3
Utilização de Redes Sociais para atividades não acadêmicas	Inserção da área de conhecimento “Ciência da natureza e suas tecnologias” na questão sobre uso de Redes Sociais por áreas de conhecimento.	J4
	Adequação do título desta seção, com vistas a esclarecer que são atividades não acadêmicas, mas relacionadas à aprendizagem (não formal).	J3
	Exclusão de item que visa mensurar o grau de contato com colegas e professores em redes sociais desta seção e inserção deste item na seção 4.	J3
	Adequar a redação de afirmações que iniciam com verbos na primeira pessoa, mantendo um padrão estrutural dos itens.	J2; J3;
	Verificar a possibilidade de junção das seções “Uso de Redes Sociais” e “Uso de Redes Sociais para atividades não acadêmicas”, em razão de alguns itens apresentarem afirmações semelhantes.	J3; J6
	Exclusão de itens que mencionam “professores”, dada a natureza desta seção que visa coletar dados sobre o uso de Redes Sociais para atividades não acadêmicas.	J3

Fonte. Autoria própria

Quanto aos resultados do processo de análise estatística sobre a avaliação do questionário pelos Juízes, apresentam-se nas tabelas a seguir, as médias das avaliações quanto às categorias de análise (Clareza na redação; Adequação aos objetivos propostos e; Relevância do item). Em razão do número de itens avaliados pelos Juízes (82), serão apresentadas as médias desta avaliação para cada seção do questionário.

Tabela 5. Média da avaliação dos Juízes quanto à Clareza da Redação

Seção	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Varição
1	4,8	4,8	3,8	4,8	5,0	4,8	1,2
2	5,0	5,0	3,5	5,0	5,0	4,0	1,5
3	4,7	4,8	3,0	4,0	5,0	4,4	2,0
4	5,0	4,9	4,5	5,0	5,0	5,0	0,5
5	4,8	4,8	4,7	5,0	5,0	5,0	0,3

Fonte. Autoria própria

Tabela 6. Média da avaliação dos juízes quanto à Adequação aos objetivos propostos

Seção	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Varição
1	4,8	4,9	5,0	4,6	5,0	4,8	0,4
2	5,0	5,0	4,5	5,0	5,0	4,5	0,5
3	5,0	5,0	3,0	3,0	5,0	4,9	2,0
4	5,0	5,0	4,9	5,0	5,0	5,0	0,1
5	5,0	4,9	4,8	5,0	5,0	5,0	0,2

Fonte. Autoria própria

Tabela 7. Média da avaliação dos juízes quanto à Relevância

Seção	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Varição
1	5,0	4,9	5,0	4,4	5,0	4,8	0,6
2	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	0,5
3	5,0	5,0	3,0	2,6	5,0	4,9	2,4
4	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0
5	5,0	5,0	4,9	5,0	5,0	5,0	0,1

Fonte. Autoria própria

Utilizando o Software estatístico SpSS, foi calculado o coeficiente de Cronbach, para avaliar a confiabilidade (consistência interna) do instrumento de avaliação utilizado pelos Juízes, resultando em um coeficiente de 0,990.

Discussão e conclusões

Considerando os requisitos da literatura sobre a validação de conteúdos (Galicia Alarcón et al., 2017) e as características e número sugeridos de Juízes (Crestani et al., 2017) para avaliação de instrumento de coleta de dados, acredita-se que a validação de conteúdo atingiu seus objetivos.

Quanto à consistência do instrumento de avaliação utilizado pelos juízes, verifica-se um alto grau de confiabilidade, haja vista que o cálculo do alfa de Cronbach deste instrumento resultou em um coeficiente 0,990 - considerado por (Landis e Koch, 1977) como consistência interna “quase perfeita” e, ainda, pela classificação sugerida por (Freitas e Gonçalves Rodrigues, 2005), como “muito alta”.

Cabe ressaltar que um coeficiente alfa de Cronbach acima de 0,90 pode indicar a existência de elementos redundantes (Crestani et al., 2017). Neste caso, indica-se a necessidade de eliminação destes elementos. Tal percepção pode ser verificada nas avaliações subjetivas dos Juízes (tabela 4), onde apontam para essa necessidade.

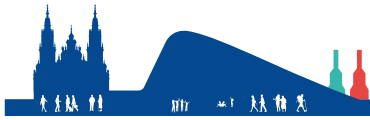
Quanto aos três aspectos avaliados (redação, adequação e relevância do item), percebe-se maior variação nas avaliações dos Juízes para a seção 03. No entanto, as seções que apresentam as menores variações de avaliação pelos Juízes nos três aspectos avaliados, são aquelas compostas por itens relacionadas ao uso de redes sociais para aprendizagem e para atividades não acadêmicas. Tais percepções se confirmam ao compararmos as variações entre as médias dos avaliadores para cada seção do questionário (tabelas 5, 6 e 7) e as observações subjetivas realizadas para cada seção do questionário (tabela 4).

Isto posto, nos leva a acreditar que o instrumento utilizado para avaliação dos Juízes se mostrou eficaz para a validação de conteúdo do questionário a ser aplicado ao público alvo da pesquisa. Destaca-se, também a necessidade de revisão de alguns itens que compõem as seções 3 e 5, por apresentarem duplicidades.

Referências bibliográficas

- Bittencourt, H. R., Creutzberg, M., Rodrigues, A. C. de M., Casartelli, A. de O., e Freitas, A. L. S. de. (2011). *Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. Estudos em Avaliação Educacional*, 22(48), 1-23. <https://doi.org/10.18222/ea224820111994>
- Chor, D., Alves, M. G. de M., Giatti, L., Cade, N. V., Nunes, M. A., Molina, M. del C. B., ... Oliveira, L. C. de. (2013). Questionário do ELSA-Brasil: Desafios na elaboração de instrumento multidimensional. *Revista de Saúde Pública*, 47(2), 27-36. <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2013047003835>
- Coolican, H. (1999). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder/ Stoughton Educational.
- Crestani, A. H., Moraes, A. B. de, e Souza, A. P. R. de. (2017). Validação de conteúdo: Clareza/pertinência, fidedignidade e consistência interna de sinais enunciativos de aquisição da linguagem. *CoDAS*, 29(4), 1-6. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/201720160180>
- Escobar-Pérez, J., e Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Freitas, A. L. P., e Gonçalves Rodrigues, S. (2005). A avaliação da confiabilidade de questionários: Uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. *XII SIMPEP – Bauru*, 1-14. <https://doi.org/10.13140/2.1.3075.6808>
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., e Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: Propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.18381/ap.v9n2.993>
- Günther, H. (1999). Como elaborar um questionário. Em L. Pasquali (Org.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp. 231-258). Brasília: LabPAM/IBAPP.
- Landis, J. R., e Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Likert, R. (2017). The Method of Constructing an Attitude Scale. In M. M. Gary (Org.), *Scaling. A Sourcebook for Behavioral Scientists* (p. 233-242). New York, NY: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946>
- Moura, E. R. F., Bezerra, C. G., Oliveira, M. S., e Damasceno, M. M. C. (2008). Validação de jogo educativo destinado à orientação dietética de portadores de diabetes mellitus. *Revista APS*, 11(4), 435-443.
- Nishi, J. M. (2017). *A (re)construção do modelo UTAUT 2 em contexto brasileiro*. Recuperado de <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13577>
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. New York, NY: Addison-Wesley Publishing Company.
- Pedroso, M., Sartori, R., Dias, C., e Roncada, C. (2017). Desenvolvimento e validação de um questionário sobre uso do Facebook voltado para praticantes de atividades físicas em academias. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 22(4), 382-395. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.22n4p382-395>

- Queiroz, L. S. de, e Luft, M. C. M. S. (2018). Validação de uma Escala Multidimensional para o Uso de Mídias Sociais. *Revista Brasileira de Marketing*, 17(4), 603-619.
- Rodrigues Azevedo, M. C., e Silveira, M. A. (2003). Avaliação preliminar do questionário de informática educacional (QIE) em formato eletrônico. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 85-92.
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Urbina S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- 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. <https://doi.org/10.2307/41410412>



La Acreditación de Competencias por la Experiencia Profesional: recurso para la empleabilidad

CASTILLA MORA, ELENA M.^ª

Universidad de Huelva (España)

Resumen

Los efectos de la globalización y de la innovación hacen que las empresas requieran trabajadores 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. El presente trabajo se centra en la acreditación de las cualificaciones profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de Formación como recurso de la empleabilidad para obtener o conservar un empleo. 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 es construir una Europa más fuerte y más competitiva en una sociedad globalizadora. Entre los resultados de este trabajo, destacamos la vinculación del procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales con la educación, la empleabilidad y la equidad social.

Palabras clave: Cualificación Profesional; Competencias; Acreditación Profesional; Empleabilidad.

The Accreditation of Competences for Professional Experience: resource for employability

Abstract

Globalization and innovation effects make companies require workers as efficient as possible in their jobs that continually improve their professional qualifications, in order to cope with the constant changes that production systems experience. This paper focuses on the accreditation of the professional qualifications acquired by people through work experience or non-formal training as a resource for employability to obtain or keep a job. Building a stronger and more competitive Europe in a global world is one of the prior objectives within the European Union's employment and training active policies to promote growth and employment. We highlight that the recognition, evaluation and accreditation of professional competences procedure is linked with education, employability and social equity among the results of this work.

Keywords: Professional Qualifications; Competences; Professional Accreditation; Employability.

Introducción

La situación del mercado laboral viene determinada por los cambios de la demanda del trabajo y por el índice del aumento de paro.

Los cambios en innovación y tecnología, apoyadas en una inversión intensa en capital humano, son los impulsores de la creación del empleo. Las diferencias en el crecimiento del empleo se explican por las diferencias existentes en los niveles de cualificación y formación, además de la movilidad y capacidad de adaptación de la población activa.

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución.

Existen distintas razones que justifican y enmarcan este trabajo. En primer lugar, se encuentran 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.

Es necesario reflexionar sobre la sociedad donde trabajamos: ¿en qué grado condiciona el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales?, ¿cómo damos respuesta a las nuevas oportunidades que la sociedad nos ofrece?, ¿cómo afecta a la empleabilidad? Estas cuestiones configuran un conjunto de inquietudes de los profesionales que reflexionan e intentan dar respuesta ante los desafíos que se acercan.

Marco teórico

En la última década, para la sociedad del conocimiento, la expansión de la formación y la profesionalización se convierte en la idea de síntesis entre las relaciones de la economía y los sistemas educativos como pretensión fundamental para mejorar los niveles de cualificación de los recursos humanos.

En la literatura consultada se hace referencia a unas de tipo teórico y otras aplicadas o prácticas sobre las Competencias Profesionales del mercado laboral desde la Pedagogía, Ciencia del Trabajo, la Economía, Sociología, Informática, etc. Estas disciplinas ayudan a entender sus aspectos epistemológicos y conceptuales.

1. Cualificación Profesional

En el ámbito nacional, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional nace con el propósito de ordenar un sistema integral de Formación Profesional, cualificaciones y acreditación. Dentro de esta ley, el capítulo 1 se ocupa de todos los aspectos relacionados con el concepto de cualificación profesional. Asimismo, el artículo 7.3 de dicha ley denomina a la cualificación profesional como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo y que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. Es decir, la cualificación profesional se podrá obtener mediante la adquisición de capacidades obtenidas mediante el ejercicio de una determinada actividad profesional, o bien mediante la obtención de esas capacidades a través de diferentes vías de formación.

Desde un punto de vista formal, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) (2019) dice que la cualificación es el conjunto de competencias profesionales, es decir, conocimientos y capacidades que permiten dar

respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en mercado laboral. Estas pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral.

Sin embargo, es necesario tener claro que una cualificación profesional no regula una profesión, no establece las normas sobre su ejercicio ni la limita en ningún aspecto, no regula legalmente la formación necesaria para el ejercicio de una profesión ni establece la formación para la obtención de un diploma o título. Solamente establece un referente, suficientemente contrastado y formulado de manera homogénea, para que se puedan ordenar las ofertas formativas, la evaluación y acreditación de las competencias asociadas y para que, en su caso, se tenga en cuenta en la ordenación del trabajo, ya sea a través de la negociación colectiva, de la capacidad organizativa y funcional de las empresas o, excepcionalmente, a través de la regulación de la profesión.

2. La Evaluación y la acreditación por experiencia profesional

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece un nuevo marco normativo, incluyendo en su artículo 3 el objetivo de realizar la evaluación, reconocimiento y acreditación oficial de las cualificaciones profesionales, cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición. Es la primera ley orgánica que a nivel del Estado regula el reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de la educación no formal y mediante la experiencia profesional en el campo de la Formación Profesional.

Asimismo, el artículo 8 de la citada Ley Orgánica, bajo el epígrafe «Reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales», señala que la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, y tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo, en todo caso, criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.

La evaluación es un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño profesional, con el propósito de formarse un juicio a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que deben ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar el nivel de competencia esperado. Supone juzgar la capacidad de realización, más allá de un carácter abstracto; se desarrolla mediante esquemas elaborados por equipos de expertos, conscientes de que las competencias, como expresiones complejas de un ser humano, sólo pueden ser inferidas a partir del desempeño.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos un modelo de investigación encuadrado en el paradigma cualitativo (Cohen y Manion, 1990; Cook y Reichardt, 1986; Pérez Serrano, 1984), dado que el fin de este trabajo es la exploración, análisis y descripción de la acreditación y reconocimiento de la experiencia laboral y de vías no formales de formación para que todas aquellas personas con necesidad de acreditar su cualificación profesional mejoren sus condiciones de trabajo, o su inserción laboral, permitiendo la movilidad laboral hacia sectores emergentes con mayores posibilidades de empleabilidad, lo que supondrá ventajas para las personas trabajadoras, las empresas y para la sociedad en general. Se centra 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 (1992) y otros en uno de tipo descriptivo, que como indican los últimos autores citados, tienen como principal fin conocer los cambios que se producen en los sujetos con el transcurso del tiempo; las matizaciones del método de encuesta orientadas a la descripción de una situación dado; el estudio de casos, más centrados en describir y analizar detalladamente unidades o entidades educativas únicas.

El método elegido para obtener la información ha sido la revisión bibliográfica, recogiendo información de trabajos teóricos y empíricos precedentes (investigaciones, estudios, artículos, etc.) centrado en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis del contenido de las convocatorias desde el inicio hasta 2017 (las posteriores tienen el procedimiento finalizado, pero no el registro de acreditaciones) del procedimiento en España y la metodología comparada.

Resultados

El Gobierno del Estado Español y algunas Comunidades Autónomas a partir de la publicación de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, de acuerdo con los artículos 8.2, 8.3 y 8.4 de la citada ley, deciden llevar a cabo una experiencia que permitiera poner a prueba la complejidad que suponía abordar un proceso de esta envergadura y definir al mismo tiempo, un procedimiento, unos recursos y unos criterios de calidad compartidos.

Un primer desarrollo del procedimiento para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales es el Proyecto experimental ERA (*Evaluación, Reconocimiento y Acreditación*), en la que participaron 331 candidatos, 17 orientadores y 60 evaluadores y llevado a cabo en siete Comunidades Autónomas: 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. La norma perfiló un mecanismo de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional para permitir a personas trabajando o en situación de desempleo obtener una cualificación relativa al Catálogo nacional. Por medio del estándar de las cualificaciones, las personas participantes en los procesos de evaluación podrían determinar si su competencia, adquirida con la experiencia laboral o cualquier procedimiento de formación, se ajusta o no al contenido de la cualificación, y adoptar las medidas compensatorias en materia formativa que permitan alcanzar el reconocimiento en su totalidad.

Desde 2009 entonces hasta 2017 han sido desarrolladas por las comunidades autónomas un total de 272.482 plazas convocadas para que las personas sean capaces de demostrar su cualificación en una profesión, con la finalidad de que puedan encontrar un empleo o mantener el que tienen. Estas cifras ofrecen una importancia al permitir a los trabajadores y trabajadoras acreditar oficialmente aquellas competencias profesionales que han adquirido fuera de los sistemas formales de aprendizaje de modo que puedan ver reconocida su cualificación profesional independientemente del modo en que ésta haya sido adquirida.

La mayor parte de las comunidades autónomas han realizado convocatorias de acreditación de distintas familias profesionales, cualificaciones y unidades de competencia, en función de las necesidades de acreditación y cualificación de los ciudadanos, sectores y actividades productivas de su territorio

A través de estas convocatorias específicas, se ha aplicado el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales a los trabajadores del territorio (Real Decreto 1224/2009) para que mejoren sus condiciones de trabajo o su inserción laboral en España.

Tabla 1. Comparativa de plazas por familia profesional en España

Familia Profesional	Andalucía	Aragón	Asturias	Canarias	Cantabria	Castilla y León	CLM	Cataluña	Ceuta y Melilla	Comunidad de Madrid	Comunidad Valenciana	Extre.	Galicia	Islas Baleares	La Rioja	Murcia	Navarra	País Vasco
ADG	2665	450		100				400					3960	392		150		690
AFD	1550	300						2576					7547	234			0	
AGA	100	75		140	80	100		10					2452	140		100	40	185
ARG													355					
ART	125										365							
COM	300	310		50							580		920	60		100	0	140
ELE	1920	350		414	250		600	530			310		5400	310	70	230	30	345
ENA		75					200	370			75		2015	50			0	65
EOC	300	375		140				110			280		4405				30	65
FME	500	110				275	275					200	5648				30	975
HOT	3345	425		1416			600	100	330		513	30	10495	550	40	230	100	250
IEX													35					

IFC	600											1490	100				50	
IMA	960	200				100	425	50		0	444	2140	245		130	40	595	
IMP	850	100		190				100				1490	150		50			
IMS		60										280	95					
INA	30	0									242	1795				70	40	
MAM		75									455	3325						
MAP	787		25		54							920					170	
QUI	250	0					150	120				1470						
SAN	3280	410	225	910	160		1200	650	120		3170	250	13910	550	146	400	185	1139
SEA	3178	950	200	410	80	250	575	717		0	1970	305	2318	370	210	560	100	580
SSC	33575	3350	1575	2510	1782	14824	9286	13306	360	0	4000	2165	29198	1645	955	1386	1290	7238
TCP													270			50		
TMV		195				55		100	190		300	75	8390	570		200		40

Fuente. INCUAL. Elaboración propia

La Tabla 1 presenta el número de plazas convocadas, desde el 2009 al 2017, pertenecientes a 25 de las 26 familias profesionales. Se puede observar que no ha aparecido ninguna cualificación de la familia profesional Vidrio y Cerámica (VIC) y una para la familia Artes Gráficas. La familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC) está convocada con mayor valor, excepto en Madrid, debido a que lo establece la obligatoriedad de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad para los trabajadores con personas en el domicilio y/o personas dependientes en instituciones sociales.

A continuación, se presenta un resumen de los datos más relevantes de acreditación de Competencias demostradas por la Experiencia Profesional en una cualificación profesional, recurso para la empleabilidad, para luchar contra el desempleo y la exclusión social. Según el Grupo Técnico de Trabajo del Proyecto Evaluación Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales (ERA), la experiencia desarrollada durante los años 2003-2004, los resultados obtenidos fueron de un total de 302 candidatos con un total de 235 Acreditación completa y en algunas competencias asciende a 35 candidatos. El propio Real Decreto establece en su disposición transitoria primera, relativa a la aplicación de normas anteriores, que, hasta el 30 de septiembre del 2009, las administraciones competentes podrán realizar convocatorias. A esta disposición transitoria se acogieron, con carácter experimental durante 2009, las comunidades autónomas que realizaron convocatorias, Andalucía, Aragón, Galicia, Comunidad Valenciana y Navarra. El informe sobre el procedimiento de reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral realizado por el Ministerio de Educación (2013), sobre la base de las solicitudes presentadas en las convocatorias de los años del período 2010-2013, nos da cuenta del número de cualificación completa y acreditación parcial a través de su experiencia laboral (figura 1).

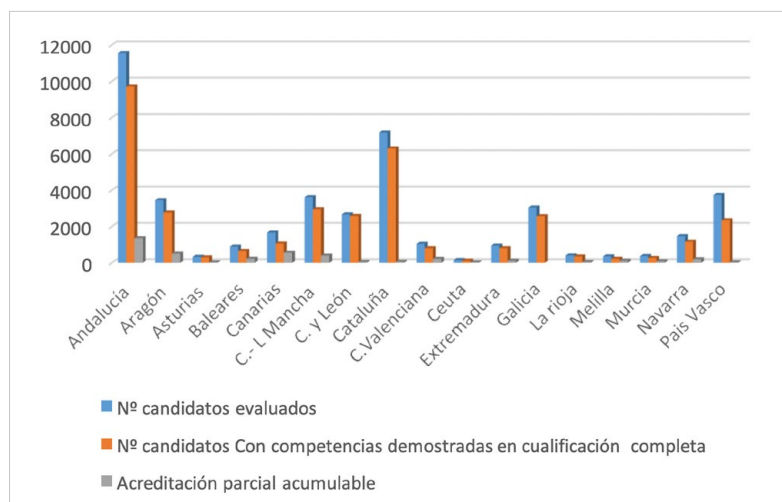


Figura 1. Acreditación de cualificación completa y parcial desde 2010 al 2013. Fuente. INCUAL. Elaboración propia

Los datos de competencias demostradas en cualificación completa y parcial, remitidos por las administraciones competentes de las comunidades autónomas al Ministerio de Educación (2018), correspondientes al período comprendido entre el 14 de enero de 2013 y el 27 de noviembre de 2014 se reflejan en la figura 2.

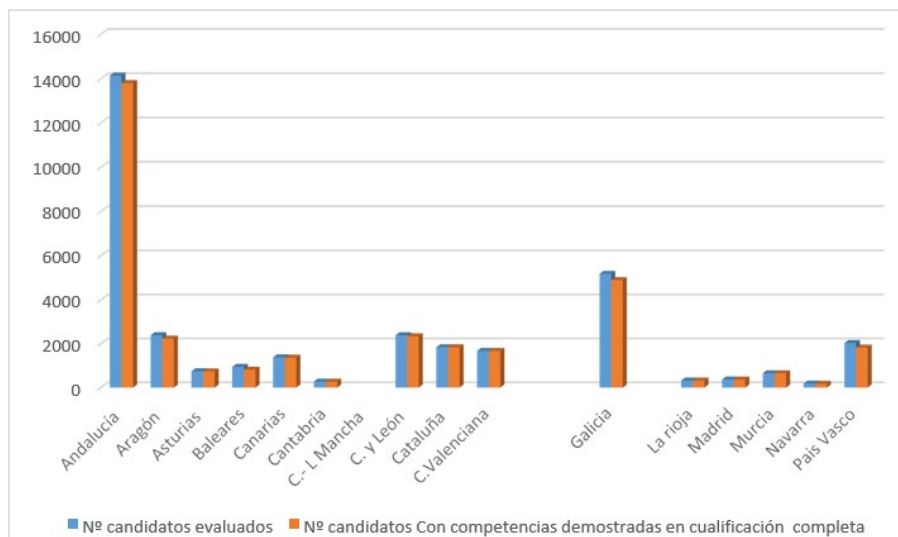


Figura 2. Acreditan cualificación completa desde el 2013 al 2014. **Fuente.** INCUAL. Elaboración propia

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (2019) ofrece información sobre un total de 119 convocatorias entre el 1 de enero de 2015 y el 31 de diciembre de 2017, nos da cuenta del número de cualificación completa y acreditación parcial a través de su experiencia laboral (figura 3).

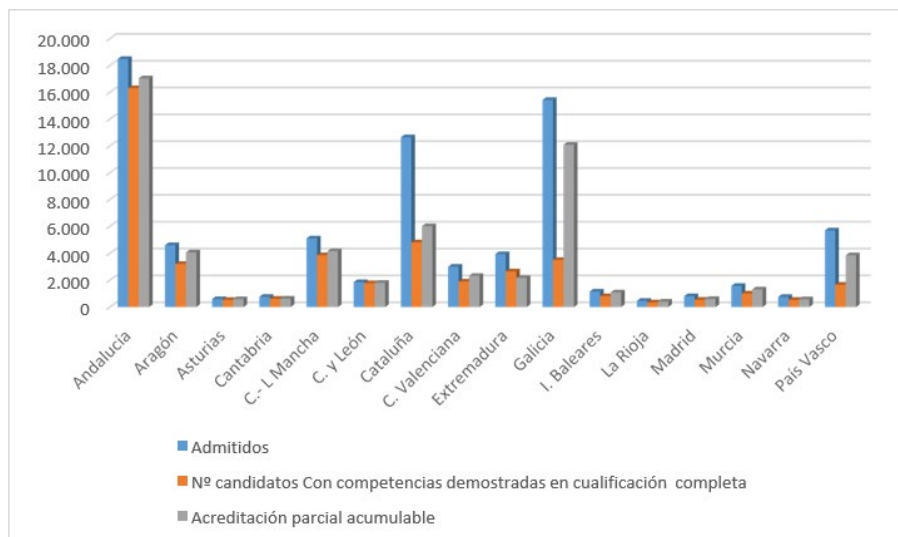


Figura 3. Acreditan al menos una UC y acreditan cualificación completa desde el 2015 al 2017
Fuente. INCUAL. Elaboración propia

En síntesis, el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales a través de la experiencia laboral o de vías no formales de Formación desde el inicio hasta el 2017 nos muestra los resultados de la ilustración 4 y 5.

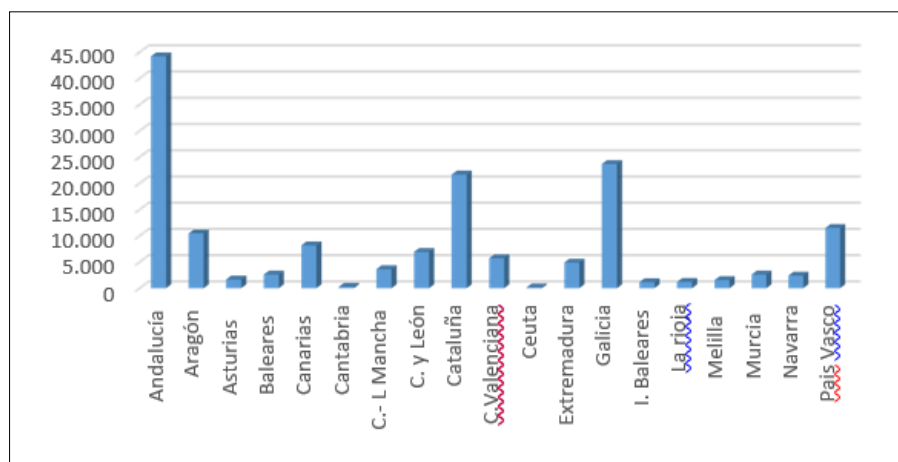


Figura 4. Candidatos evaluados de 2003-2017. Fuente. INCUAL. Elaboración propia



Figura 5. Acreditaciones en cualificación completa y parcial. Fuente. INCUAL. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

En los últimos años ha experimentado un considerable auge el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales adquiridas a través de la experiencialaboral o de vías no formales de formación con el fin de elevar el nivel y la calidad de vida de las personas y ayudar a la cohesión económica y social, así como al fomento del empleo.

El desarrollo de los sistemas de cualificaciones responde al efecto combinado de una serie de factores económicos, sociales y políticos. Entre los primeros, es preciso señalar la necesidad de orientar la formación y la cualificación de los trabajadores hacia las demandas del tejido productivo, muchas veces poco definidas y atendidas en el marco de los sistemas educativos convencionales. De ese modo, se actúa sobre el capital humano, que es el recurso más importante de las empresas para la mejora sostenida de su competitividad y se mejoran las perspectivas de empleo de la población. Entre los sociales, cabe destacar el reconocimiento de la experiencia laboral de aquellos que, por carecer de estudios relacionados con el sistema educativo, poseen un bajo o nulo nivel de titulación académica y, sin embargo, están altamente cualificados para el desempeño de una profesión u ocupación.

La generación de capital humano puede obtenerse y acumularse a través de la formación a lo largo de la vida, lo que permite eliminar posibles carencias y dotar a los recursos humanos de nuevas destrezas y conocimientos y el aprendizaje. Por tanto, podemos afirmar que la formación para el empleo es un instrumento que permite la generación de capital humano como fuente de ventaja competitiva sostenible y que genera mayores resultados empresariales.

En la actualidad, los procesos de reconocimiento implican expedir una cualificación unavez evaluados favorablemente el conocimiento, las destrezas y las competencias generales de un ciudadano, ya se hayan obtenido éstas a través de la educación, de la formación profesional, del trabajo o de la experiencia vital. Las diecisiete comunidades autónomas y la Administración General del Estado, en lo referente a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, han implantado el procedimiento siguiendo el mandato establecido en la disposición final tercera del Real Decreto 1224/2009.

Ante este escenario, los sistemas de cualificaciones evolucionan y consideran que incrementar el valor de su capital humano es esencial para el desarrollo y el progreso. Y deben desempeñar una función muy importante dentro de esta visión más dinámica de la educación y la formación.

La acreditación de competencias profesionales por la vía de la experiencia y la formación no formal no se fundamenta en la especificación de los contenidos asociados a los módulos formativos, sino por la evidencia de la aptitud en el desempeño de la competencia profesional. Por ello, y como se establece en la metodología de la evaluación basada en competencias, no se requiere un examen de grado de conocimiento, sino la evidencia de la competencia en el desempeño. En esencia, estamos hablando de un proceso de evaluación mediante el cual una persona, con una determinada experiencia laboral y social, puede conseguir una titulación oficial, a pesar de no haber recibido las correspondientes enseñanzas en un centro de formación.

Como conclusión, la acreditación de las competencias laborales a los trabajadores cobra una importancia fundamental en las sociedades modernas a través de la experiencia profesional para que sirva de estímulo a los ciudadanos para la mejora de su cualificación profesional y en el desarrollo de acciones concretas en orden a mejorar la empleabilidad de los mismos. La certificación de personas es un hecho innegable y los procesos de acreditación de competencias adquiridas por la experiencia profesional o vías no formales de educación son los que determinan en su momento que una persona posea un título o certificado que le acredite como poseedor de ciertas competencias en un área específica determinada. Por ello, este nuevo referente de acreditación forma parte de la Pedagogía y es un nuevo campo de trabajo para posibles investigaciones como recurso de empleabilidad.

Desde la pedagogía, se hace esencial e imprescindible indagaciones en la acreditación de las competencias profesionales a través de la experiencia laboral para dirigirse a quienes se ocupan de esta formación, responsables y agentes sociales y, desde luego, a los empresarios y dirigentes de cualquier tipo de organización (empresarial y/o institucional) que pretenda el perfeccionamiento de su actividad laboral. La Pedagogía podía prestar una valiosa ayuda tanto al receptor de la acreditación como al responsable del asesoramiento, evaluación y acreditación.

Referencias bibliográficas

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla: Madrid.
- Cook, T, y Reichardt, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Cualificaciones. (2019). *Datos sobre los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación. Convocatorias 2015-2017*. Madrid: MECD.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, de 20 de junio de 2002, 22437-22442. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 217, de 10 de septiembre de 2015, 79779-79823. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9734

- Ministerio de Educación. (2013). *Datos recogidos sobre el procedimiento de reconocimiento de competencias adquiridas por la experiencia laboral*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación. (2018). *Datos sobre el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Convocatorias 2013-2014*. Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL).
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid: UNED.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 205, de 25 de agosto de 2009, 72704-72727. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-13781>



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

HERNÁNDEZ-SOTO, ROBERTO

GUTIÉRREZ-ORTEGA, MÓNICA

Facultad de Educación

Universidad Internacional de la Rioja (España)

RUBIA-AVI, BARTOLOMÉ

Facultad de Educación

Universidad de Valladolid (España)

Resumen

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. Las Comunidades de Práctica Virtuales (VCOP) son entornos ampliamente reconocidos como instrumentos para el intercambio de conocimiento. El estudio de los mecanismos que facilitan la participación en las VCOP, en particular el comportamiento de compartir conocimiento (KSB), en educación es clave para promover la participación de los docentes. Este artículo presenta una revisión sistemática, sobre el KSB en las VCOP en el sector educativo, basada en 219 estudios (WOS, SCOPUS y Science Direct) de los cuales 9 se han revisado en profundidad. Los resultados sugieren que el KSB en las VCOP en educación tiene un carácter multidimensional y multifactorial que incluye factores personales, interpersonales, contextuales y tecnológicos.

Palabras clave: Comunidades de práctica; VCOP; compartir conocimiento; educación; revisión sistemática.

Why Do Teachers Share Knowledge About Their Practice? A Systematic Review of Communities of Practice

Abstract

With social transformations and the integration of technology, the challenges to the teaching role have generalized the need to share and exchange knowledge as the basis of teaching work. Virtual Communities of Practice (VCOP) are environments widely recognized as instruments for the exchange of knowledge. The study of the mechanisms that facilitate participation in VCOPs, in particular knowledge sharing behavior (KSB), in education is key to promoting teacher participation. This article presents a systematic review on KSB in VCOPs in the education

sector, based on 219 studies (recovered from WOS, SCOPUS and Science Direct) of which 9 have been reviewed in depth. The results suggest that the KSB in VCOPs in education has a multidimensional and multifactorial character that includes personal, interpersonal, contextual and technological factors.

Keywords: Communities of Practice; VCOP; knowledge sharing; education; systematic review.

Introducción

Los últimos años han traído muchos desafíos al rol docente que hacen que sea necesario y fundamental compartir e intercambiar conocimiento (KS) (Hajisoteriou, Karousiou, & 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).

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 en las VCOPs? ¿Influyen los mismos factores que en otros sectores?

Marco teórico

Las comunidades de práctica promueven el intercambio de conocimiento entre los docentes y ofrecen un entorno que ayuda superar un tipo de aislamiento, es decir, el aislamiento profesional. Las comunidades de práctica (COP) se han descrito como grupos de personas que comparten una preocupación por algo que hacen y que aprenden a hacerlo mejor a medida que interactúan con regularidad (Wenger, 1999). Los tres elementos de una COP son dominio, comunidad y práctica (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). En el caso de los docentes tendrán un dominio compartido del conocimiento tecno-educativo, una comunidad definida de profesionales con diferentes niveles de experiencia y una práctica docente compartida a la que se aplicarán los conocimientos. Sin embargo, el aislamiento geográfico y estructural puede crear barreras para el intercambio de conocimientos que se puede producir de manera natural en una COP. Por lo tanto, las comunidades virtuales de práctica (VCoP) se han propuesto como una estrategia para reducir el aislamiento superando las barreras para compartir conocimientos dentro de una COP. Las VCOP tienen un profundo poder transformador por sus contribuciones desde una óptica sociocultural (Hou, 2015; Ardichvili, Maurer, Li, Wentling, & Stuedemann, 2006). En este sentido emergen aspectos como el empoderamiento individual y comunitario (Kirkman, Mathieu, Cordery, Rosen, & Kukenberger, 2011), la construcción de la identidad profesional (Nistor & Fischer, 2012; Nistor et al., 2014; Hernández-Soto, Rodríguez-Medina, & Gutiérrez-Ortega, 2020) o el impacto potencial de la participación en la cultura de la organización o del entorno social (Ardichvili, 2008; Bourhis & Dubé, 2010), que requieren nuevos enfoques en el estudio de las VCOP.

Pero, no debemos olvidar que las VCOP, de forma independiente del sector donde se pongan en marcha, son contextos de participación complejos por su naturaleza sociotécnica y sociocultural, en cuyo adecuado funcionamiento intervienen numerosos factores (Hou, 2015; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega, & Rubia-Avi, 2021). Para que ellas se produzca el intercambio de conocimiento que las caracteriza se deben conocer los factores que influyen en dicho comportamiento.

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas del estudio se ha realizado un estudio apoyado en una revisión sistemática de cara a extraer los aspectos que conforman una tipología de factores identificables. La revisión sistemática propuesta se notifica de conformidad con las orientaciones para la presentación de informes proporcionadas en la declaración Mejora de la transparencia en la presentación de informes de la síntesis de investigación cualitativa (ENTREQ) (Tong, Flemming, McInnes, Oliver, & Craig, 2012) y la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009).

Una vez seleccionados los documentos, se ha utilizado el programa NVivo para la codificación y análisis de la información. 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 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 221 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 9 estudios en los que el análisis de contenido 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 (n=33).

En la figura 1 se puede observar el flujo seguido en las búsquedas y el proceso de selección.

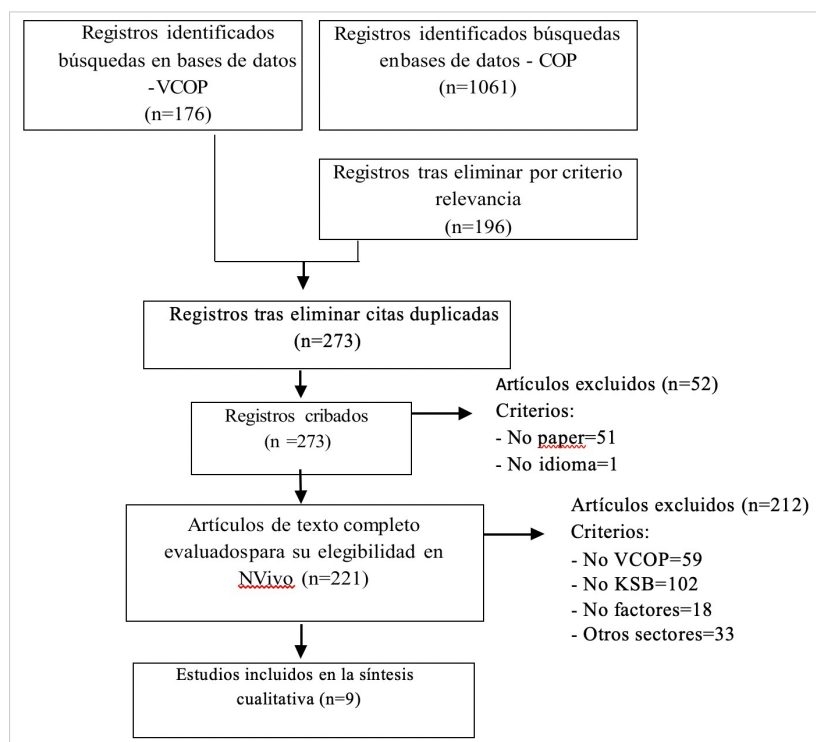


Figura 1. Diagrama de flujo cuantitativo-cualitativo del proceso de búsqueda y selección del estudio (Moher et al., 2009)

Fuente. Elaboración propia

La revisión sistemática utilizó la síntesis temática como metodología para crear una comprensión global del proceso de intercambio de conocimiento en las comunidades de práctica virtuales. En la síntesis temática se abordaron temas descriptivos que se mantienen cercanos a los estudios primarios. Se han seguido las orientaciones de Thomas y Harden (2008) para sintetizar los datos.

Después de esta etapa, se han examinado las similitudes y diferencias entre los códigos y se comenzó una organización de la jerarquía del grupo de códigos. Cuando fue necesario se aplicaron nuevos códigos a estos grupos para describir su significado general.

Se presenta a continuación la estructura de los temas descriptivos que está alineada con los hallazgos de los estudios incluidos.

En la etapa final del análisis, se ha reflejado una estructura teórica sobre los factores que influyen en el proceso de intercambio de conocimiento en las comunidades de práctica virtuales (VCOPs). Este proceso inferencial se llevó a cabo mediante la colaboración entre los miembros del equipo de investigación.

Resultados

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 tabla 1 muestra la estructura de categorías, dimensiones o factores que conforman la tipología resultante.

Tabla 1. Tratamiento del KSB en los estudios sobre VCOP en educación

Categorías	Dimensiones	Estudios
Personales		
	Comportamientos de ayuda	Tseng and Kuo (2014)
	Conocimiento experto	Cheung, Lee and Lee (2013) Nistor and Fischer (2012) Nistor, et al. (2014)
	Autodirección del aprendizaje	Hou (2015)
	Creencias y validación de expectativas	Cheung, Lee and Lee (2013) Nistor Baltes and Schustek (2012b) Nistor et al. (2014) Tseng and Kuo (2014) Usoro and Majewski (2011)
Interpersonales		
	Confianza y justicia	Usoro and Majewski (2011)
	Vínculos personales	Tseng and Kuo (2014) Usoro and Majewski (2011)
	Estatus de experto	Nistor and Fischer (2012) Nistor et al. (2014)
Contextuales		
	Comunidad (como contexto)	Nistor and Fischer (2012) Nistor, et al. (2014)
	Organización de referencia	Nistor, Baltes and Schustek (2012b) Nistor, Schworm and Werner (2012a) Nistor et al. (2014) Thang et al. (2011)
	Contexto cultural	Hou (2015)
Tecnológicos		
	Individuales	Nistor, Baltes and Schustek (2012b) Nistor et al. (2014)
	Técnicos	Thang et al. (2011)

Fuente. Elaboración propia

Primero, el intercambio de conocimiento (KS) en las VCOP depende ampliamente de factores personales como las creencias y la evaluación de las expectativas de los miembros sobre su experiencia en la comunidad. En cuanto a las creencias, los miembros comparten su conocimiento cuando prevén consecuencias positivas (p.e. desarrollo competencial o mejora de su red profesional), cuando perciben una presión social hacia el KS, y cuando creen que su conocimiento puede ayudar a otros (percepción de autoeficacia). Los vínculos personales van a influir también en la percepción que se tenga de la comunidad (Usoro & Majewski, 2011). De acuerdo con Tseng y Kuo (2014), la fortaleza de las relaciones entre los participantes es a la vez antecedente y resultado de su participación. Siendo este el factor que mayor peso adquiere en la categoría. Los estudios de Cheung, Lee, y Lee (2013) y Tseng y Kuo (2014) revelan el efecto significativo que tiene la percepción de autoeficacia de su conocimiento en la intención de los participantes de continuar compartiéndolo en la comunidad. Si se compara con otros sectores no aparece la dimensión *Necesidad de afiliación* y los *Comportamientos de ayuda* tienen una menor presencia.

La segunda categoría que se establece es la emana de los *factores interpersonales*. En el sector educativo destacan los *Vínculos personales* y *Estatus de experto*, como factores que influyen en el comportamiento. Este último, a diferencia del conocimiento experto que es una característica personal, es otorgado por la comunidad como reconocimiento a la contribución de sus miembros (Nistor & Fischer, 2012). Otro factor que emerge es la confianza entre los miembros y la justicia que se da en la comunidad. Usoro y Majewski (2011) encontraron una relación positiva entre la confianza y la percepción de la comunidad que, a su vez, facilita el doble rol de los participantes como proveedores y receptores de conocimiento en una VCOP. Señalar también que factores que otros sectores, como el médico o el tecnológico, las investigaciones los señalan por su influencia, como puede ser *el Liderazgo*, no se estudia en las VCOPs en educación.

Tercero, los resultados señalan a los *factores contextuales* como determinante clave del KSB en las VCOP en el ámbito educativo. La organización de referencia emerge como factor influyente con una mayor intensidad en el sector educativo por encima de factores como el *Contexto cultural* que se analiza con mayor fuerza en otros sectores. A pesar de ello, encontramos estudios como el de Hou (2015) que reveló que valores concretos de la cultura china, –como la búsqueda del interés colectivo y metas comunes, la preocupación por los demás, y la importancia de la autorreflexión– promovían el aprendizaje colaborativo y fomentaban la reflexión colectiva sobre la práctica. A la vez, la participación en la comunidad estaba generando profundas transformaciones en el comportamiento social (más democrático e igualitario) y en el proceso de aprendizaje (más autodirigido y soportado entre iguales).

Cuarto, se han analizado los *factores tecnológicos* ya que permiten que las VCOPs que trasciendan los límites espacio-temporales de las comunidades tradicionales y generen nuevas formas de participación, de aprendizaje y de colaboración. Debido a la sustancial intermediación de la tecnología en las VCOP, los factores asociados adquieren una especial relevancia en su funcionamiento y efectividad. Según, Nistor et al. (2012b) la experiencia en el uso de la tecnología facilita el KSB. Sin embargo, Nistor et al. (2014) identificaron una baja influencia de la ansiedad ante la tecnología y de la intención de uso en la participación. Es de destacar que en otros sectores emergen los factores ambientales como factor influyente y en el sector educativo no ha sido reseñado.

Discusión y conclusiones

La tipología de factores obtenida ofrece una perspectiva sobre los mecanismos de intercambio de conocimiento en las VCOP que nacen o emergen en los entornos educativos. Y, sugiere que dicho comportamiento en los profesionales de la educación depende de la interrelación dinámica de una amplia gama de factores que van desde los factores personales como son la tendencia del docente hacia manifestar comportamientos de ayuda, el conocimiento experto sobre el dominio de la comunidad, la capacidad de autodirección del aprendizaje y sus creencias sobre lo que va a pasar y lo que se debe hacer en la comunidad y validación de expectativas, a los factores contextuales y tecnológicos (Hernández-Soto et al., 2021).

Podemos concluir señalando que hay dos dimensiones que destacan en el ámbito educativo. Por una parte, las creencias, entendiendo como tal las probabilidades subjetivas que influyen decisivamente en la intención y posterior ejecución de un comportamiento por parte de los profesores que forman parte de la VCOP (Fishbein & Ajzen, 2010), y la validación de expectativas como dos factores que influyen en el comportamiento analizado. Los

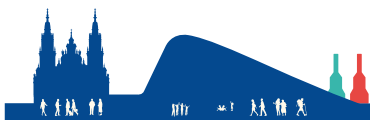
estudios previos han revelado que la intención de continuar compartiendo conocimiento en la VCOP, depende de la evaluación positiva sobre las expectativas de los miembros acerca de la reciprocidad y de su capacidad de ayudar a otros (Cheung et al., 2013). La segunda dimensión que emerge es la organización de referencia, aspecto clave en el área educativa tanto cuando se habla de centro educativo como cuando se analizan las comunidades en el ámbito universitario.

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

- Ardichvili, A. (2008). Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers, and Enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554. doi: 10.1177/1523422308319536
- Ardichvili, A., Maurer, M., Li, W., Wentling, T., & Stuedemann, R. (2006). Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 94-107. doi: 10.1108/13673270610650139
- Bourhis, A., & Dubé, L. (2010). «Structuring spontaneity»: Investigating the impact of management practices on the success of virtual communities of practice. *Journal of Information Science*, 36(2), 175-193. doi: 10.1177/0165551509357861
- Cheung, C. M. K., Lee, M. K. O., & Lee, Z. W. Y. (2013). Understanding the continuance intention of knowledge sharing in online communities of practice through the post-knowledge-sharing evaluation processes. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(7), 1357-1374. doi: 10.1002/asi.22854
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15-33. doi: 10.1080/09523987.2018.1439709
- Hernández-Soto, R., Gutiérrez-Ortega, M., & Rubia-Avi, B. (2021). Key factors in Knowledge Sharing Behavior in Virtual Communities of Practice: A Systematic Review. *Education in the Knowledge Society*, 22(1), 2-1. doi: 10.14201/eks.22715
- Hernández-Soto, R., Rodríguez-Medina, J., y Gutiérrez-Ortega, M. (2020). Trust and knowledge sharing in a transdisciplinary community of practice: a convergent parallel case study. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), 47-63. doi: 10.17398/1695-288X.19.2.47
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2014.10.005
- Kietzmann, J., Plangger, K., Eaton, B., Heilgenberg, K., Pitt, L., & Berthon, P. (2013). Mobility at work. *The Journal of Strategic Information Systems*, 22(4), 282-297. doi: 10.1016/j.jsis.2013.03.003
- Kirkman, B. L., Mathieu, J. E., Cordery, J. L., Rosen, B., & Kukenberger, M. (2011). Managing a New Collaborative Entity in Business Organizations: Understanding Organizational Communities of Practice Effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1234-1245. doi: 10.1037/a0024198
- 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 Medicine*, 6(7), 1-6. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097

- Nistor, N., & Fischer, F. (2012). Communities of practice in academia: Testing a quantitative model. *Learning Culture and Social Interaction*, 1(2), 114-126. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.05.005
- Nistor, N., Baltés, B., & Schustek, M. (2012b). Knowledge sharing and educational technology acceptance in online academic communities of practice. *Campus-Wide Information Systems*, 29(2), 108-116. doi: 10.1108/10650741211212377
- Nistor, N., Baltés, B., Dascălu, M., Mihăilă, D., Smeaton, G., & 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. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.051
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10. doi: 10.1186/1471-2288-8-45
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S., & Craig, J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Med Res Methodol*, 12(1), 1-8. doi: 10.1186/1471-2288-12-181
- Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47. doi: 10.1016/j.compedu.2013.10.005
- Uso, A., & Majewski, G. (2011). Intensive knowledge sharing: Finnish Laurea lab case study. *VINE*, 41(1), 7-25. doi: 10.1108/03055721111115520
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



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

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de València (España)*

Resumen

Este trabajo presenta los resultados preliminares de la revisión lógica del instrumento diseñado para evaluar el impacto social, en escolares visitantes del Oceanogràfic, a partir de tres constructos: conocimientos, actitudes y conductas. Esta revisión es una fase previa al instrumento definitivo y, a su vez, permite obtener unos resultados preliminares que nos aproximan a un impacto detectado. Nos centramos en las actitudes hacia el medio marino y su conservación y en conductas medioambientales, así como analizar el grado de relación entre ambos constructos. Se realizó un estudio de encuesta longitudinal. Los cuestionarios se aplicaron el día previo a la visita y el posterior. Los participantes son 206 escolares (9-15 años). Los resultados de este estudio piloto indican que el instrumento es sensible y nos permitirá evaluar el cambio en las actitudes y las conductas de protección y conservación del medio marino. También observamos una relación positiva entre conductas y actitudes medioambientales.

Palabras clave: Educación ambiental; conservación del medio ambiente; biodiversidad; actitudes; conductas.

The attitude towards the marine environment and its conservation as a predictor of environmental behaviors in schoolchildren visiting the Oceanogràfic

Abstract

This work presents the preliminary results of the logical review of the instrument designed to evaluate the social impact of school visitors to the Oceanogràfic, based on three constructs: knowledge, attitudes and behaviors. This review is a phase prior to the definitive instrument and, in turn, allows us to obtain preliminary results that bring us closer to a detected impact. We focus on attitudes towards the marine environment and its conservation and environmental behaviors, as well as analyzing the degree of relationship between both constructs. A longitudinal survey study was conducted. The questionnaires were applied the day before the visit and the day after. The

participants are 206 schoolchildren (9-15 years old). The results of this pilot study indicate that the instrument is sensitive and will allow us to evaluate the change in attitudes and behaviors of protection and conservation of the marine environment. We also observe a positive relationship between environmental behaviors and attitudes.

Keywords: Environmental education; environmental conservation; biodiversity; attitudes; behaviors.

Introducción

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 de forma sostenible de los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.

Del mismo modo, el primer plan estratégico para Horizonte Europa 2021-2024 recoge entre sus orientaciones estratégicas clave la restauración de la biodiversidad de Europa (Unión Europea, 2021).

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). Para ello, se plantean la necesidad de crear planes estratégicos de educación para diversas audiencias que favorezcan la conservación de la biodiversidad y que puedan aportar resultados de aprendizaje medibles (Thomas, 2020).

Para avanzar en este sentido, el estudio que aquí se presenta se centra en el acuario Oceanogràfic, perteneciente a la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia. Además, el estudio responde a un encargo realizado expresamente por el Oceanogràfic, interesado en medir el impacto de sus acciones con el objeto de asegurar y mejorar la eficacia de sus acciones educativas, situado en la ciudad de Valencia, y en los escolares que visitan sus instalaciones.

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

1. Describir las actitudes hacia el medio marino y su conservación, así como la existencia de diferencias entre el momento previo y el posterior a la visita al Oceanogràfic.
2. Describir las conductas o Acciones de protección y conservación del medio marino, así como la existencia de diferencias entre el momento previo y el posterior a la visita al Oceanogràfic.
3. Conocer la 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.

Marco teórico

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 zos y acuarios en las actitudes y las conductas hacia la conservación de la biodiversidad.

Numerosas investigaciones sugieren que las actitudes relacionadas con el cuidado de la biodiversidad mejoran significativamente tras las visitas a zos y acuarios. Este cambio en las actitudes va acompañado de un cambio en los comportamientos a favor de la conservación del medioambiente (Ardoin, Wheaton, Bowers, Hunt, y Durham, 2015; Clayton, Fraser, y Burgess, 2011; Clayton, Fraser, y Saunders, 2009; Jensen, Moss, y Gusset, 2017; Mann, Ballantyne, y Packer, 2018; Moss, Jensen, y Gusset, 2015; Smith, Weiler, y Ham, 2010).

Sin embargo, los resultados no siempre son coincidentes. Algunos estudios concluyen que a pesar de producirse estos cambios en las actitudes no parecen traducirse en cambios conductuales reales (Ballantyne, y Packer, 2005; Moreno, Corraliza, y Ruiz, 2005; Moss, Jensen, y Gusset, 2017; Smith, Broad, y Weiler, 2008; Smith et al., 2008).

También existen investigaciones en las que no se han encontrado mejoras en las actitudes tras las visitas o estas han resultado irrelevantes (Adelman, Falk y James, 2000; Ballantyne, Parker y Falk, 2011; Buckley et al., 2020; Collins et al., 2019; Mallavarapu y Tagliatela, 2019).

Por último, encontramos estudios cuyos resultados muestran que las actitudes hacia la conservación del medioambiente han empeorado tras las visitas a zoos o acuarios (Moss y Esson, 2013; Jensen, 2014).

La falta de coincidencia de estos análisis implica la necesidad de continuar evaluando la relación entre las visitas a zoos y acuarios con la mejora de las actitudes y de estas con el cambio en los comportamientos pro-conservación de la biodiversidad.

El presente estudio se basa en el modelo de actitudes de la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991, 2005), adaptándolo a la biodiversidad y la conservación marina tal como queda recogido en la figura 1.

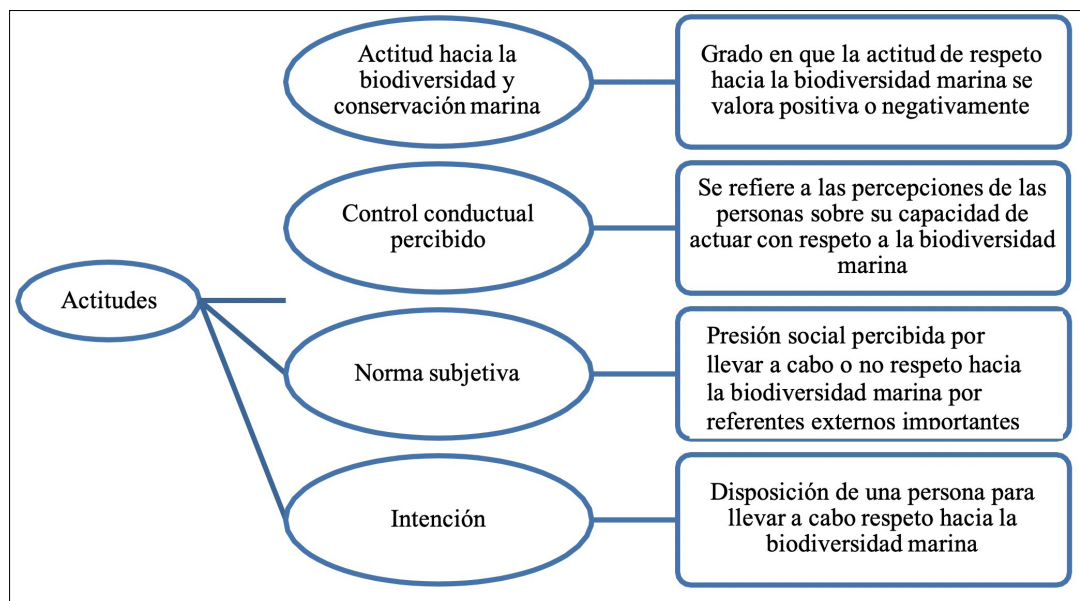


Figura 1. Adaptación de actitudes de la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen
Fuente. Leeuw et al. (2015)

Metodología

Diseño de investigación y procedimiento

Se ha utilizado un diseño de encuesta de tipo longitudinal, con medidas repetidas para el mismo grupo, ya que se pretendía evaluar el impacto social y educativo de las visitas a las instalaciones de Oceanogràfic.

La recogida de información se realizó durante los meses de mayo, junio y julio de 2019 mediante cuestionarios en papel.

La muestra se seleccionó entre los escolares visitantes al Oceanogràfic que habían realizado una reserva previa en el acuario. Una vez realizada la reserva, se contactaba con la persona responsable del centro educativo (previa autorización de Conselleria de Educación) para explicarle los objetivos del proyecto y pedir la colaboración del centro tras detallarle en qué consistiría la misma. Para incentivarles, se les informaba que se sortearía una actividad del acuario para un grupo de estudiantes entre los centros participantes.

Si aceptaban participar, se solicitaba también autorización de los tutores de los escolares.

El día previo a la visita, se acudía al centro educativo para la aplicación del cuestionario (previvista). Se les explicaba a los escolares el modo de respuesta del mismo y eran ellos mismos quienes debían leerlo y rellenarlo para evitar sesgos derivados de la intervención del encuestador o de la deseabilidad social. Los escolares desconocían que las preguntas del cuestionario previa a la visita serían iguales a las del cuestionario posterior a la visita.

El día posterior a la visita, el encuestador se desplazaba de nuevo al centro educativo para la aplicación del segundo cuestionario (postvisita) siguiendo el mismo procedimiento que en el cuestionario anterior.

Participantes

La muestra estuvo formada por 206 estudiantes (pertenecientes a 5 centros educativos) con una edad media de 10,71 años (desviación estándar = 1,06) y un rango de entre 9 y 15 años. El 51% son chicas y el 49% son chicos.

La mayoría (74,3%) estudian 5º de Primaria, aunque también hay estudiantes de 4º de Primaria (11,7%), y 1º y 3º de ESO (13,1% y 1% respectivamente).

En cuanto al tipo de visita al Oceanogràfic que realizaron, la mayoría fue visita guiada por personal del Oceanogràfic (69,3%). Solo uno de los centros realizó visita por libre. En ningún caso se realizaron otras opciones de visita como taller escolar o visita guiada por personal externo.

El contacto de los escolares con el mar se limita casi exclusivamente a los periodos vacacionales (86,1%), aunque algunos de ellos indican visitar el mar casi todas las semanas (13,4%). Solo un escolar (0,5%) indica no visitar nunca el mar.

Finalmente, con relación a si habían tenido contacto con acuarios previamente, el 54,70% ya había visitado Oceanogràfic y el 59,9% ya había visitado otros acuarios.

Instrumento

Los cuestionarios previo y posterior a la visita se diseñaron *ad hoc* para este estudio, considerando los utilizados en estudios previos, nacionales e internacionales, y los objetivos principales que el Oceanogràfic espera alcanzar en sus visitantes tras la visita.

La elaboración del instrumento se planteó por parte del grupo de investigación MIETIC de la Universitat de Valencia con la participación de personal del Oceanogràfic, principalmente del departamento de Educación y de Biología. Los expertos del Oceanogràfic plantearon los objetivos principales que se pretenden que alcancen los visitantes tras su visita, siendo el complemento a la revisión bibliográfica previa realizada para la creación de las escalas. En él se incluían tres escalas distintas:

- a) Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino.
- b) Actitud hacia el medio marino y su conservación, y
- c) Acciones de protección y conservación del medio marino.

También se realizó una pregunta relativa a la percepción sobre las contribuciones de Oceanogràfic a la investigación y mejora del medio marino

Además de las preguntas correspondientes a estas variables, se incluyó un apartado de aspectos sociodemográficos, que han permitido realizar la descripción de los participantes.

A continuación, se describen las escalas de Actitud hacia el medio marino y su conservación y las conductas o acciones de protección y conservación del medio marino.

a) Actitud hacia el medio marino y su conservación

La escala de Actitudes hacia el medio marino y su conservación está conformada por 13 ítems, con una escala de respuesta de tipo Likert formada por cinco categorías (1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de acuerdo). Esta escala está constituida por cinco dimensiones: actitud hacia la conservación general del medio ambiente, actitud positiva hacia el medio marino, actitud hacia la conservación del medio marino, implicación personal en la conservación del medio marino e intención de disposición futura hacia la conservación del medio marino.

Los análisis de fiabilidad indican una consistencia interna adecuada tanto en el momento previo a la visita (α de Cronbach = 0,67) como en el momento posterior a la visita (α de Cronbach = 0,70).

b) Acciones de protección y conservación del medio marino

La escala de conductas o acciones de protección y conservación del medio marino está conformada por 15 ítems, con una escala de respuesta de tipo Likert formada por cinco categorías (1=Ninguno hasta 5=Mucho). Esta escala es unidimensional, la influencia de las acciones para la protección y conservación del medio marino.

Los análisis de fiabilidad indican una consistencia interna adecuada, tanto en el momento previo a la visita (α de Cronbach = 0,74) como en el momento posterior a la visita (α de Cronbach = 0,76).

Análisis de datos

Los análisis de datos se han realizado con el IBM Statistics SPSS 26.0.

Para describir las actitudes y conductas con relación a la conservación de la biodiversidad marina de escolares antes y después de su visita al Oceanogràfic se han calculado estadísticos descriptivos. Para comprobar si hay diferencias significativas en ambos momentos se ha utilizado la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Por último, se han utilizado la correlación Rho de Spearman para analizar la 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.

Resultados

a) Actitudes hacia el medio marino y la conservación

Las actitudes mostradas por los escolares hacia el medio marino y la conservación de este son positivas, mostrando medias altas antes de la visita (previsita= 4,19). Lo mismo ocurre en el momento posterior a la visita (postvisita= 4,26).

Por lo tanto, entre el momento temporal antes de la visita y el posterior se produce un incremento de las actitudes, encontrándose que la diferencia de las medias en ambos momentos temporales a partir de la prueba de Wilcoxon son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = ,029$).

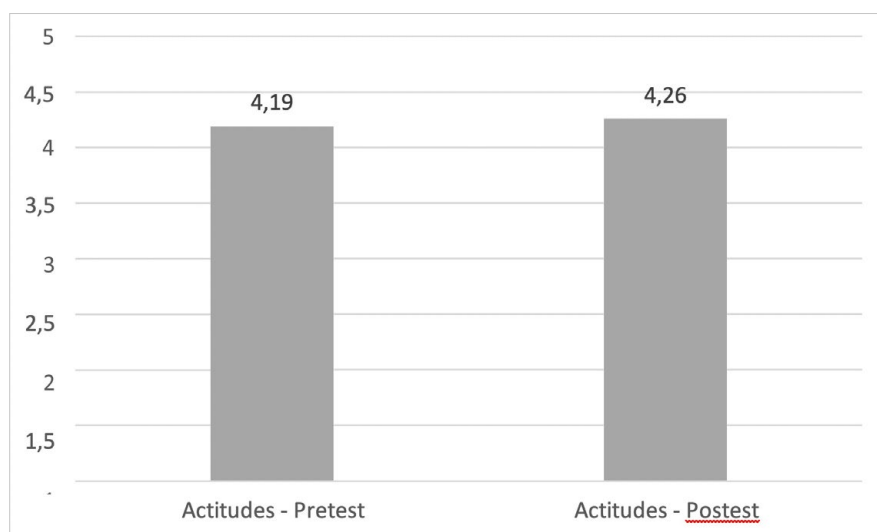


Figura 2. Puntuaciones medias de la escala de actitudes en los momentos previo y posterior a la visita a Oceanográfico

Fuente. Elaboración propia

Tabla 1. Descriptivos y comparación entre ambos momentos en la escala de actitudes en los escolares

	Media	Desviación típica	Prueba de Wilcoxon		
			z	Sig.	η^2
Pre-visita	4,19	0,51	-2,393	,017	,029
Post-visita	4,26	0,51			

Fuente. Elaboración propia

b) Conducta o acciones de protección y conservación del medio marino

En referencia a las conductas, los escolares señalan en el momento previo a la visita que realizan normalmente las distintas conductas para la conservación del medio marino (previsita= 3,60). Lo mismo ocurre en el momento posterior a la visita (postvisita: 3,71).

Por lo tanto, entre el momento temporal antes de la visita y el posterior se produce un incremento de las conductas, encontrándose que la diferencia de las medias en ambos momentos temporales a partir de la prueba de Wilcoxon son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto medio ($\eta^2 = ,091$).

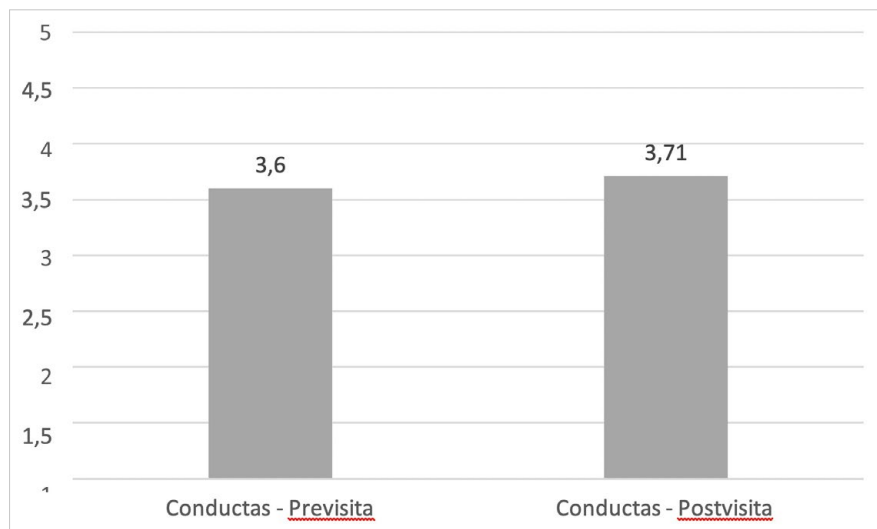


Figura 3. Puntuaciones medias de la escala de conductas en los momentos previo y posterior a la visita a Oceanográfico

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Descriptivos y comparación entre ambos momentos en la escala de conductas en los escolares

	Media	Desviación típica	Prueba de Wilcoxon		
			z	Sig.	η^2
Pre-visita	3,60	,593	-4,181	,000	,091
Post-visita	3,71	,611			

Fuente. Elaboración propia

c) Relación entre las actitudes hacia el medio marino y su conservación y las acciones de protección y conservación del medio marino

Para conocer la 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 se ha realizado una correlación Rho de Spearman, considerando ambos momentos temporales.

Respecto a la relación entre las actitudes y las conductas en el momento previo a la visita, el valor de la correlación Rho de Spearman es de 0,280. Por lo tanto, a mayor actitud se produce una mayor conducta y viceversa. A partir del coeficiente de determinación, la varianza conjunta entre ambas variables es del 7,8% ($R^2 = .078$), siendo el tamaño del efecto pequeño.

En cuanto a la relación entre las actitudes y las conductas en el momento posterior a la visita, el valor de la correlación Rho de Spearman es de 0,379. Por lo tanto, a mayor actitud se produce una mayor conducta y viceversa. A partir del coeficiente de determinación, la varianza conjunta entre ambas variables es del 14,4% ($R^2 = .144$), siendo el tamaño del efecto medio.

Discusión y conclusiones

Los acuarios tienen la responsabilidad de favorecer la conservación del medio marino. Para ello, es preciso crear planes de aprendizaje y evaluar el impacto que estos tienen en los visitantes (Thomas, 2020).

En este trabajo, se ha pretendido comprobar si la visita y la información aportada (guía, señalética, informadores,...) por el Oceanográfico de la ciudad de Valencia mejoran las actitudes hacia el medio marino y su conservación y las acciones de protección y conservación del medio marino en los escolares que visitan el acuario.

Respecto a las actitudes, aunque en ambos momentos los escolares mostraron un nivel alto, en el momento posterior a la visita la puntuación había aumentado ligeramente respecto al momento previo.

Así mismo, las conductas, aunque en ambos momentos los escolares mostraron un nivel medio, en el momento posterior a la visita la puntuación también había aumentado ligeramente respecto al momento previo.

Los análisis obtenidos indican que sí que existe un impacto de la visita al acuario en estos dos constructos, lo que queda reflejado en el aumento estadísticamente significativo de las puntuaciones medias obtenidas por los escolares desde el momento previo a la visita y el momento posterior a la visita.

Otro de los aspectos que se han analizado en el presente estudio es la 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. Se ha comprobado que existe una relación positiva entre ambos constructos, de modo que a mayores actitudes mayores conductas y viceversa.

Estos datos, considerando el gran número de escolares visitantes que reciben cada año los acuarios, refuerza la importancia que tienen en la educación medioambiental en el conjunto de la sociedad. Son protagonistas necesarios en el cambio de actitudes y acciones de los escolares visitantes (Dove y Byrne, 2014; Moss, 2017; Moss et al., 2017).

Los estudios realizados anteriormente utilizaron instrumentos de respuesta abierta, aportando pocas evidencias empíricas que resalten el impacto educativo en sus escolares (Moss et al., 2015). El presente estudio ha utilizado instrumentos de respuesta cerrada con índices de fiabilidad adecuados.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que se trata de un estudio piloto cuyo objetivo principal era comprobar el funcionamiento de los instrumentos.

Actualmente, se continúa desarrollando el proyecto seleccionando una muestra más amplia que permitirá alcanzar una mejor comprensión del impacto social y educativo. Asimismo, se pretende estudiar si existen diferencias en este impacto en función del modo en que los escolares reciben la información (visita guiada por personal de Oceanogràfic, visita libre, visita guiada por personal externo, taller educativo...).

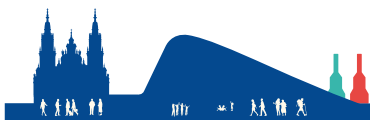
Financiación

Este trabajo se ha sido financiado por parte de la Fundación Oceanogràfic de la Comunidad Valenciana y de la Ciutat de les Arts i de les Ciències respecto del Proyecto de investigación: *Biodiversidad y Sociedad: Evaluación de Expectativas e Impacto en los visitantes del Oceanogràfic*.

Referencias bibliográficas

- Adelman, L. S., Falk, J. H., y James, S. (2000). Assessing the National Aquarium in Baltimore's Impact on Visitors' Conservation Knowledge, Attitude and Behaviour. *Curator: The Museum Journal*, 43(1), 33-61.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press/McGraw-Hill International.
- Ardoin, N. M., Wheaton, M., Bowers, A.W., Hunt, C.A., y Durham, W. H. (2015). Nature-based tourism's impact on environmental knowledge, attitudes, and behavior: A review and analysis of the literature and potential future research. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(6), 838-858. doi: 10.1080/09669582.2015.1024258
- Ballantyne, R., y Packer, J. (2005). Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences: What is the state of the game? *Environmental Education Research*, 11(3), 281-295. doi: 10.1080/13504620500081145
- Ballantyne, R., Packer, J., y Falk, J. (2011). Visitors' Learning for Environmental Sustainability: Testing Short-and Long-Term Impacts of Wildlife Tourism Experiences Using Structural Equation Modelling. *Tourism Management*, 32(6), 1243-1252. doi: 10.1016/j.tourman.2010.11.003
- Buckley, K. A., Smith, L. D. G., Crook, D. A., Pillans, R. D., y Kyne, P. M. (2020). Conservation impact scores identify shortfalls in demonstrating benefits of threatened wildlife displays in zoos and aquaria. *Journal of Sustainable Tourism*, 28(7). doi: 10.1080/09669582.2020.1715992
- Clayton, S., Fraser, J., y Burgess, C. (2011). The role of zoos in fostering environmental identity. *Ecopsychology*, 3(2), 87-96. doi: 10.1089/eco.2010.0079

- Clayton, S., Fraser, J., y Saunders, C. D. (2009). Zoo experiences: Conversations, connections, and concern for animals. *Zoo Biology*, 28(5), 377-397. doi: 10.1002/zoo.20186
- Collins, C., Corkery, I., McKeown, S., McSweeney, L., Flannery, K., Kennedy, D., y O’Riordan, R. (2020). An Educational Intervention Maximizes Children’s Learning During a Zoo or Aquarium Visit. *The Journal of Environmental Education*, 51(5). doi: 10.1080/00958964.2020.1719022
- Dove, T. y Byrne, J. (2014). Do zoo visitors need zoology knowledge to understand conservation messages? An exploration of the public understanding of animal biology and of the conservation of biodiversity in a zoo setting. *International Journal of Science Education*, 4(4), 323-342. doi: 10.1080/21548455.2013.822120
- Jensen, E. (2014). Evaluating Children’s Conservation Biology Learning at the Zoo. *Conservation Biology: The Journal of the Society for Conservation Biology*, 28(4), 1004-1011. doi: 10.1111/cobi.12263
- Jensen, E. A., Moss, A., y Gusset, M. (2017). Quantifying Long-Term Impact of Zoo and Aquarium Visits on Biodiversity-Related Learning Outcomes. *Zoo Biology*, 36(4), 294-297. doi: 10.1002/zoo.21372
- Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., y Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high -school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128-138. doi: 10.1016/j.jenvp.2015.03.005
- 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. doi: 10.2752/175303714X14023922797904
- 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. doi: 10.1080/13504622.2019.1632267
- Mann, J. B., Ballantyne, R., y Packer, J. (2018). Penguin Promises: Encouraging Aquarium Visitors to Take Conservation Action. *Environmental Education Research*, 24(6), 859-874. doi: 10.1080/13504622.2017.1365355
- Moreno, M., Corraliza, J. A., y Ruiz, J. P. (2005). Escala de actitudes ambientales hacia problemas específicos. *Psicothema*, 17(3), 502-508.
- Moss, A. (2017). *The educational value of zoos and aquariums* (Tesis doctoral). University of Kent at Canterbury, UK.
- Moss, A., y Esson, M. (2013). The Educational Claims of Zoos: Where Do We Go from Here? *Zoo Biology*, 32(1), 13-18. doi: 10.1002/zoo.21025
- 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. doi: 10.1111/cobi.12383
- Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2017). Probing the link between biodiversity-related knowledge and self-reported proconservation behavior in a global survey of zoo visitors. *Conservation Letters*, 10(1), 33-40. doi: 10.1111/conl.12233
- 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. Nagoya, Japón: Autor.
- 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. Nueva York: Autor.
- Smith, L., Broad, S., y Weiler, B. (2008). A closer examination of the impact of zoo visits on visitor behaviour. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(5), 544-562. doi: 10.1080/09669580802159628
- Smith, L., Weiler, B., y Ham, S. (2010). The rhetoric versus the reality: A critical examination of the zoo proposition. En W. Frost (Ed.), *Zoos and tourism: Conservation, education, entertainment?* (pp. 59-68). Bristol: Channel View Publications.
- Thomas, S. (2020). *Social Change for Conservation. The World Zoo and Aquarium Conservation Education Strategy*. Barcelona: WAZA Executive Office.
- Unión Europea. (2021). *Horizon Europe. The strategic plan 2021-2024*. Bruselas: Autor.
- World Association of Zoos and Aquariums (WAZA). (2014). *A Global Evaluation of Biodiversity Literacy in Zoo and Aquarium Visitors*. Gland: 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

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

Esta aportación se basa en el Proyecto de ApS: «Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva» realizado el curso 2018/2019 entre la USC y el CEE Manuel López Navalón para dinamizar su biblioteca, mejorar la competencia lectora y alfabetizar a los jóvenes en las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa) como centro de interés para su desarrollo personal, social y profesional. El equipo USC compuesto por 2 profesoras y 7 alumnos (Grado en Pedagogía, Grado en Mestre/a de Educación Infantil y Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario) y el equipo ÓN con el Coordinador de la Biblioteca, el Orientador, 5 profesores/as de las aulas taller de Formación Profesional Básica (FPB), profesorado de matemáticas y lenguas y alumnado (38 chicos/as entre 16-21 años). Contaremos la experiencia desde las narraciones que el alumnado de la USC hizo en sus portafolios sobre la participación y ejecución del proyecto de ApS.

Palabras clave: Alfabetización emocional; Proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS); Lectura; Diversidad e inclusión; Transferencia de conocimiento.

Exciting readings. An experience of knowledge transfer and collaborative work through a Service-Learning (S-L) project

Abstract

This contribution is based on the LS Project: «Exciting readings: Inclusive library workshop» carried out in the 2018/2019 academic year between the USC and the CEE Manuel López Navalón to stimulate their library, improve reading skills and educate young people in the basic emotions (joy, sadness, fear, disgust, anger and surprise) as a center of interest for their personal, social and professional development. The USC team made up of 2 teachers and 7 students (Bachelor's Degree in Pedagogy, Bachelor's Degree in Early Childhood Education and Master's Degree in Research in Education, Cultural Diversity and Community Development) and the ÓN team with the Library Coordinator, the Counselor, 5 teachers from the Basic Vocational Training (FPB) workshop

classrooms, mathematics and languages teachers and students (38 boys / girls between 16-21 years old). We will tell the experience from the narrations that the students of the USC made in their portfolios about the participation and execution of the S. L. project.

Keywords: Emotional literacy; Service-Learning (SL) Project; Reading; Diversity and inclusion; Knowledge transfer.

Introducción

La institucionalización de la metodología del ApS como proyecto en las universidades es expresión de un compromiso social en acción que, como expresan Santos, Lorenzo, y Mella (2020, p. 63), interviene ante “necesidades y situaciones problemáticas de la sociedad con el objetivo de solucionarlas, al tiempo que promueve aprendizaje de tipo académico, cívico y profesional en el alumnado”. Desde esta naturaleza la iniciativa «Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva» se crea a demanda del CEE Manuel López Navalón para cumplir los siguientes propósitos: dinamizar el espacio de la biblioteca del centro, fomentar el hábito lector y fortalecer la competencia emocional del alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) adaptada en las seis emociones básicas.

El cuerpo de esta comunicación-experiencia se ocupa de realizar una contextualización -ámbito de desarrollo, alumnado implicado, grado de participación, entidades, etc.-; a continuación, la descripción de la experiencia -necesidades de partida, respuesta dada, y el análisis del contenido de los portafolios del alumnado de la USC. En tercer lugar, recogemos las conclusiones asociadas a su implantación y, las referencias bibliográficas que nos ayudaron a fundamentar los ejes del marco teórico.

Contextualización

El proyecto de ApS «Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva» se llevó a cabo durante el curso académico 2018/2019. Fue fruto de la colaboración entre la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y el CEE Manuel López Navalón, al amparo de la III Convocatoria de proyectos de innovación educativa en Aprendizaje-Servicio de la USC a cargo del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA) para institucionalizar el ApS, apostando por un apoyo que facilite su consolidación y difusión como estrategia docente, eje de investigación (publicaciones, evaluaciones de experiencias, organización de congresos, jornadas, encuentros y cursos, convocatorias de premios, creación de redes, institucionalización en centros educativos, proyectos de investigación, etc.) o vincularlo dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) para unir las tres grandes misiones de la universidad: Docencia, investigación y servicio a la comunidad.

Se trata de un proyecto emergente que nace como demanda del centro educativo a las profesoras universitarias para apoyar la dinamización de la biblioteca y el programa lector, junto a la alfabetización emocional de los jóvenes. Posteriormente a la reunión se decide elaborar una propuesta a la III Convocatoria de proyectos de innovación educativa en Aprendizaje-Servicio de la USC con la aprobación de ambos centros.

Una vez concedido el proyecto, al pertenecer a la modalidad emergente el equipo USC -docentes y discentes- recibimos formación específica sobre la Introducción del ApS en la Universidad a cargo del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) y del Grupo de Investigación GI-1790 Escuela Cultura (ESFULCA).

La puesta en práctica del taller significa que desde la Pedagogía y el conocimiento de la educación –especializado y específico– entendemos la transferencia de conocimiento como un proceso. Esta transferencia de conocimiento es tanto una necesidad institucional como social, cuya acción adquiere a la vez un valor productivo y de servicio (Tourrián, 2019, 2020). Esta relevancia de la acción es el punto de unión con la metodología ApS, en la medida en que se aprenden contenidos, competencias y valores, haciendo un servicio a la comunidad (Santos y Lorenzo, 2018; Santos, Lorenzo, y Mella, 2020).

Teniendo en cuenta los tipos de centros implicados en el desarrollo de la metodología ApS damos un paso más en la transferencia de conocimiento, en la línea de Álvarez y Fernández (2020), para respetar un enfoque holístico de atención a la diversidad bajo los principios de individualización, normalización inclusión y equidad. Algunas de

sus características son: liderazgo de gestión colaborativa y coordinación de recursos horizontal, espacio para el clima y la cultura inclusiva, desarrollo personal y profesional basado en la acción y la participación a fin de posibilitar la autotransferencia y el cambio de actitudes que se proyectarán a la comunidad social dentro de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) de los centros, porque deben estar vinculados como establecen Santos, Sotelino y Lorenzo (2015, p. 65) “con su entorno social inmediato y no ser una isla en el amplio y diverso océano social”.

En el proyecto se implicaron las siguientes materias de grado y máster impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación: G3081222 Educación Especial (Orientación y Diversidad). Materia obligatoria perteneciente al 2º curso del Grado en Pedagogía, G3121206 Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales. Materia de formación básica de 2ª curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y P3091206 Educación, Emociones y Afectividad. Materia optativa del Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario en el Módulo V titulado: Problemas Emergentes y Alternativas Educativas-Sociales en las Comunidades en un Mundo Globalizado).

El equipo USC estuvo compuesto por las profesoras de las materias implicadas, que firman esta aportación. La profesora Diz docente de las materias Educación Especial y Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales y la profesora Gutiérrez responsable de la restante Educación, Emociones y Afectividad y el alumnado participante (7 miembros), 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 Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario.

Por parte del centro educativo Navalón –Equipo ÓN– se contó con el apoyo del profesor Coordinador de la Biblioteca, el Orientador, cinco profesores/as vinculados a los programas de FPB en las aulas Taller de Carpintería, Cerámica, Costura, Cultivos y Restauración, así como el profesorado del área de matemáticas y de lenguas. Así mismo, cabe indicar que el alumnado del Navalón estuvo compuesto por 28 chicos y 10 chicas, cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 y los 21 años. Todos ellos presentaban necesidades educativas derivadas de diversidad funcional. Así mismo, las necesidades y el origen de las mismas era variado, pues se trata de un centro de educación especial generalista.

Descripción de la experiencia

El CEE Navalón había demandado una intervención dirigida a dinamizar el espacio de la biblioteca del centro fomentando el hábito lector y fortaleciendo la competencia emocional del alumnado de FPB adaptada. Esta situación se consideró una necesidad relevante, ya que el grupo destinatario presentaba dificultades de reconocimiento y control afectivo-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. Dichas emociones se han trabajado mediante lecturas de cuentos adaptados a lectura fácil, así como a los valores del respeto de la igualdad y la perspectiva de género, con los que se abordaba cada una de ellas (Diz y Fernández, 2015). A continuación, a través del *método socrático* - preguntas que se basan en la práctica del diálogo sincero, concreto, disciplinado y reflexivo- se iba alcanzando un auténtico descubrimiento emocional que junto al *método socio-afectivo*, que permite combinar la transmisión de la información y de los conocimientos junto a la vivencia personal, logramos que surgiera una vinculación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la alfabetización emocional. Este enfoque socioafectivo parte del concepto de empatía, del sentimiento de concordancia y correspondencia con los demás, para desarrollar en los discentes seguridad, confianza y competencia en sí mismos/as, así como, la habilidad comunicativa -verbal y no verbal- mediante el ejercicio de sus competencias socioemocionales. Busca, en definitiva, que cada individuo sea parte apreciada y activa de un grupo diverso, dónde las personas implicadas experimentan en «carne propia» una situación, la analizan, la describen y son capaces de comunicar su vivencia y/o buscar soluciones que generen bienestar. Ponen en práctica el trinomio sentir, pensar y actuar equilibradamente (Gutiérrez, 2018).

Tras el espacio lector de la biblioteca se diseñaron actividades lúdicas que también facilitaron la asimilación de los contenidos trabajados y acrecentaron tanto las competencias socioemocionales, la importancia del grupo clase (Aulas Talleres) y el trabajo en equipo dirigido a la consecución de finalidades y tareas distintas, así como a la reducción de conductas disruptivas.

Dentro del binomio artes-educación y desde una perspectiva de la Pedagogía Mesoaxiológica (Tourifián, 2016) se configuran los medios de expresión (plástica, lingüística, musical, audiovisual...) para educar la dimensión afectivo-emocional de los jóvenes. Es decir, una pedagogía mediada por los instrumentos-recursos con los que se interviene en cada acción.

Algunas de estas actividades lúdicas fueron: cinefórum de largometrajes y cortometrajes, juegos cooperativos como el paracaídas, pintar emociones, creación de la botella de la calma, el semáforo de las emociones, cantar y bailar con música relativa al mundo emotivo, juegos tradicionales, el cubo emocional y el cojín de los abrazos, la mímica de situaciones y emociones, ejercicios de Chi kung de las emociones -respiración y relajación-, técnicas de grupo, elaboración de pictogramas, microexpresiones emocionales del rostro, etc.

La organización de este taller de Lecturas emocionantes ha dado lugar a un programa de 8 sesiones que se configuran en el siguiente cronograma (Ver 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 todo momento ambos equipos trabajaron desde un liderazgo horizontal basado en la colaboración, la cooperación y la asunción de responsabilidades desde el cual podría leerse en ambos sentidos la nomenclatura del grupo que nos representa Equipo USC-ÓN o Equipo ÓN-USC y no cambiaba nada. Solo primaba la consecución del Proyecto Lecturas emocionantes: Obradoiro de biblioteca inclusiva.

Las fechas de inicio y fin fueron del 11 de marzo de 2019 al 27 de mayo de 2019 (8 Sesiones). El desglose horario realizado atendía a: Presentación de las personas implicadas, programación y coordinación previas al inicio del proyecto (6h), las 8 sesiones del proyecto de 15:30 a 17:10, la evaluación semanal de las sesiones (Equipo USC-ÓN o Equipo ÓN-USC) de 17:10 a 17:30 (16h) y 2 sesiones más en el centro de 10:00 a 15:00 a petición del Equipo ÓN (10h): Una, para que el equipo USC ejerciésemos de aprendices del Navalón en las distintas Aulas Taller, y otra, para asistir al Festival de Fin de Curso. Con lo cual, cada uno de los recursos humanos hemos dedicado una media de 32h al proyecto.

Nos gustaría indicar que las lenguas empleadas tanto en el taller, la elaboración de materiales como en la creación de los portafolios fueron gallego y castellano, por lo que respetamos la elección del alumnado, aunque existía predominio mayor del gallego.

En relación al estudiantado de la USC se planteó la adquisición de las siguientes competencias como parte del Aprendizaje: *Vinculadas a las materias*: Reconocer las dificultades de aprendizaje para favorecer la integración educativa e identificar expresiones artísticas en el desarrollo afectivo-emocional y sus lenguajes. *Relativas a las titulaciones*: Planificar, programar y evaluar acciones formativas en espacios de aprendizaje en la diversidad, recopilar e interpretar datos para realizar evaluaciones y generar un espacio para el aprendizaje autodirigido y autónomo y aquellas centradas en *aprendizajes para la vida*: Potenciar la competencia comunicativa e instrumental de la lengua gallega y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), defender la igualdad de género y la accesibilidad universal, realizar trabajo colaborativo y cooperativo y gestar acciones que pongan en valor el esfuerzo, el respeto y el compromiso para la convivencia en la diversidad.

En la exposición de la experiencia, nos centramos en la perspectiva universitaria, referida al estudiantado partícipe. Hemos partido de la premisa de que constituyó una oportunidad para la transferencia de conocimiento, la innovación educativa y el trabajo colaborativo. Puesto que ha permitido que el aprendizaje cognitivo-social del estudiantado se produzca al tiempo que se desarrolla la dimensión socioemocional del/de la futuro/a profesional de la educación -Soft Skills- En esta línea, se ha fomentado el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la gestión del tiempo, la adaptabilidad, la toma de decisiones consensuadas, la convivencia en grupos heterogéneos, la acción directa en el tejido sociocomunitario, la actuación de manera autónoma y con iniciativa, el dominio de

diferentes lenguajes y de las nuevas tecnologías, la diversificación de los estilos de aprendizaje, etc. Todas ellas, competencias que se expresan y se desarrollan 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 y el empoderamiento (García Pérez, y López-Vélez, 2019) de los agentes.

Como parte final de esta descripción de la experiencia, expondremos algunas narraciones que ha realizado del estudiantado de la USC en sus portafolios:

- Materia Educación Especial 2º curso del Grado en Pedagogía
 - “Estudamos na USC as Necesidades Educativas dentro da diversidade funcional e no centro traballamos con estudiantado de FPB adaptada, polo que observei e participei en primeira persoa sobre o estudado. Actuamos profesionalmente ante as dificultades de aprendizaxe e interaccionamos coas persoas que as posúen para comprendelas mellor individualmente sen esquecer aproximarme ao desenvolvemento afectivo-emocional e as súas expresións” (CLP, 2019).
 - “Desde o equipo USC-ÓN/ÓN-USC traballando en grupos [...] puidemos aprender destrezas como: optimizar recursos, observar intervencións educativas directas, detectar e valorar necesidades e deseñar actividades” (CLP, 2019).
- Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales 2º curso Grado en Maestro/a de Educación Infantil:
 - “Comezamos a coñecer e aplicar a inclusión como tal, baseándonos nunha realidade tanxible. No CEE López Navalón [...] o importante nolo ensinaron os nenos/as amosándonos todas as súas potencialidades [...] e fomos conscientes da riqueza da diversidade na aula” (AOG, 2019).
 - “Posibilidade de coñecer un Centro de Educación Especial desde dentro” (MSP, 2019) cunha perspectiva máis activa e principal” (AOG, 2019) e “ver perfectamente en que consiste un centro inclusivo” (NPR, 2019).
 - “Al principio creía fundamental saber qué necesidad específica tenía el alumnado, ya que era la única forma que sabía para adaptar las actividades, si quería un ambiente inclusivo. Sin embargo, al pasar las sesiones, me di cuenta de que no era necesario” (MSP, 2019).
 - “He aprendido la importancia del trabajo cooperativo y colaborativo, ya que es una forma de aportar conjuntamente y de compartir éxitos y fracasos” (MSP, 2019).
 - “Para escribir este portafolio, recogiendo todas mis experiencias, he intentado utilizar un lenguaje inclusivo” (NPR, 2019).
- Educación, Emociones y Afectividad. Máster.
 - “Focalizamos esfuerzos en xerar experiencia afectivo-emocional e axiolóxica, pois os medios artísticos axudaron a xerar sentimentos, afectividades e valores en todos/as, e a orientalas nunha dirección a autorregulación emocional” (DNC, 2019).
 - “Articulamos conocimientos de diferentes disciplinas de conocimiento, empleamos diversos modos de expresión –educar con las artes– adaptados al alumnado del Navalón, a los recursos disponibles, al período del proyecto y a la materia desde la cual abordamos la experiencia” (BCG, 2019).
 - “Muy didáctico e interesante asociar cada emoción con un color” (BCG, 2019).
 - “A autorregulación emocional en alumnado con Necesidades educativas especiais ou Necesidades Específicas de Apoio Educativo [...] é fundamental para a plena inclusión e integración social. Na FPB que desenvolven [...] existen prácticas onde parte do contido curricular se desenvolve nunha entidade, empresa, ou centro. O desenvolvemento pleno nun posto de traballo, a xestión emocional, propia e allea, vólvese imprescindible” (DNC, 2019).

Sobre la *percepción personal del alumnado* recogemos frases con alta carga emocional:

Se manifiesta que el proyecto supuso una experiencia gratificante a nivel profesional, pero dejó una huella más marcada en lo personal.

- “Pude confirmar que todos necesitamos el desarrollo afectivo-emocional para una vida equilibrada y feliz. No podríamos haber transmitido, educado y aconsejado sobre cómo interiorizar y gestionar las emociones si nosotros/as no hubiésemos hecho el proceso con el alumnado” (BCG, 2019).

- “A miña maior aprendizaxe sería a vivencia, que me deu unha visión máis ampla de como somos as persoas e como aprecialas polo que son” (AMT, 2019).
- “Recomendo encarecidamente a calquera que teña a opción de pasar por este ou outro proxecto parecido que o faga, porque de ningunha forma podería ter aprendido o que sei hoxe, se non fose polo contacto establecido co profesorado, as rapazas e rapaces do centro, ao igual que co traballo elaborado entre as e os participantes, ben fosen as mestras ou as compañeiras/os” (AMT, 2019).
- “Considero muy positivo el hecho de que ambas profesoras participasen en el proceso de diseño e implementación del proyecto, así como, que el alumnado perteneciese a diferentes titulaciones, niveles educativos y áreas de formación. Aportamos desde nuestra variedad conocimientos y experiencias” (BCG, 2019).
- “O ApS nos ensinou que é o traballo en equipo, e, o verdadeiro significado do compañeirismo” (AOG, 2019).
- “Todos/as mostramos unha actitude aberta e creamos un forte vínculo emocional” (CLP, 2019).
- “Fixemos fronte a retos e obstáculos, nas primeiras sesións, pero, coa experiencia e coñecementos sobre o que lles gustaba fomos mellorando. O desenvolvemento de cada sesión ofrecíanos pautas para progresar na a seguinte, adaptándonos cada vez máis as posibilidades” (CLP, 2019).
- “Cada semana deseaba ir al centro, porque sabía que sería recibida con los brazos abiertos y porque todo el personal haría que me sintiera como en casa” (MSP, 2019).
- “No fue un trabajo fácil, pero... sí que realizamos un buen trabajo. Tuvimos fallos, por supuesto, pero supimos resolverlos e improvisar, gracias a la ayuda de nuestras profesoras de la USC y de los profesionales del centro” (MSP, 2019).
- “Última sesión, nos emocionamos... bailamos, saltamos, réimos y lloramos juntos, sin distinción ni barrera de ningún tipo; y, allí formamos parte de un mismo conjunto que no entendía de separación o discriminación” (NPR, 2019).
- “El proyecto ApS me permitió ponerme en la piel de una profesora [...] y valorar la profesión para las vidas de los alumnos y alumnas” (NPR, 2019).

Por último, está la *percepción del equipo USC sobre el Navalón*:

- “A realidade de colaboración e actitude prosocial que inunda o López Navalón é fundamental (DNC, 2019).
- “Cualificaría o labor do Navalón como esencial na vida deses nenos e nenas ou mozos e mozas” (AOG, 2019).

Después de realizar nuestro proyecto de ApS nos resta decir, a las docentes de la USC, que hacemos nuestra la frase: «Educación Inclusiva Sí, Especial También», porque desde el centro se atiende la diversidad de su alumnado, por lo que constituye una vía legítima para garantizar y hacer inclusión, mientras los centros educativos ordinarios no cuentan con los medios y recursos apropiados. No hay nada menos inclusivo y desnormalizador que no dar las oportunidades educativas acordes con las necesidades del alumnado. Es por ello, que manifestamos nuestro agradecimiento al equipo ÓN por todo lo aprendido y enseñado a vuestro lado. Esta experiencia ApS refleja en nuestro pensar, sentir y actuar, que hay un antes y un después del Navalón.

Conclusiones

Las ideas clave que se desprenden de esta experiencia de ApS son:

- Realizar este Proyecto 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 y el profesorado que nos apoyó *in situ*.
- Se deben generar proyectos en los que el profesorado universitario debe creer y hacer por convicción personal y profesional. Son un reto para la innovación y creatividad, al dar respuesta a las necesidades del alumnado y de la ciudadanía. Fue un acicate para nuestra formación y actualización docente el desafío de dar respuesta a las necesidades que iban emergiendo y proporcionar apoyo al alumnado. Se convirtió en una vivencia enriquecedora y exigente a la vez.

- Experiencia satisfactoria y motivadora para el estudiantado USC, porque así lo describen en sus portafolios y nos lo han manifestado personalmente.
- Es una pedagogía de la experiencia-acción-reflexión, tanto para los docentes como para los discentes. Es enseñar y aprender, haciendo un servicio en el que se forjan redes de alianzas entre instituciones educativas y entidades sociales, con el fin de facilitar mejoras en la comunidad y la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Castillo, J. L., y Fernández Caminero, G. (2020). La transferencia de conocimiento sobre diversidad e inclusión en la educación superior. En M. A. Santos (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 135-150). Madrid: Narcea.
- 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.
- Gutiérrez, M. C. (2018). Educar con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación. En J. M. Touriñán López, y S. Longueira Matos (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía General y Aplicada* (pp. 377-402). Santiago de Compostela: Andavira.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). Universidad y aprendizaje servicio. Experiencia e innovación. En M. A. Santos, A. Sotelino, y M. Lorenzo, *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo* (pp. 63-101). Barcelona: Octaedro.
- Santos, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: SPIC-USC.
- Santos, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editora S. L.
- 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.
- Touriñán, J. M. (2020). La transferencia de conocimiento como proceso: Una nueva competencia vista desde la Pedagogía. En J. M. Touriñán, *Pedagogía. Competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica* (pp. 267-336). Santiago de Compostela: Andavira Editora S. L.



Factor impacto, carrera profesional y nuevas identidades académicas

BOLÍVAR, ANTONIO

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada (España)*

Resumen

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 24 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. Finalmente se analizan algunas señales de cambio futuro.

Palabras clave: factor impacto; capitalismo digital; carrera profesional; identidad académica.

Journal Impact Factor, professional career, and new academic identities

Abstract

The Journal Impact Factor (and of published works) has reconfigured both the new academic identities and the management of the journals themselves. This contribution makes a critical analysis, within a theoretical framework for understanding the reconfiguration of new identities, of my experience as Editor of the journal “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado”, which has been in existence for 24 years, as well as an evaluator in the D-16 Commission of the ACADEMIA Programme of the ANECA, where the impact factor of journals becomes a requirement and a compulsory merit for the Accreditation of CU and TU. Finally, some signs of future change are analysed.

Keywords: Journal Impact Factor; digital capitalism; professional development; academic identity.

Contextualización

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), ahora “el sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo, [...] que se explota a sí mismo de forma voluntaria” (Han, 2014, p. 7). 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. Esta “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” (pp. 46-47). En esta sociedad todo es mensurable y cuantificable (Saura y Bolívar, 2015). Como señalan en un buen análisis unos colegas (Saura y Caballero, 2020, p. 200): “lo que medimos y la importancia que otorgamos a los resultados que obtenemos afecta a lo que hacemos y a lo que somos”, configurando nuestra identidad académica. De este modo, las métricas modelan los juicios sobre nosotros mismos y las consecuencias de esos juicios en nuestras vidas. En este contexto de psicopolítica se comprende que, en general, sin mayores críticas u oposición, se haya aceptado las exigencias externas.

En paralelo a los cambios en otros países, teorizados como Capitalismo Académico, se ha producido un cambio en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional. Estas tendencias neoliberales han instalado nuevas formas de responsabilidad, auditoría y gestión en nuestra rutina académica. El control cuantificado como argumento para alcanzar la calidad ha dado lugar al capitalismo académico (Saura y Caballero, 2020; Slaughter y Leslie, 2001), provocando la mercantilización del conocimiento y, en preocupantes casos crecientes, favoreciendo la falta de integridad académica y la corrupción en la investigación.

Progresivamente se ha ido imponiendo que, la carrera académica, progresa mediante sucesivas acreditaciones, en las que se cuantifica la vida profesional, expedidas tras la evaluación por esta Agencia, aceptado e introyectado como normal. Como concluye Brøgger (2019) su libro: “qué y cómo se mide algo es decisivo en términos de qué realidades pueden producirse a través de una reforma. La forma en que uno elige medir la progresión y la implementación contribuye a constituir el mismo ADN de una reforma” (p. 181). La normativa no se queda en prácticas discursivas; por el contrario, su fuerza está en adentrarse como una ontología de la vida académica cotidiana, contribuyendo a configurar el nuevo “sujeto académico”. La estandarización y la medición son los medios por los cuales estos procesos se hacen gobernables. Una vez introyectados, y asumidos por los sujetos académicos, se convierte en una forma de gobernanza, para la que no se precisa ordenamiento legal ni un centro legal de autoridad.

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 el 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 citas 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 (Murillo y Martínez-Garrido, 2019), ha congestionado los procesos normales de gestión de las revistas.

Esta situación proviene de estas tendencias que han transformado el trabajo universitario: “La excelencia impone una producción académica incesante, alimentando la vana gloria de aquellos que, en un solo año, producen docenas de *papers*” (Nóvoa, 2019, p. 57). Buscar la excelencia no es, en sí mismo, un problema. Este comienza cuando su medida y valoración se reduce al lugar que ocupa en los *rankings*, dada su facilidad para comparar de modo homogéneo según cantidad numérica, cantidad de citas y factor impacto, se ha convertido en un instrumento de gobierno de las instituciones, en lugar de un factor de distinción. Alimentado por un capitalismo académico que domina el campo editorial (libros y revistas científicas), la producción académica individual e institucional se ha convertido en el ideal:

Todo lo demás, la enseñanza, la ciencia, la relación con la sociedad, requiere un juicio cualitativo, necesariamente subjetivo, que nadie parece dispuesto a hacer o aceptar. Los “escritores de *papers*” son reconocidos y recompensados, capaces del milagro de la multiplicación de artículos. En este ambiente, ¿por qué invertir tiempo a la enseñanza o a la dedicación a los estudiantes? El desequilibrio entre la enseñanza y la investigación es evidente en las acreditaciones para profesores. Es la principal enfermedad de las Universidades a comienzos del siglo XXI, que las desvía de su misión nuclear, la educación superior de las nuevas generaciones (Nóvoa, 2019, pp. 14-15).

El productivismo académico se ha convertido en la norma. Los “escritores de papel” son reconocidos y recompensados, capaces del milagro de la multiplicación de artículos. En este entorno, ¿por qué pasar tiempo enseñando o dedicando estudiantes? El desequilibrio entre la enseñanza y la investigación es evidente en las acreditaciones y selección del personal. Esta cultura neoliberal de las métricas, en una gobernanza de la cuantificación, modifica la relación del académico con su actividad profesional, con sus colegas y, lo más importante, consigo mismo. Conduce a una sobreproducción de conocimiento regida por una de las máximas del capitalismo académico: “publicar o perecer”. Así Marta Ruiz-Corbella (2021, p. 12), tras su experiencia como editora de Educación XXI, describe que ha denotado que “nuestros investigadores y profesores tienen tal presión por publicar, ya que su carrera profesional depende de ello, que lo que se prioriza es lograr una publicación en determinadas revistas de impacto, frente a la calidad de su trabajo o a la aportación de resultados novedosos, o que aporten conclusiones realmente relevantes”.

La calidad medida por indicadores como el factor del impacto (“eigenfactor”) otorgado por las dos grandes organizaciones: Journal of Citation Reports (JCR) y SJR (Scimago Journal Rank), un índice de impacto este último elaborado a partir de Scopus. El “duopolio” de Clarivate y Elsevier, multinacionales que controlan el negocio de los artículos científicos, determina los criterios para su valoración (Delgado López-Cózar, 2018). Resulta por lo menos discutible que la ANECA (en sus programas “Academia” o “Cenai”) haya abrazado, sin cuestionar, las métricas de Clarivate (antes Thompson & Reuter) o SJR, priorizando la primera. En su lugar, se podría haber optado, al menos de modo complementario, por otras “métricas responsables”, que equilibren el valor académico o científico de una contribución.

Conclusiones

Este doble efecto conjunto ha incidido en la progresión de las carreras profesionales, según áreas de conocimiento, como mostraba en un informe la Conferencia de Decanos/as de Educación (2019). En el crecimiento exponencial del PDI, para “supervivir” dado que los mecanismos de reclutamiento se rigen por unos parámetros mediante resultados cuantificados según baremos, es preciso “jugar al juego” establecido si, como en cualquier juego, se quiere ganar. 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). Para superar las grandes dificultades que los jóvenes han encontrado en estos últimos años para ser profesores y para su carrera profesional en las universidades públicas españolas, les hemos enseñado que lo que importa es el número de *papers* en revistas indexadas.

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 subjetivización. Bajo lógicas de funcionamiento en las que la valía académica de un sujeto se mide por su factor de impacto (Bolívar, 2016) se configuran subjetividades bajo la constante necesidad de producción, en las que la docencia ya no se integra con la investigación (Caballero y Bolívar, 2015). Justamente, por este carácter performativo

o tangible, se toma como referencia los puntajes del personal académico para evaluar sus contrataciones, promover sus ascensos, y financiar sus proyectos y estancias de investigación.

La buena enseñanza y su didáctica, como han vivenciado las nuevas generaciones de profesores universitarios, es una pérdida de tiempo: lo que importa en el progreso en la carrera universitaria es el número de *papers*, aun cuando para ello se tengan que establecer redes entre colegas que multipliquen por cuatro la producción (Bolívar, 2020). El asunto ya es global, pero en España ha quedado materializado, como comentaré, en los criterios de acreditación del profesorado universitario por parte de la ANECA. No obstante, han comenzado ya signos de que ese no es el camino (Delgado López-Cózar y Martín-Martín, 2019) se señalarán algunos cambios que se divisan en el futuro, como la reciente adhesión (abril, 2021) de la Agencia Estatal de Investigación (AEI) a la Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica (DORA).

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2016). *La calidad de la investigación, el impacto de una revista y los negocios financieros*. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/2296>
- 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>
- Bolívar, A. (2020). La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En F. Trillo (Coord.), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al profesor M. A. Zabalza* (pp. 87-107). Madrid: Narcea.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through standards*. Dordrecht: Springer.
- 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.
- Conferencia de Decanos/as de Educación. (2019, noviembre). *Informe y propuesta de la Conferencia de Decanos/as de Educación sobre los méritos evaluables del campo “D16 Ciencias de la Educación” para la Acreditación Nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Manuscrito inédito.
- Delgado López-Cózar, E. (2018). *De la ruta de oro a la ruta verde de la comunicación científica: negocio editorial y bibliométrico, publicación libre, acceso abierto, evaluación total e individualizada*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53696>
- Delgado López-Cózar, E., y Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13, e13e09.
- Djerasimovic, S., y Villani, M. L. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal (EERJ)*, 19(3), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). *Colaboración e Internacionalización de las autorías en las revistas españolas de educación de impacto. Un análisis de las revistas del consorcio Aula Magna 2.0*. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/6599>
- Nóvoa, A. (2015). Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa São Paulo*, 41(1), 263-272.
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70.
- Ruiz-Corbella, M. (2021). Editorial. *Educación XXI*, 24(1), 11-16.
- 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.
- Saura, G., y Caballero, K. (2020). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 192-210.
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.



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

CRESPI, PAULA

GAMBARINI, MARÍA FERNANDA

MUÑOZ PÉREZ, SORAYA

*Instituto de Acompañamiento.
Universidad Francisco de Vitoria (España)*

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior apuesta por una formación en competencias genéricas. Esto conlleva la búsqueda de la formación integral donde el alumno es el protagonista de su aprendizaje. Para ello, la Universidad Francisco de Vitoria propone un Programa de Acompañamiento Educativo curricular en primer curso de todos sus grados. El objetivo que persigue es la adquisición de competencias para el desarrollo personal y social. Este programa consiste en una serie de sesiones individuales donde el alumno va creciendo a través de marcarse objetivos, consecuencia de realizar un análisis crítico a partir de sus propias experiencias vitales. Todo ello, va configurando un portafolio personal que ofrece una visión holística e integradora de sus aprendizajes, que además son transferibles a su vida y, por ende, a la sociedad. Los resultados obtenidos, fruto de los análisis cuantitativos y cualitativos, muestran el efecto positivo del portafolio sobre las competencias genéricas objeto de desarrollo.

Palabras clave: competencias; aprendizaje experiencial; portafolio; educación superior.

Pedagogical strategies for the development of competencies in the university.

Abstract

The European Higher Education Area is committed to training in generic competencies. This entails the search for comprehensive training where the student is the protagonist of his learning. To this end, the Universidad Francisco de Vitoria proposes a curricular Educational Accompaniment Program in the first year of all its degrees. The objective is the acquisition of competencies for personal and social development. This program consists of a series of individual sessions where the student grows by setting goals, as a result of a critical analysis based on their own life experiences. All of this is shaping a personal portfolio that offers a holistic and integrative view of

their learning, which are also transferable to their lives and, therefore, to society. The results obtained from the quantitative and qualitative analyses show the positive effect of the portfolio on the generic competencies being developed.

Keywords: competencias; experiential learning; portfolio; higher education.

Introducción

Los cambios educativos introducidos por la adaptación a los planteamientos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su orientación hacia desempeños competenciales han trasladado el foco del proceso educativo, de la actividad del docente en el aula, hacia una formación centrada en la actividad autónoma del alumno.

Nuestro alumno del siglo XXI es un nativo digital, que se constituye con unas características que lo diferencian del aprendiz del siglo XX. Es un alumno que se mueve y experimenta, que navega entre opciones donde las preguntas son lo principal. Un educando que aprende haciendo y que no se orienta únicamente al resultado, sino que se interesa por el proceso y con ello por la construcción activa de significados. Vive en un entorno digital y globalizado en el que encuentra grandes oportunidades de desarrollo personal.

Todo ello, los planteamientos educativos del EEES y el perfil del educando del siglo XXI, provoca un cambio en el rol del docente y en el de las herramientas didácticas. Por un lado, ante un alumno que se mueve, que participa activamente en su proceso de aprendizaje reflexionando sobre su propia acción para aprender de la experiencia, el docente pasa a desempeñar una función clave de facilitador y guía que acompaña al alumno en su proceso formativo. Por otro, las herramientas didácticas deben ayudar al docente a favorecer que el alumno descubra el mundo, y las relaciones entre las cosas desde un enfoque integral y holístico conectando con su realidad y su forma de aprender. Se trata de herramientas que han de contribuir al desarrollo de competencias y a que el alumno vaya construyendo la mejor versión de sí mismo.

En esta línea, el portafolio surge como herramienta que favorece el aprendizaje a partir de la experiencia particular del alumno y del acompañamiento educativo del docente, como clave en el desarrollo de competencias personales. A través de la recolección de trabajos que se utilizan para documentar una experiencia, el portafolio favorece la reflexión crítica y la autoevaluación del proceso en tanto que recoge la evolución y señala los desempeños personales. Pozo y García (2006) hablan de un “contenedor dinámico, en una colección seleccionada de documentos que contiene evidencias de la actuación que reflejan el nivel de ejecución y productos alcanzados dentro de un plan definido” (p. 741).

Es un proceso de autorregulación que favorece que el alumno vaya adquiriendo la capacidad de aprender de manera autónoma, preparándole con ello para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, *lifelong learning*. Históricamente encontramos la procedencia de esta estrategia metodológica en el término anglosajón, el *portfolio*. Según estudios de Salazar y Arévalo (2019), sus inicios se remontan a la década de los 70 en EE. UU como herramienta para mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje. Ya en la década de los 90 su uso se generaliza a nivel mundial como forma de documentar la experiencia de enseñanza-aprendizaje del aula. Arter y Spandel (1992) explican el portafolio como una “recopilación de propósitos de trabajo de los esfuerzos, el progreso o los logros de los estudiantes en un área determinada” (p. 36). Por su parte Yancey y Weiser (1997) señalan que el portafolio favorece formas de instrucción más individualizadas al tiempo que permite captar una información que no es fácilmente evaluable con otros métodos: reflexión crítica, capacidad de resolución de problemas complejos, habilidades para el trabajo colaborativo, así como para proyectos a largo plazo. Indican también, que el uso de esta herramienta permite al alumno establecer sus propios objetivos de aprendizaje.

El portafolio ha pasado a ser algo más que el análisis del aprendizaje como resultado, a ser herramienta de aprendizaje del proceso experiencial del alumno. “La reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción”, acuñada por Schön en 1983 como algo que promueve el pensamiento continuo sobre la práctica y con ello el aprendizaje, se ve favorecido con el uso del portafolio. Además, al ser algo abierto y dinámico, la reflexión que conlleva permite la intervención constante sobre la práctica, facilitando el autoaprendizaje.

Si bien los orígenes del uso del portafolio los encontramos en etapas escolares de la educación, han sido numerosos los estudios que han centrado su investigación en el uso de esta herramienta didáctica en el contexto del aula universitaria (Canalejas, 2010; Lam, 2017; Morán, 2007; Murillo, 2012; Popescu, Todorescu y Greculescu., 2015; Romero y Crisol, 2011 Sartori, 2016). La conclusión generalizada de todos ellos es la de la gran utilidad del portafolio como un medio que “permite identificar rasgos de aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal de cada persona” (Murillo, 2012, p. 20).

Como se verá en los apartados siguientes, el objeto de este escrito es el de mostrar una experiencia de acompañamiento al alumno universitario por parte del docente, utilizando el portafolio como medio para identificar aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal a partir de la reflexión sobre la propia experiencia de acción formativa y su impacto en el desarrollo personal.

Contextualización

Esta experiencia educativa tiene lugar entre los alumnos de primero de grado de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid), los cuales constituyen la población objeto de estudio. La muestra con la que se trabaja la conforman 309 estudiantes, pese a que el programa estadístico Ene 3.0 estima un tamaño de 227 alumnos. De este modo, se puede decir que la muestra es suficientemente representativa.

Para analizar el efecto del portafolio del Programa de Acompañamiento Educativo en el desarrollo de las competencias intrapersonales de estos alumnos universitarios se aplica un cuestionario sobre competencias personales, fiable y válido (Crespí y García-Ramos, 2021). Así mismo también se realiza una entrevista por grupos y facultades para analizar el impacto y principales aprendizajes del programa.

De este modo, se puede decir que este estudio presenta un diseño preexperimental pretest –postest de un solo grupo, donde el portafolio constituye la variable independiente principal; y las competencias intrapersonales, las variables dependientes.

Descripción de la experiencia y resultados

Como se ha comentado anteriormente, el EEES apuesta por una formación en competencias genéricas, así como una formación centrada en el alumno y en su aprendizaje. Estas competencias se desarrollan generalmente a través de las asignaturas técnicas, donde su adquisición ocupa un papel secundario, no se suelen calificar, ni tampoco cuentan con profesores expertos en su desarrollo.

La Universidad Francisco de Vitoria (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 esta universidad está alineada tanto con EEES como con el ámbito empresarial, que también demanda estas competencias para el ejercicio profesional.

Por todo ello, la UFV ha diseñado Programa de Acompañamiento Educativo (PAE) curricular para todos sus alumnos y cursos, independientemente del grado o titulación.

Hablamos de acompañamiento educativo como caminar junto al otro, compartiendo la vida a través de relaciones y conversaciones profundas y auténticas que permiten el crecimiento recíproco, de manera que cada uno llegue a ser quien está llamado a ser en grado excelente. Por tanto, el acompañamiento educativo implica un encuentro bidireccional de crecimiento personal, ente acompañante y acompañado. “El acompañante como educador (o el educador como acompañante) es una persona adulta que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo” (García-Pérez y Mendia, 2015, p. 44).

En este sentido, todos los alumnos de primero de la UFV disponen de un formador, también llamado mentor, cuya misión es acompañar a sus alumnos en su desarrollo y crecimiento personal.

Para ello, se trabaja sobre el aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984). Entendemos que “la experiencia es un campo de posibilidades en el que se ha de implicar la persona con todas sus facultades y dimensiones. Supone la capacidad de escuchar la realidad y el modo en que nos afecta” (Formar para transformar en comunidad, p. 21).

En concreto, en primero de grado, este programa consta de 6 encuentros individuales con un formador experto en acompañamiento educativo y desarrollo personal. Cada encuentro es de una hora de duración, tres tienen lugar en el primer cuatrimestre y otros tres en el segundo.

A través de estos encuentros individuales, se 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, en cada encuentro, el alumno parte de su propia experiencia vital y de un análisis crítico de la misma en base a las distintas competencias objeto de desarrollo. El alumno va creciendo a través de marcarse objetivos que lleva a la práctica y que comenta con su mentor en el siguiente encuentro. Además de este objetivo de mejora, el alumno también tiene que llevar a cabo una serie de ejercicios de reflexión que le permiten comprender e interiorizar mejor la competencia objeto de desarrollo.

Todos estos trabajos de reflexión, así como los objetivos de mejora, van configurando el portafolio personal que recoge una visión holística e integradora de sus aprendizajes. El hecho de que el alumno tenga que ir elaborando este portafolio desde el inicio de curso y lo tenga que presentar en formato de trabajo escrito, así como de manera oral, al final del mismo, genera un nivel de aprendizaje más maduro y profundo, así como más significativo.

Como resultado de esta técnica de aprendizaje: el portafolio, en el marco del PAE, se espera que los alumnos avancen en su desarrollo personal a través de la adquisición de competencias, especialmente las de carácter intrapersonal (Crespí, 2019):

- Mirada profunda, capacidad de descubrir la esencia de uno mismo, de los demás, y de la propia realidad.
- Autoconocimiento, capacidad de identificar aspectos positivos, cualidades y fortalezas, así como debilidades y áreas de mejora de uno mismo.
- Aceptación personal, capacidad de aceptar “amablemente” quien eres y como eres, con las fortalezas y con las debilidades.
- Autodependencia, implica responsabilizarse de uno mismo, de sus actos y decisiones.
- Búsqueda de sentido, capacidad para reflexionar sobre las grandes preguntas de la vida.
- Proactividad, implica ser el protagonista de nuestra vida, actuando, haciendo que las cosas pasen.
- Afán de superación, capacidad para orientarse continuamente hacia el crecimiento y excelencia personal.

Como principales resultados cuantitativos de esta experiencia se observa que los alumnos han desarrollado significativamente las competencias intrapersonales objeto de desarrollo (Tabla 1).

Tabla 1. Desarrollo significativo de las competencias intrapersonales

Competencias intrapersonales	Media inicial	Media final	Difer. Medias	t de Student	Sig. (bilateral)	d de Cohen
Puntuación total competencias intrapersonales	19.74	30.17	10.43	66.66	0.00	3.79
Dimensión Mirada profunda interior	9.65	15.02	5.37	63.73	0.00	3.63
Autoconocimiento	2.91	5.00	2.09	51.73	0.00	2.94
Aceptación personal	3.17	4.95	1.78	38.54	0.00	2.19
Autodependencia	3.56	5.06	1.50	40.44	0.00	2.30
Dimensión Desarrollo Personal	10.09	15.16	5.07	46.96	0.00	2.67
Búsqueda de sentido	3.34	5.14	1.80	33.04	0.00	1.88
Afán de superación	3.36	4.97	1.61	35.03	0.00	1.99
Proactividad	3.39	5.05	1.66	39.49	0.00	2.25

Fuente. Elaboración propia

La diferencia de medias ya indica una mejora de los alumnos respecto de las competencias intrapersonales, en todas sus dimensiones y subdimensiones. Ciertamente es que parecen haber desarrollado algo más la dimensión de “mirada profunda”, debido principalmente a la subdimensión de autoconocimiento, que ha sido la más desarrollada. Por otro lado, la *t* de Student y el tamaño del efecto confirman las diferencias significativas en el desarrollo de las competencias intrapersonales debido a la herramienta pedagógica empleada en el PAE: el portafolio.

Por otro lado, los resultados cualitativos, fruto de las entrevistas con los alumnos, indican un amplio reconocimiento del portafolio en el desarrollo de las competencias intrapersonales objeto del programa.

En concreto, consideran que los trabajos de reflexión y el portafolio en el marco del PAE han contribuido notablemente a su formación integral, a desarrollarse personal y profesionalmente y a desarrollar competencias como el autoconocimiento, el afán de superación, la proactividad o la búsqueda de sentido, principalmente. Además, valoran especialmente el acompañamiento individual y continuo, así como la profesionalidad y cercanía de los formadores. Como aspectos a mejorar destacan: dar un mayor plazo para finalizar los trabajos, así como reducir la cantidad de estos.

Conclusiones

La realización de esta experiencia pone de manifiesto que el alumno universitario actual demanda una renovación de la metodología docente. La universidad, en este sentido, dispone de las estrategias necesarias para ceder al alumno el papel protagónico, a partir de la construcción activa y personal de significados derivados de su propia experiencia.

El acompañamiento educativo y el aprendizaje experiencial propician el aprendizaje autónomo y significativo previsto en el actual marco de referencia de la enseñanza superior. A partir de la reflexión sobre las acciones y experiencias se consigue la transferencia al plano personal del alumno que trasciende a los resultados puramente académicos. Por su parte, el portafolio es una herramienta que consigue evidenciar los resultados de aprendizaje previstos, así como el desarrollo de competencias personales a nivel intrapersonal necesarias para alcanzar la madurez personal y profesional.

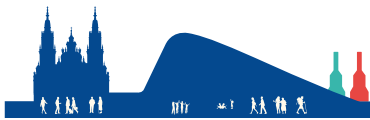
Los resultados obtenidos en esta experiencia evidencian de manera rigurosa la evolución de los alumnos en las competencias intrapersonales pretendidas (mirada profunda, autoconocimiento, aceptación personal, búsqueda de sentido, autodependencia, desarrollo personal, afán de superación y proactividad).

La Universidad Francisco de Vitoria facilita a sus alumnos recorrer el camino hacia su madurez a través de un programa de acompañamiento que contribuye con su formación integral.

Referencias bibliográficas

- Arter, J., y Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in Instruction and assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 11(1), 36-44.
- Canalejas, M. (2010). El portafolio como herramienta didáctica. Un estudio en escuelas universitarias de enfermería. *Educación Médica*, 13(1), 53-61.
- 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.
- Crespí, P., y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Formar para transformar en comunidad. El proyecto formativo de la universidad Francisco de Vitoria*. (2020). Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- García-Pérez, A., y Mendia, R. (2015). Acompañamiento educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Lam, R. (2017). Taking stock of portfolio assessment scholarship: From research to practice. *Assessing Writing*, 31, 84-97.
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48, 9-19.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23.
- Popescu-Mitroia, M. M., Todorescu, L. L., y Greculescu, A. (2015). The Usefulness of Portfolios as Assessment Tools in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2645-2649.
- Pozo, M., y García, B. (2006). El portafolios del alumnado una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Romero, L., y Crisol, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 2, 25-50.
- Salazar, S., y Arévalo, M. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación* 30(4), 965-981.
- Sartori, M. (2016). El portafolio como herramienta de aprendizaje: percepciones de los estudiantes de medicina. *Revista Argentina de Educación Médica*, 7(1), 26-34.
- Schön, D. A. (2000). *Educating the reflective professional: a new design for teaching and learning*. Porto Alegre: Art-med Editora.
- Yancey, K. B., y Weiser, I. (1997). *Situating Portfolios: Four Perspectives*. Logan, Utah: Utah State University Press.



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

SALGADO LÓPEZ, JOSÉ IGNACIO

*Departamento de Educación Física
IES Leliadoura (España)*

Resumen

Se presenta una propuesta desarrollada en la Educación Física del primer curso de bachillerato. En ella se aborda parte del currículo de la materia mediante el método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje-servicio. Así, los estudiantes debían desarrollar cuatro proyectos: diseño de una sesión de actividad físico-deportiva (AF-D); diseño de un plan de acondicionamiento físico; representación de expresión corporal y; organización de un evento de AF-D. Mediante este último, la propuesta se vinculó con las Escuelas Deportivas del centro, con otras materias y con otras instituciones (Deporte Escolar-Programa Xogade), permitiendo la participación al resto de la comunidad educativa. Con ello se logró dinamizar práctica de AF-D del centro con un diseño bajo los principios de “banco de tiempo” y el trabajo colaborativo, dentro de una visión integradora e igualitaria. Se muestra además la influencia de la experiencia en la formación competencial de los participantes.

Palabras clave: Educación Física; aprendizaje basado en proyectos; aprendizaje servicio; competencias básicas.

Project-Based Learning and Service Learning as the center of a contextualized, dynamic and truly competency-based Physical Education

Abstract

In this paper we present a proposal carried out in the Physical Education course of the first year of high school. In it, a part of the curriculum of the subject is addressed through the project-based learning method (PBL) and service-learning. Specifically, the students had to develop four projects: design of a physical activity (PA) session; design of a fitness plan; a body expression performance and; organization of an PA event. Through the latter, the proposal was linked with the Sports Schools of the center, with other subjects and with other institutions (Deporte Escolar-Xogade Program), allowing the rest of the educational community to participate. With this, it was possible to dynamize the center's PA practice with a design under the principles of “time bank” and collaborative work, within an inclusive and egalitarian vision. The influence of the experience on the competence training of the participants is also shown.

Keywords: Physical Education; project-based learning; service-learning; basic skills.

Introducción

La visión competencial del currículo escolar español recomienda una aplicación de metodologías de aprendizaje activas y centradas en el alumnado (Moya-Mata y Peirats, 2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una de ellas (Arias, Arias, Navaza, y Rial, 2009; Navaridas, 2004), aunque en la Educación Física (EF) española no se ha desarrollado suficientemente. De hecho, sendas revisiones (León, Martínez y Santos, 2018; Moya-Mata y Peirats, 2019), llegan a conclusiones similares: la investigación en este campo es escasa; intuyen que puede ser un modelo de referencia al aumentar la motivación, participación y satisfacción del alumnado; la mayoría de las publicaciones se ciñen a la descripción de experiencias; de estas son más numerosas las de enseñanza primaria que de secundaria; y, por último, encuentran que el ABP es un buen recurso para la adquisición de las competencias digital, social y cívica. Además, estos autores inciden también en la ausencia de la competencia motriz en la relación de competencias básicas¹. Este hecho representó una de las mayores controversias en torno a la definición de las competencias a desarrollar en la enseñanza obligatoria (Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015b). Según Méndez, López-Téllez y Sierra (2009), en su lugar, parece pretenderse que la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico (CCIMF) cubra esta laguna. Con todo, estos autores señalan ciertas posibles aportaciones de la EF al resto de competencias. Ahora bien, afirman al mismo tiempo que el profesorado de EF “parte de una situación de desigualdad con respecto al resto de materias y de un hándicap en cuanto al sacrificio de tiempo para su desarrollo”, justificando esta afirmación con la idea de que las “actividades motrices” deberían ser prioritarias debido a la epidemia de sedentarismo infantil actual. Nosotros compartimos esa idea, si bien, a nuestro modo de ver, la justificación no debería ser sólo esa: las prácticas motrices deberían ser prioritarias por propia coherencia epistemológica de la materia.

Otra metodología a valorar dentro de una visión competencial es el Aprendizaje Servicio (ApS) (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz y Puig, 2009). En este caso, su aplicación en la EF española es aún más residual, centrándose sobre todo en la enseñanza superior (Capella, Gil, Matí y Chiva, 2015) y, en años recientes algo en la primaria (Calvo, Sotelino y Rodríguez, 2019).

En cualquier caso, pese a que las propuestas didácticas para establecer la contribución de la EF a las competencias son amplias (Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonís, 2016), el desarrollo e implantación de la visión competencial en los centros educativos parece aún bastante alejado de lo deseado (Hortigüela et al., 2015a y 2015b). Entre los problemas para su implantación se encuentran: la falta de información; la falta de instrumento y estrategias que favorezcan la elaboración de protocolos de actuación y; el establecimiento de criterios comunes que aclaren la contribución a que se debe contribuir con cada competencia en cada uno de los cursos (Hortigüela et al., 2015b; Méndez, Sierra y Mañana, 2013). Esto aboca al profesorado que desee seguir una visión competencial a un trabajo aislado del resto de materias (Hortigüela et al., 2015b; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2016). El caso de la EF no es ajeno a esto, siendo percibida, incluso, como alejada de la contribución a las competencias básicas (Zapatero, González y Campos, 2018).

Nuestra experiencia parte del análisis de la situación en un centro de enseñanza secundaria en lo relativo, por un lado, a la enseñanza de la EF en 1º de Bachillerato (Bac.), y por otro, en cuanto a la convivencia y práctica motriz de los estudiantes en sus periodos de descanso. En cuanto a lo primero, tratamos de solucionar los problemas percibidos en relación con la diferencia de nivel de conocimiento de contenidos conceptuales de EF del curso antes citado, a la vez que abordamos la enseñanza de la materia desde una óptica competencial mediante el ABP. En cuanto a lo segundo, vinculamos la propuesta metodológica de la materia con la puesta en marcha de acciones para una mejora de la convivencia en el centro a través del fomento de prácticas motrices saludables, dentro de la óptica del ApS. Se puede encontrar una primera aproximación a la experiencia desarrollada en el curso 2014-15, con descripción más profunda de las acciones desarrolladas y su evaluación en Salgado López (2017).

¹ Nota aclaratoria: La terminología utilizada para nombrar las competencias es la establecida en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, puesto que era la que estaba en vigor en el momento del inicio de la propuesta.

Contextualización

La experiencia se desarrolló en el IES Leliadoura (Ribeira) entre los años 2014 y 2017. Fue coordinada por el Departamento de EF, vinculándose curricularmente con la EF de 1º 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, ramificando y complicando 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 1ºBac 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).

Descripción de la experiencia

En el análisis de las necesidades de partida, previo al diseño de la propuesta podemos resaltar:

- El desarrollo de la EF en Bac. estaba dificultado por el ingreso estudiantes de otros centros, que no alcanzaban los criterios de evaluación mínimos. Las diferencias eran tales que, en la práctica, nos obligarían a empezar de cero. Como solución, en 2013-14 introdujimos el ABP.
- En respuesta 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 el ApS. Ambas propuestas son vinculados mediante uno de los proyectos a desarrollar, en concreto, con el de la Organización de un evento de AF-D. En él los estudiantes de Bac. debían organizar, por grupos, un evento que implicara práctica motriz (escuela deportiva, actividad lúdico-deportiva...) abierto al resto de la comunidad educativa.
- Además, el alumnado poseía un bajo nivel competencial en el uso de TIC y dificultades para el uso del registro lingüístico formal. Esto llevó a un diseño de los proyectos que contribuyera a la adquisición de estas competencias.

Con estos antecedentes, los objetivos que nos planteamos para esta experiencia fueron:

- Individualizar la enseñanza de la EF para facilitar la integración del alumnado sin los conocimientos mínimos para afrontar con éxito la materia.
- Responsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje, fomentar su independencia y el trabajo en equipo.
- Fortalecer las competencias relacionadas con las TIC y los registros lingüísticos formales.
- Fomentar y dinamizar la práctica de AF-D de la comunidad educativa.

Para ello, la propuesta didáctica diseñada para la materia de EF de Bac. consistió en:

1. Se diseñaron cuatro proyectos a realizar por los estudiantes con los que se desarrollaba la mayor parte del currículo: dos individuales (diseño de una sesión de AF-D y diseño de un plan de acondicionamiento físico personal con un mínimo de 12 sesiones de AF-D) y dos en grupo (expresión corporal y organización de un evento de AF-D). Estos proyectos fueron temporalizados en cada una de las evaluaciones, excepto el último, que podía desarrollarse durante todo el curso. Además, se recomendó a los estudiantes que pusieran en práctica su plan de acondicionamiento físico personal. Esto fue debido a que, por cuestiones organizativas, el control de la realización del mismo por el profesor no podía pasar del plano teórico, ya que eran desarrollados fuera del horario escolar.
2. Se transformó una sesión de EF en tutoría (la otra continuó tradicional), para evitar sobrecargar el trabajo fuera del horario escolar, facilitar la resolución de dudas y favorecer el trabajo en grupo. Durante la tercera evaluación esa hora era utilizada además para el desarrollo del proyecto de Expresión corporal (diseño de la representación, ensayos, etc.). Estas sesiones-tutoría se mantuvieron, precisamente hasta finalizar este proyecto.

3. La gestión del tiempo en las tutorías fue cedida al alumnado. Así, algunos trabajaban en los proyectos, otros resolvían dudas, otros realizaban práctica motriz de forma libre, 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” (CAA) y “autonomía e iniciativa personal” (CAIP).
4. El profesor anotaba en su diario las tareas, intervenciones y dudas resueltas.
5. Se redactó una guía de cada proyecto, accesibles en la web del Departamento de EF. 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.

Junto con lo anterior, esa propuesta didáctica se vinculó con las Escuelas Deportivas del centro, con otras materias y con otras instituciones (Deporte Escolar -Programa Xogade) a través del proyecto de organización de un evento de AF-D. 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 Bac. deberían “pagar” la actividad creando otra nueva o colaborando en la puesta en práctica de otras. Debido a este tipo de organización estas escuelas recibieron el nombre de “Escolas a Tempo”. Así se incrementó la oferta de actividades a realizar, buscando con ello la mejora de la convivencia mediante prácticas motrices saludables.

Evaluación de la experiencia

Por cuestiones de espacio no profundizaremos en la evaluación completa de la propuesta, aunque cabe citar que se establecieron indicadores para diferentes ítems a evaluar:

- dentro de la materia de EF se evaluó: el aprendizaje del alumnado, desarrollo de las competencias básicas, evaluación del profesor de la asignatura;
- en los eventos motrices organizados: número de propuestas desarrolladas, coste económico para los estudiantes, nivel de participación en los eventos organizados y nivel de integración de las actividades (género, nacionalidad de procedencia, etnia, necesidades especiales).

La recogida de la información se hizo mediante los documentos entregados por estudiantes, diario del profesor, observación, autoevaluación del estudiante y encuesta anónima on-line (cuantitativa y cualitativa). En concreto, para la evaluación de la adquisición de competencias a mediante el ABP se estableció un formulario web con acceso restringido a través de la página www.efeliadoura.weebly.com. Este fue diseñado como escala Likert de 5 puntos, en el que uno era el valor más bajo y cinco el más alto. Las preguntas a los estudiantes se centraron en como percibían la implicación de cada Unidad Didáctica (UD) en el desarrollo de sus competencias básicas. El número de respuestas recibidas fue de 117. Esto que representa un 92,85%, aunque podría considerarse la totalidad ya que, la mayoría de los que no participaron habían abandonado los estudios antes de finalizar el curso académico.

Adicionalmente, en los cursos 2014-15 y 2016-17, se realizó también una evaluación del uso de TIC por parte de los estudiantes. En el primero de ellos, además de la información que tenía el profesor en su diario, se recogieron respuestas de 15 estudiantes (55,5%) sobre el uso de herramientas colaborativas. En el segundo las respuestas fueron 47 (100% de los estudiantes que finalizaron el curso). En este último se agregó otra pregunta sobre su implicación en la puesta en práctica del proyecto de acondicionamiento físico. En este caso, las respuestas recibidas correspondían al 100% de los estudiantes.

Resultados de la evaluación del desarrollo de competencias en Educación Física

Resultados de la evaluación del desarrollo de competencias en Educación Física

En las Figuras 1 a 8 se recogen los resultados de la contribución de la materia de EF a la adquisición de las competencias básicas. En ellas puede observarse como los estudiantes perciben que todas fueron ampliamente abor-

dadas, salvo la competencia “cultural y artística” (CCA) y, sobre todo, la “matemática” (CM). Del mismo modo, y por orden de importancia, si nos fijamos en los valores 4 y 5, los estudiantes percibieron que la materia contribuyó especialmente a la formación en las competencias CAIP, “social y ciudadana” (CSC) y CCIME. Además de estas tres principales, fueron señaladas por valores próximos al 50% de los estudiantes las competencias CAA, “tratamiento de la información y competencia digital” (CTICD) y “lingüística” (CL).

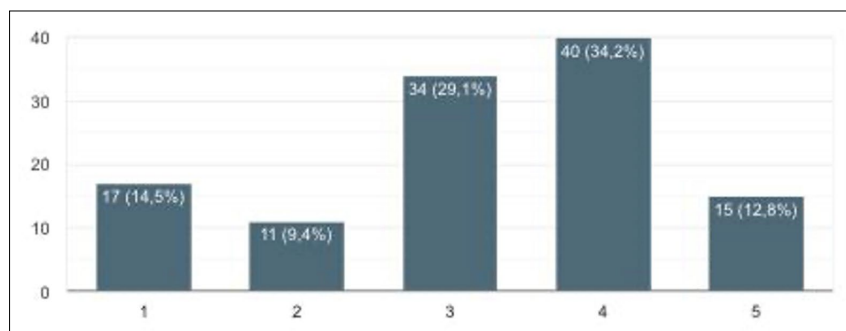


Figura 1. Resultados para la CL

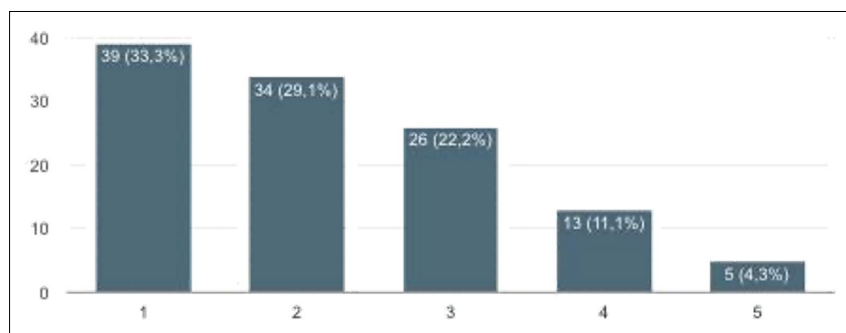


Figura 2. Resultados para la CM

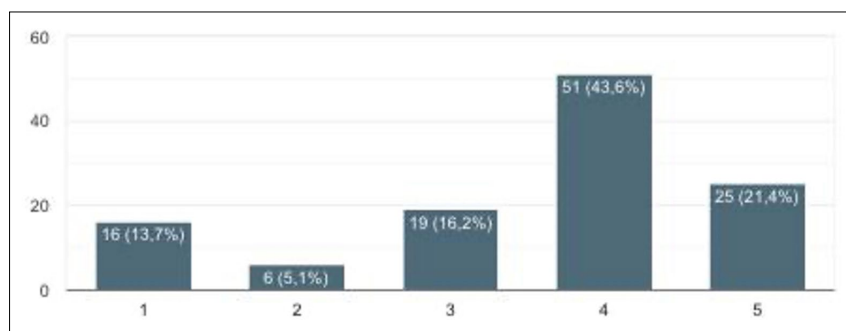


Figura 3. Resultados para la CCIME

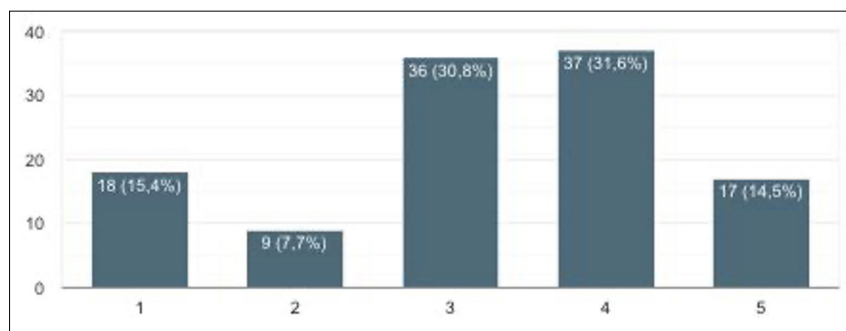


Figura 4. Resultados para la CTICD

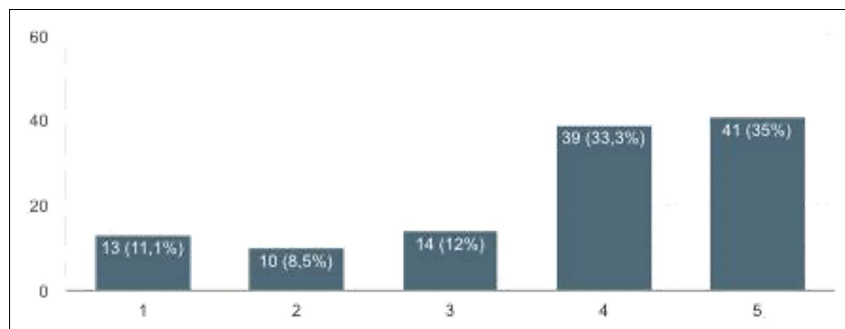


Figura 5. Resultados para la CSC

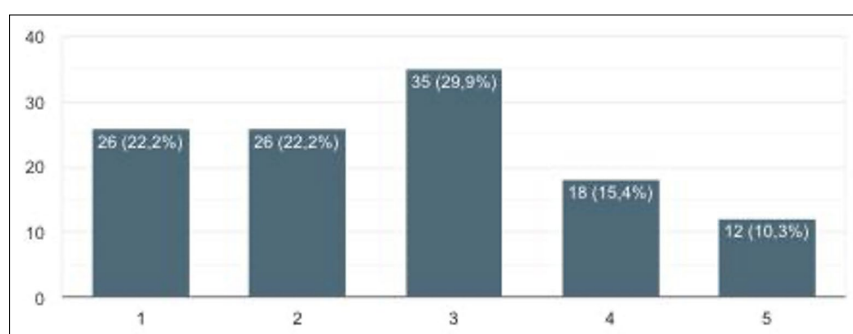


Figura 6. Resultados para la CCA

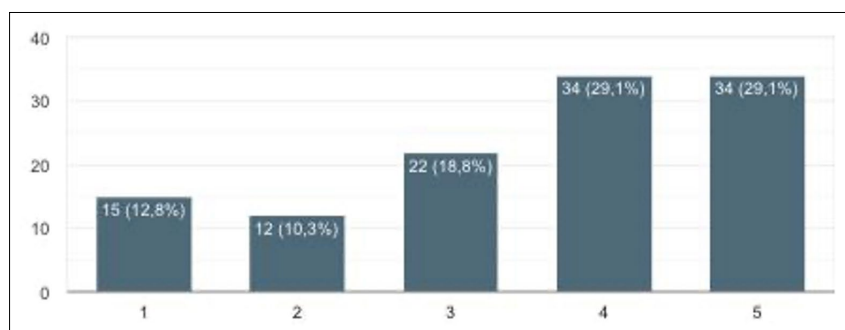


Figura 7. Resultados para la CAA

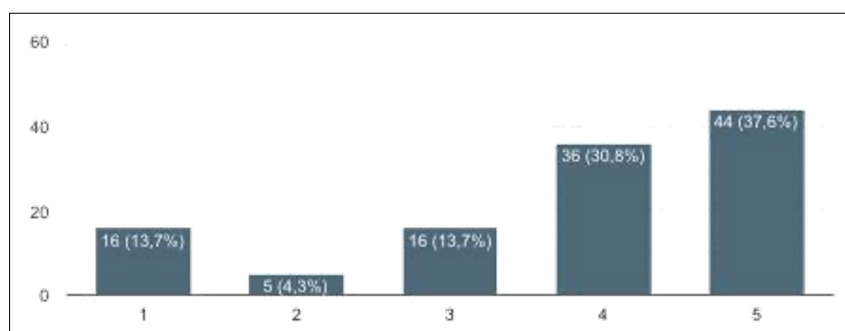


Figura 8. Resultados para la CAIP

Por su parte, la Figura 9 recoge los resultados de la contribución de cada una de las UD's a las competencias básicas. En esta gráfica las UD's desarrolladas mediante ABP y ApS (UD's 1, 2, 6 y 8) están situadas próximas al eje de ordenadas, mientras que las desarrolladas mediante un enfoque más tradicional (UD's 3, 4, 5 y 7) están en el

lado contrario. Los resultados reflejan que las UD's basadas en metodologías tradicionales en EF ofrecían una menor percepción de contribuir a las competencias, sobre todo en las referidas a CL, CM y CTICD. Sin embargo, las UD's desarrolladas mediante ABP y ApS ocurre lo contrario. Estas, además, también puntúan muy por encima en cuanto a la CAA. Entre estas últimas cabe señalar que las que menos han contribuido a la competencia CSC han sido, como era de esperar, las que han abordado los proyectos de forma individual (UD's 1 y 2). Por último cabe resaltar que, en cualquier caso, los estudiantes perciben que la materia ofrece pocas contribuciones a la CM.

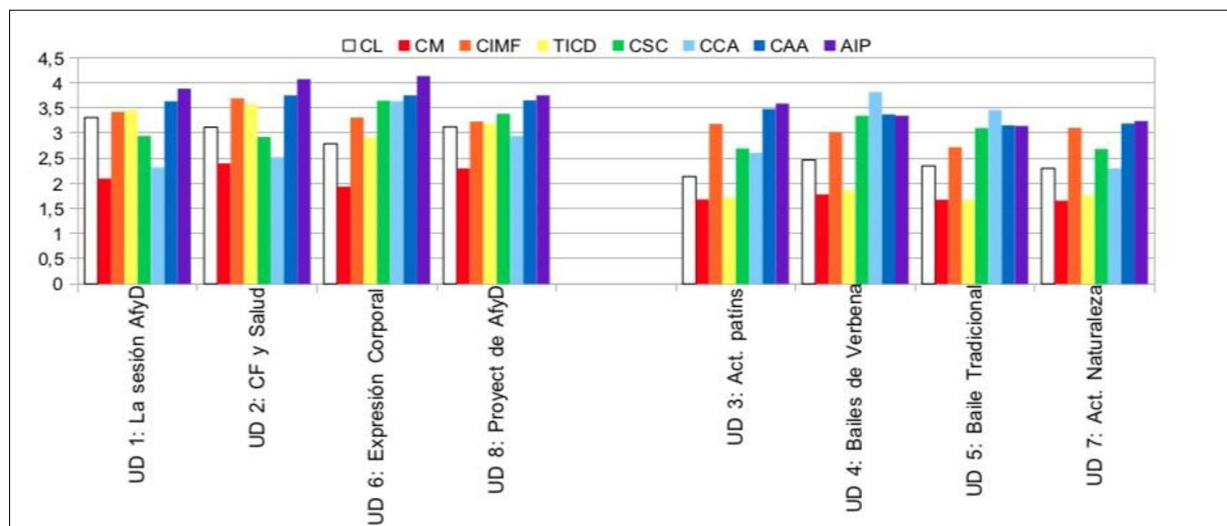


Figura 9. Resultados de la contribución de cada una de las UD's a las competencias básicas

Resultados de la evaluación de la utilización de TICs por parte de los participantes

En cuanto al uso de TICs, todos los estudiantes utilizaron las herramientas digitales objeto de evaluación. Para homogeneizar las muestras de cada curso, en la Figura 10 se muestran en porcentaje de estudiantes que usaron cada una de ellas:

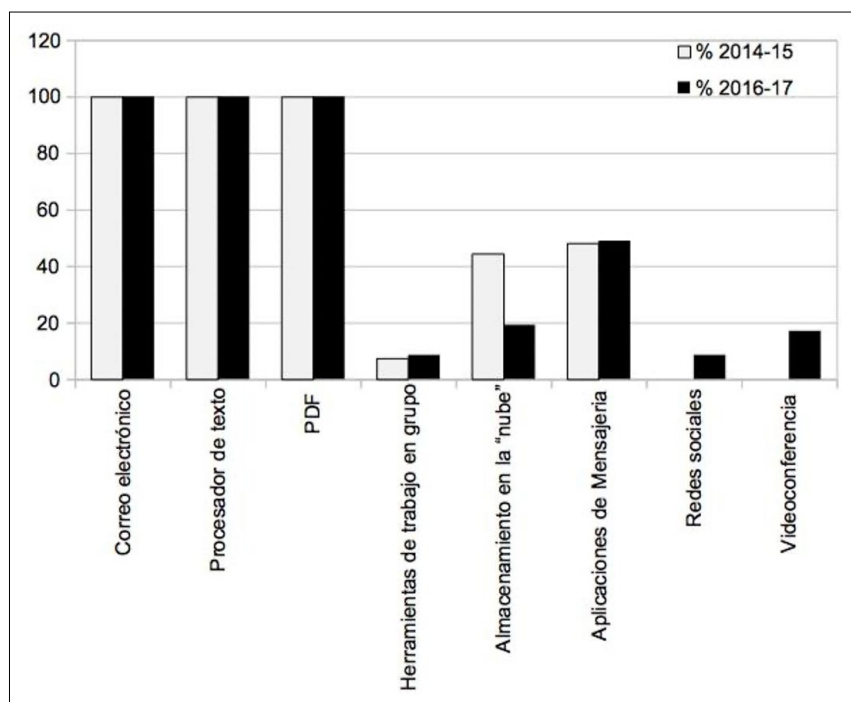


Figura 10. Herramientas digitales utilizadas por los estudiantes

Resultados de la evaluación de la puesta en práctica del proyecto de diseño de un plan de acondicionamiento físico personal

En este caso se les preguntaba a los estudiantes si habían puesto en práctica su Plan de Acondicionamiento Físico Personal. Del total de respuestas 29 (56,9%) afirmaron ponerlo en práctica en su totalidad; 12 (23,5%) lo hicieron pero no de manera completa y, por último, 10 (19,6%) no lo realizaron.

Resultados de la evaluación las Escuelas Deportivas “A Tiempo”

Los resultados cuantitativos globales de la evaluación de las Escuelas Deportivas se presenta de forma resumida en la Tabla 1. En ella se señalan, en la primera fila, el número de actividades complementarias relacionadas con el proyecto de innovación; en la segunda se especifica cuantas de estaban organizadas directamente dentro de los Proyectos de Organización de Actividades de los estudiantes de Bach.; en la última fila se señalan los participantes totales en cada curso.

En su descripción cabe resaltar que salvo en el curso 2015-16, el número de actividades desarrolladas por los estudiantes de forma independiente ronda los dos tercios. La razón de la diferencia con el mencionado curso se refiere a que, en ese, el coordinador de la experiencia disfrutó de una licencia. Esto dificultó su desarrollo, reflejándose en el número de actividades realizadas y en el descenso de participación.

Tabla 1. Resultados cuantitativos globales de la evaluación de las Escuelas Deportivas “A Tiempo”

Curso	2014-15	2015-16	2016-17
Actividades Desarrolladas Totales	14	10	14
Proyectos de Organización de Actividades de Bachillerato	10	5	9
Participantes Totales	496	238	361

Fuente. Elaboración propia

Discusión

A la luz de los resultados (Figuras 1 a 8), podemos ver como la EF puede contribuir ampliamente al logro de las competencias básicas. Esto pone en duda las apreciaciones de los participantes en el estudio de Zapatero et al. (2018). Además, confirma, y al mismo tiempo supera, las de León et al. (2018) y Moya-Mata y Peirats (2019), que centraban las posibilidades del ABP en EF en las competencias digital, social y cívica. Queda reflejado como un cambio metodológico facilita esta contribución sin necesidad de transgredir el currículo oficial ni poner en duda la coherencia epistemológica de la materia. Es más, la Figura 9 muestra claramente como las UD's con las metodologías activas aportaban una mayor contribución a las competencias básicas que las tradicionales, sobre todo en las competencias CL, CTICD y CAA. Todo ello, además, sin que implique una disminución de la práctica motriz, ya que, las sesiones-tutoría fueron recuperadas mayoritariamente por los estudiantes al poner en práctica su Plan de Acondicionamiento Físico Personal fuera del centro. Por tanto, pese a la falta de una necesaria competencia motriz, junto con la identificación inicial de la materia con la CCIMF (Méndez et al., 2009), creemos que la EF puede y debe contribuir al resto de las competencias sin que esto signifique una disminución de las prácticas motrices a desarrollar por los estudiantes. Esto requiere indudablemente, al igual que sucede con el resto de materias, un cambio en su concepción y sobre todo de su metodología.

Junto con lo anterior, se logró incrementar las competencias TIC para el trabajo en grupo (Figura 10). Estas posibilidades eran, mayoritariamente, algo desconocido por el alumnado y que año tras año va demostrando su importancia de cara al futuro mercado laboral. El ejemplo más claro surge precisamente durante la crisis sanitaria debida al COVID-19.

Además, los resultados cuantitativos relacionados con las actividades desarrolladas (Tabla 1), muestran la capacidad de las mismas para dinamizar la práctica motriz de la comunidad educativa. Ahora bien, los resultados del curso 2015-16 muestran también la dependencia de la figura del coordinador, con la carga de trabajo que esto implicar para el profesor responsable.

Conclusiones

Se ha comprobado que una propuesta didáctica desde EF tiene capacidad para dinamizar la vida del centro, como refleja alto el número de participantes en las actividades.

En cuanto a las competencias adquiridas por el alumnado, el modelo se ha mostrado más válido que la visión tradicional de la EF. Muestra de ello es la comparación de la percepción de desarrollo de las competencias entre UD's. En concreto, las competencias que los estudiantes perciben como más desarrolladas son, por orden: CSC y CAIP, CAA y CCIME. La CL y la CTICD, tradicionalmente difíciles de implementar en EF, aparecen en un segundo grupo. Por último, las competencias que obtienen una menor percepción de contribución son la CCA y la CM.

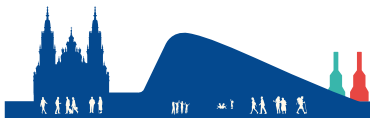
La experiencia se ha mostrado especialmente efectiva en la CTICD, ya que todos los estudiantes utilizaron los mínimos exigidos (procesador de texto, formato PDF y correo electrónico). Además, desde el punto de vista de las herramientas colaborativas, el smartphone y las redes sociales fueron fundamentales para la comunicación y el intercambio de archivos. Una minoría también utilizó otras más adecuadas, como los archivos "en la nube".

Para terminar, y como aspecto a tener en cuenta en su aplicabilidad en otros centros, es necesario reconocer el alto nivel de exigencia al docente, que ve aumentado de forma elevada el tiempo de trabajo. Además, el proyecto tiene también una alta dependencia del coordinador, como mostraron los resultados referidos al curso en el que se ausentó por licencia.

Referencias bibliográficas

- Arias, A., Arias, D., Navaza, M^a. V., y Rial, M^a. D. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria y secundaria*. Santiago de Compostela: Conselleria de Educación e O.U.
- Calvo, D., Sotelino, A., y Rodríguez, E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 36, 611-617.
- Capella, C., Gil, J., Matí, M., y Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de Educación Infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la Educación Física. *Profesorado*, 19(1), 334-348.
- 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* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blazquez, D., y Monzonís, N (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts*, 123, 34-43.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015a). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las competencias básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33, 83-103.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015b). ¿Se Han Implantado las Competencias Básicas en los Centros Educativos? Un Estudio Mixto sobre su Programación como Herramienta de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Abella García, V. (2016). ¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48.
- León, O., Martínez, L. F., y Santos, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Méndez, A., López-Téllez, G., y Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos*, 16, 51-57.
- Méndez, A., Sierra, B., y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Moya-Mata, I., y Peirats, J (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *REIDOCREA*, 8(2), 115-130.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.

- Salgado López, J. I. (2017). “Escolas a Tempo”. Una Experiencia de Dinamización Deportiva de un I.E.S. Desde la Óptica de los “Bancos de Tiempo” y el Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.P.). *Revista de Educación Física*, 35(4), 1-10.
- Zapatero, J. A., González, M., y Campos, A. (2018). El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 17-30.



A biblioteca, un laboratorio ApS das emocións, diverso, inclusivo, vivo

RODRÍGUEZ CALVENTE, CARLOS L.
*Xefe Departamento de Orientación
CEE Manuel López Navalón (España)*

ANDRADE VALLO, MANUEL
*Coordinador da Biblioteca
CEE Manuel López Navalón (España)*

Resumo

A dinamización da Biblioteca Escolar implica no CEE Manuel López Navalón unha serie de transformacións nun camiño de ida e volta onde a diversidade e a inclusión son bidireccionais. Nese contexto innovador xorde o proxecto ApS “Lecturas Emocionantes: Obradoiro de Biblioteca Inclusiva” dentro da III Convocatoria de proxectos de innovación educativa en Aprendizaxe-Servicio (ApS). Trátase dun proxecto de Educación Afectivo-Emocional onde as aprendizaxes son incorporadas polas persoas participantes.

Palabras clave: Aprendizaxe-Servizo; Educación Afectivo-Emocional; Diversidade; Inclusión; Biblioteca.

The library, an ApS laboratory of emotions, diverse, inclusive, alive.

Abstract

The dynamization of the School Library in the CEE Manuel implies a series of transformations in a two ways path where diversity and inclusion are bidirectional. It's in this innovative context where it arises the ApS «Exciting Readings Project: Inclusive Library Workshop» within the III Call for Educational Innovation Projects in Service Learning (SLP). It is a project about Affective-Emotional Education where the learning is incorporated by the participating people.

Keywords: Service Learning; Affective-Emotional Education; Diversity; Inclusion; Library.

Introdución

O propósito desta comunicación é dar a coñecer, dende a perspectiva do profesorado do CEE Manuel López Navalón, unha primeira valoración e resultados dun proxecto ApS desenvolvido no segundo e terceiro trimestre do curso

2018-2019, no contexto da biblioteca do centro, polo alumnado dos obradoiros dos programas formativos da FPB¹ adaptada². Este proxecto ApS *Lecturas Emocionantes: Obradoiro de biblioteca Inclusiva* participou na III Convocatoria de proxectos de innovación educativa en Aprendizaxe-Servizo (ApS) da USC.

A dinamización da Biblioteca Escolar implica no CEE Manuel López Navalón unha serie de transformacións nun camiño de ida e volta onde a diversidade e a inclusión son bidireccionais. Nese contexto innovador xorde esta proposta, un proxecto de Educación Afectivo-Emocional onde as aprendizaxes son incorporadas polas persoas participantes.

Contextualización

O Navalón é un Centro de Educación Especial no que conviven alumnos e alumnas de idades e características diversas. Conta con 12 unidades: 5 de formación básica, 5 de programas formativos (carpintería, cerámica, cultivos, costura y restauración) y 2 que funcionan como centro de recursos. Nel cursan a súa formación 74 alumnas e alumnos.

O colexio Manuel López Navalón naceu no ano 1857. A súa orixe é debida á colaboración das catro deputacións galegas e ao reitorado da Universidade de Santiago. Aquel «Colexio Rexional de Xordomudos e Cegos» hoxe recibe a denominación do nome do seu primeiro director, un mestre, pedagogo e pensador toledán afincado en Compostela. El consegue facer do centro unha institución de referencia en España e boa parte de Europa. Proba disto foron os traballos realizados polos alumnos exhibidos en exposicións (Chicago en 1893 ou París en 1900).

Na actualidade o centro localízase nun edificio singular, antigo convento dos Frades Combonianos e onde destaca a curiosa decoración africana na porta de entrada e no salón de actos, antiga capela.

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 ten por obxectivo, acadar unha saída laboral a partir da realización do proxecto e dun período de practicas en empresa, como último momento da súa formación no centro.

O claustro do CEE Manuel López Navalón, en consonancia co seu proxecto educativo, promove actitudes en relación á diversidade das persoas que conformamos a sociedade, de normalización, sensibilización, facer visíbel, respecto e igualdade, axuda e comunicación adaptada, e de coñecemento das diferentes necesidades.

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 Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares (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 praxe educativa.

O Equipo de Dinamización da Biblioteca asume o proxecto e comeza unha andaina transformadora da Biblioteca. Dentro desta filosofía, e reflexionando sobre o papel dun Centro de Educación Especial no camiño dunha inclusión máis eficiente, activamos un proxecto de biblioteca inclusiva que ofrece oportunidades para:

- Actividades significativas e adaptadas para todo o alumnado do centro.
- Uso de ferramentas facilitadoras do acceso á información.
- Acceso igualitario a todo tipo de servizos (formación de persoas usuarias, préstamos, actividades de lectura, escritura, obradoiros, clubs de lectura, lecturas compartidas e outras).
- Enfoque participativo no deseño e realización das actividades.

O proxecto, co título de «Inclusión: un camiño de ida e volta», conta co apoio da Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galiza, e trata de dar resposta á pregunta seguinte:

¿Porque, ademais de preparar ao noso alumnado para saír e incluírse na comunidade, non preparamos actividades para facer que a Comunidade acuda ao noso centro, aproveitando as instalacións e os coñecementos que podemos compartir? En definitiva, facer da inclusión un camiño de ida e volta.

A Educación Emocional é unha preocupación docente compartida nos dous ámbitos da oferta educativa do colexio.

¹ Formación profesional básica.

² A formación profesional básica adaptada consiste en programas de FPB adaptados a alumnado con NEE.

O Equipo dinamizador de biblioteca, e a coordinación do mesmo, toma contacto con dúas profesoras da Universidade de Santiago de Compostela (USC), Julia Diz e Mary Gutiérrez, da Facultade de CC. Da Educación, na procura de apoio no proceso de desenvolver aspectos diversos da educación afectivo-emocional no contexto da biblioteca e sobre a idea de **mellorar a xestión das emocións dende as reflexións participadas** para o alumnado de programas formativos, un total de 28 mozos e 10 mozas no curso 2018-2019.

Queríamos activar unha serie de respostas ás necesidades detectadas na nosa práctica educativa diaria:

- Promover a integración e a interacción entre os grupos clase evitando o illamento e propiciando a biblioteca como foro de encontro dos distintos obradoiros.
- Favorecer o coñecemento de si mesmo e abordar a educación afectivo-emocional como canle de desenvolvemento persoal.
- Promover valores colectivos e de socialización desde a educación afectivo-emocional.
- Promover a autoestima de cada persoa participante.

A posta en marcha deste proxecto coincide co proceso de renovación física da biblioteca, un espazo de encontro que propiciou en grande parte un bo clima para o desenvolvemento do mesmo.

Esta comunicación recolle unha descrición e valoración dende a perspectiva do profesorado do centro así como, unha breve análise do proceso de intervención tanto pola aplicación da Pedagogía Mesoaxiolóxica para educar a dimensión afectivo-emocional como polo proceso de transferencia do coñecemento xerado (Tourrián, 2016a, 2016b e 2019).

Descrición da 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 Trastorno do Espectro Autista (espectro TEA), síndromes de etioloxía 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.

O noso alumnado dos Programas Formativos, da Formación Profesional Básica (FPB) adaptada, presenta as características comúns de calquera persoa adolescente, as experiencias previas en moitos casos contribúen a ter desenvolto pouca autoestima, inseguridade e indecisión. Segundo a etioloxía de cadaquén, o seu desenvolvemento afectivo-emocional pode estar máis ou menos mediado, máis ou menos desenvolto e tamén máis ou menos condicionado. Con carácter xeral, a diversidade que presenta o colexio no seu conxunto está asociada coa escaseza de manifestacións dos afectos e das emocións na vida cotiá por parte de cada persoa, e tamén, cunha escaseza ou un pouco desenvolvemento das habilidades ou competencias socioemocionais.

Ante isto, unha preparación reflexiva e que considere estes aspectos, require da activación de estratexias docentes de educación dos afectos e das emocións, que contribúan ao desenvolvemento da seguridade afectiva e emocional das persoas participantes.

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. Estaba integrado polas profesoras da USC o coordinador do Equipo de Dinamización da Biblioteca e o Orientador do centro.

Este equipo de traballo comezou a deseñar un proxecto de actuación dende a aplicación da metodoloxía de Aprendizaxe-Servizo (ApS).

Houbo unha proposta formal entre as institucións implicadas: o equipo directivo do CEE Manuel López Navalón e a USC, participándose na III Convocatoria de Proxectos de Aprendizaxe-Servizo na modalidade de proxectos emerxentes coordinado polas profesoras Gutiérrez e Diz, na que participaron por parte da Facultade de Ciencias de la Educación, estudantado das seguintes materias de grao e máster: Educación Especial (Grao en Pedagogía), Escola Inclusiva e Necesidades Educativas Especiais (Grao en Mestra/e de Educación Infantil) e Educación, Emocións e Afectividade (Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidade Cultural e Desenvolvemento Comunitario). En total, 6 mozas e 1 mozo.

Dentro deste equipo houbo unha selección de materiais didácticos e contos, que foron adaptados a Lectura Fácil e narrados en galego e en castelán empregando os medios da Aula Workspace do Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) de Santiago de Compostela, así como, decisións organizativas e de loxística que cadaquén desenvolvía na súa respectiva institución (CEE Manuel López Navalón e Facultade de Ciencias da Educación da USC), cos pertinentes equipos de traballo de cada centro: alumnado e profesorado 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 afectivo-emocional, que se concretaría despois no proxecto *Lecturas emocionantes: Taller de Biblioteca Inclusiva*, materializado en oito sesións semanais comprendidas entre o 11 de marzo e o 27 de maio de 2019.

O alumnado do CEE Manuel López Navalón participou neste programa de Educación afectivo-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. Realizouse nas tardes dos luns. O desenvolvemento do proxecto, e a execución do mesmo, obtivo unha moi boa acollida polo alumnado do CEE Manuel López Navalón, constituíndo unha motivación para todos e todas.

Deseñáronse 8 sesións de 1h.30 min. de duración de lecturas emocionantes cun planeamento global que comprendía un conxunto de actividades artísticas, plásticas, xogos de colaboración, proxección de películas, actividades de relaxación e de Dinámicas de Grupo. A organización e deseño destas actividades correspondeu ao estudiantado universitario coordinado polas profesoras da universidade xunto co Departamento de Orientación do CEE Manuel López Navalón, coa participación nas actividades do profesorado adscrito aos Programas Formativos da FPB do centro, ademais de docentes da área de matemáticas e linguas. Na Figura 1 reproducimos a estrutura básica dunha sesión do proxecto.

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 continuada sobre a práctica, dinamizou e optimizou o proxecto en todo momento.

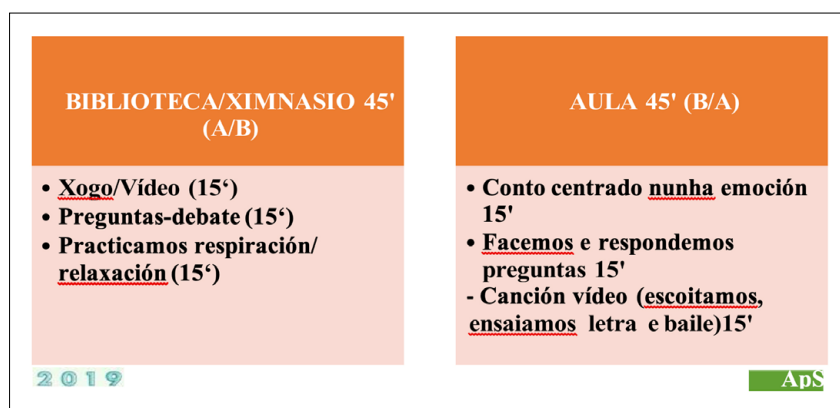


Figura 1. Estrutura básica dunha sesión do proxecto

Conclusiones

O proxecto ApS *Lecturas emocionantes: Taller de Biblioteca Inclusiva* 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 dun proxecto destas características nos diversos sectores participantes: alumnado, profesorado e Departamento de Orientación. Observouse ao longo das oito sesións realizadas que o desenvolvemento dun traballo planificado, específico sobre as emocións e, ao mesmo tempo dotado de globalidade e elementos transversais, propiciou autoconecemento e desenvolvemento das competencias afectivo-emocionais no noso alumnado.

Por parte do alumnado do centro houbo un proceso de empatía moi interesante co grupo de estudantes da USC,

un intercambio *vicario* como manifestaba Bandura (1982). Este establecemento de canles fluídas de comunicación dos afectos e das emocións cun grupo de iguais comprometido e empático, propiciou as aprendizaxes emocionais. Nese proceso de intercambio entre iguais, o estudantado universitario tamén manifestaba a súa satisfacción por participar na experiencia, así como ter desenvolto aprendizaxes emocionais ao respecto asociado coas materias que cursaban. Así se recolle nos seus *portfolios*, e así o manifestaron nas reunións de coordinación e avaliación mantidas de xeito continuo ao longo do proxecto.

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. Manifestamos en sesións de avaliación do proxecto ApS pola USC o impacto positivo que tivo a posta en práctica desta iniciativa, así como a idoneidade de desenvolver unha continuidade do mesmo no curso 2019-2020. Esta continuidade ficou interrompida pola aparición da pandemia do sars-cov2 ou máis coñecida como COVID19.

O Departamento de Orientación do CEE Manuel López Navalón avaliou moi positivamente o desenvolvemento desta experiencia, que pon en valor a importancia dunha educación cooperativa, na que o grupo e as aportacións de cada persoa, desde cada sector e rol propiciou un enriquecemento en educación emocional e grupal, socializado, colectivo e diferentes aprendizaxes emocionais de carácter persoal, con independencia das posicións de partida de cada persoa participante. Profesorado, alumnado, institucións, cada rol e cada status individual viuse enriquecido a partir do proxecto común das Lecturas Emocionantes.

O Equipo da Biblioteca Escolar, e dende a coordinación do mesmo, situaba o proxecto da Biblioteca no conxunto do PLAMBE, como unha biblioteca inclusiva onde a inclusión era un *camión de ida e volta*, todas e todos temos algo que amosar, que ensinar, que aprender. A posta en marcha desta iniciativa partiu desa concepción da Biblioteca escolar do centro. A execución do proxecto na súa primeira edición demostra que a Biblioteca Escolar do noso colexio tense convertido neste tempo nun laboratorio das emocións, unha plataforma das emocións (Romera, 2017) dende a que se aprende de xeito compartido e vivido.

O Equipo USC-ON ou ÓN-USC como, cariñosamente, nomeamos ao grupo de coordinación existente entre o profesorado da USC e o profesorado do CEE Manuel López Navalón consideramos que a primeira edición desta posta en marcha dunha experiencia ApS situada nun proceso de intercambio, dun modelo de educación, de traballo en equipo e de colaboración comprometida, caracterizada pola empatía, beneficiou a todas as persoas participantes e reforzou a idea do carácter social das aprendizaxes emocionais. Non podemos amosar emocións sen a outra persoa, sen as outras persoas, e a activación de procesos de Educación Emocional require, necesariamente, do interese, da preocupación, do compromiso pola mellora da persoa que participa da actividade.

A transferencia do coñecemento produciuse entre as persoas e grupos participantes, iniciando unha dinámica de traballo en común entre as institucións e os grupos de estudantes e profesorado con visos de continuidade.

A avaliación positiva da experiencia activou a toma de decisións para a súa continuidade en edicións posteriores. No curso 2019-2020 o COVID19 irrompeu no momento da súa posta en marcha, e neste curso 2020-2021 a experiencia foi retomada e adaptada á nova realidade.

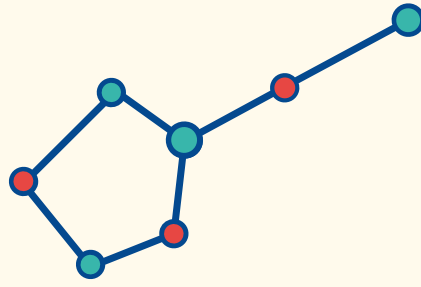
hora de pórlle remate a esta comunicación niso estamos, nese proceso, readaptando o proxecto á comunicación virtual, ás videoconferencias, á reflexionar sobre o uso da linguaxe e a comunicación neste novo contexto, aprendendo de novo a contar contos, e todo dende a mesma idea tecnolóxica e o concepto dunha educación transformadora, na que o traballo en equipo propicia a aparición de aprendizaxes en diferentes eidos, uns esperados, outros inesperados e sorprendentes, nunha sorte de espiral de mellora e coñecemento.

E niso estamos agora.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Diz López, M. J., e Gutiérrez Moar, M. C. (2019). *Presentación do Proxecto de ApS: «Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva»*. Documento non publicado.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Plan LÍA 2016/2020 de Bibliotecas Escolares. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/?q=node/965>

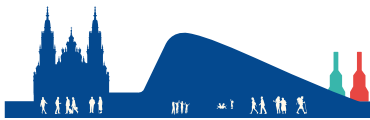
- Puig Rovira, J. M. et al. (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Planeta.
- Touriñán López, J. M. (2016a). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán López, J. M. (2016b). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación* (2ª ed.). 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.



Línea 7

Liderazgo, calidad y educación en red





El liderazgo educativo: conceptos y modelos de dirección en organizaciones educativas y sociales

HERNÁNDEZ-CARRERA, RAFAEL MANUEL

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad Internacional de la Rioja (España)*

BAUTISTA-VALLEJO, JOSÉ MANUEL

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Huelva (España)*

Resumen

Este trabajo presenta 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. Se plantean como objetivos establecer las diferencias fundamentales entre el director y el auténtico líder educativo, así como describir las principales características de este. También se abordan los distintos modelos de dirección y gestión dependiendo del paradigma dominante en cada organización socio-educativa y se describe la visión actual del líder como agente de cambio que ha de trabajar en un entorno globalizado. Se concluye 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.

Palabras clave: Liderazgo educativo; dirección educativa; modelos de dirección; paradigmas de organización; modelos de organización.

Educational leadership: concepts and models of management in educational and social organizations

Abstract

This work presents a theoretical reflection through which to establish the general lines that influence the processes of management and direction within socio-educational environments. The objectives are to establish the fundamental differences between the director and the authentic educational leader, as well as to describe the main characteristics of the latter. It also addresses the different models of leadership and management depending on the dominant paradigm in each socio-educational organization and describes the current vision of the leader as an agent of change who has to work in a globalised environment. It is concluded that the educational leader must be an agent of change, a creator of futures that inspires and stimulates the team. This is based on how the analysis of the current reality, of globalization, of information and communication technologies, influence and impact on education.

Keywords: Educational leadership; educational management; management models; organizational paradigms; organizational models.

Introducción

Corren tiempos de cambios sin precedentes a nivel mundial, tanto a nivel socio-económico como en el ámbito de la salud. La aparición de la pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 que ocasionó la enfermedad conocida como COVID19 en 2020 ha producido una crisis sanitaria mundial que, además de una gran cantidad de afectados y muertos, ha ocasionado una serie de cambios socio-económicos no vistos hasta ahora. Sin duda estos cambios han afectado al mundo educativo, tanto en el ámbito de la educación formal en las escuelas y universidades, como en el de la educación no formal llevada a cabo en instituciones públicas y privadas. Esta nueva situación ha requerido una rápida toma de decisiones que han influido notablemente en el discurrir de la propia crisis y de la repercusión que esta ha tenido en las organizaciones educativas. Se ha puesto de manifiesto, más que nunca anteriormente, cómo el liderazgo para afrontar esta situación se ha erigido en un importante recurso. Así, las organizaciones educativas que cuentan con verdaderos líderes capaces de ver más allá del corto plazo han sido capaces de adaptarse mejor a esta situación y de salir con éxito de la crisis. A lo largo de las próximas líneas se plantean las principales diferencias entre el directivo y el líder, así como los principales modelos de dirección que influyen en los modelos de liderazgo de las instituciones socio-educativas.

Marco teórico

1.1. Líder educativo versus director

En primer lugar, creemos importante conocer el origen del término líder. Esta palabra es una castellanización del término inglés *leader*, que a su vez deriva del verbo *to lead* que significa conducir, guiar. Por tanto, el líder es alguien que va a guiar y a conducir a los demás, es decir, alguien que va a mostrar el camino por el que ha de discurrir una institución o entidad organizativa. El liderazgo está muy relacionado con la capacidad de influencia en los demás y se aleja de una visión más afín al poder formalmente establecido planteado por el sociólogo alemán Weber (1993). Traemos aquí dos conceptos latinos que ya tratamos en otro trabajo anterior (Hernández-Carrera y Bautista-Vallejo, 2019) que son la *auctoritas* y la *potestas*:

En la antigua Roma la *auctoritas* era el poder o autoridad socialmente reconocidos que se otorgaba a algunos ciudadanos por su sabiduría y por su capacidad. Por el contrario, la *potestas* era el poder que venía concedido por la ley a ciertas personas que ocupaban alguna posición concreta, por ejemplo, un pretor o un magistrado. Por tanto, podemos aproximarnos al concepto de directivo desde estas dos acepciones. Dependiendo de cuál de los anteriores conceptos tenga más peso, estaremos hablando de un director centrado en el poder, en ejercer su fuerza e influencia, al cual se le obedecerá por la posición que ocupa en la organización (*potestas*); o de un líder, alguien que se ha ganado el respeto de los demás por su sabiduría, por su forma de actuar o por sus cualidades personales, independientemente del puesto que ocupe en la organización (*auctoritas*). Lo ideal en una organización es que ambos conceptos estén aunados en la misma persona, es decir, que el director además de poseer el poder formal, ostente también el poder informal y socialmente reconocido que hace que la gente le siga por el convencimiento en su capacidad, buen hacer e influencia en el grupo. Aunque profundizaremos en ello un poco más adelante, los conceptos de director y líder se van a asociar con las siguientes ideas expresadas en la figura 1:

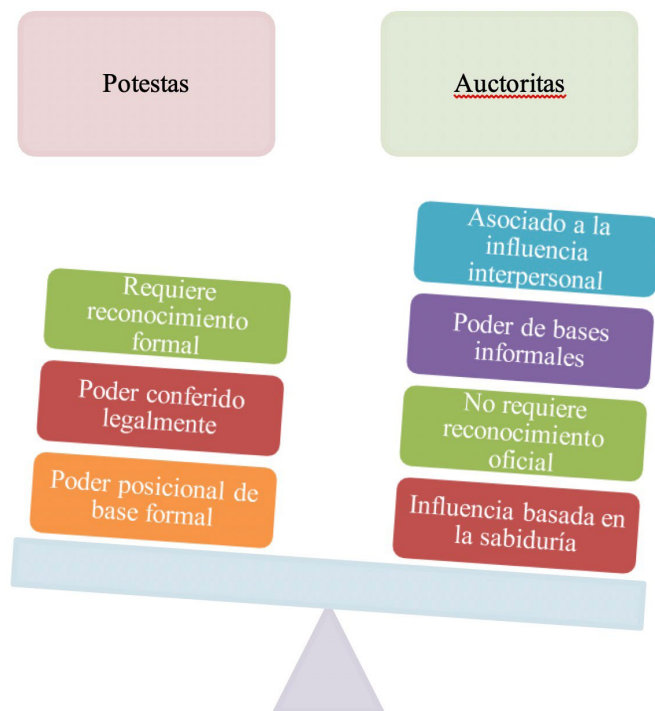


Figura 1. Potestas versus auctoritas. Fuente. Hernández-Carrera y Bautista-Vallejo (2019)

Dentro de los sistemas educativos actuales, mediante el liderazgo entendido desde la *auctoritas*, y no la “autoridad” entendida desde la *potestas*, podemos llegar a una eficacia educativa mayor que si lo hiciésemos a través de sistemas obsoletos basados en la dirección exclusivamente u otras visiones de corte más burocrático (Weber, 1992). El liderazgo, como podemos ver, ejerce un papel muy importante dentro de la organización, valorándose como necesario para el buen funcionamiento de los centros educativos. Cabría hablar, entonces, de las personas desde los dos puntos de vista anteriormente adelantados, dirección y liderazgo, es decir, como director y como líder. Lo ideal dentro de una organización, en general, y de una organización educativa, en particular, es que los conceptos de líder y director estén aunados en la misma persona, potenciando así los cambios dentro del sistema educativo.



Figura 2. Características del líder y el director en educación. Fuente. Arias, Cantón, y Baelo (2006)

Como podemos ver en la figura 2, la visión del líder es más trascendente que la del “simplemente” director, es decir, el líder va más allá que éste ya que va a propiciar el cambio en la organización, convirtiéndose de ese modo en el eje del mismo. No queremos decir en ningún momento que estas sean visiones contrapuestas sino más bien que el líder sería un director evolucionado.

1.2 Paradigmas – modelos de la organización de centros educativos

El modo en el que nos aproximemos a un objeto de estudio, en este caso las organizaciones educativas, estará desde un principio condicionado por el paradigma desde el que lo hagamos. En términos generales, un paradigma lo podemos definir como un marco interpretativo o como una red que contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas desde las que se abordará una determinada cuestión. Gage (1963) plantea los paradigmas como modelos, pautas o esquemas, de ahí que nos refiramos a ellos indistintamente en este trabajo como modelos o paradigmas. Dependiendo del modelo que esté más presente en una organización (casi nunca existe un modelo único, aunque sí suele haber uno con más peso), el liderazgo y la dirección del centro se aproximarán más a uno u otro estilo. En una primera visión Martín-Moreno (1996) habla de dos perspectivas distintas respecto a los paradigmas que serían, por una parte, los enfoques racionalistas-eficientistas y, por otra, los enfoques naturales. Bajo nuestro punto de vista podemos distinguir, *grosso modo*, tres paradigmas fundamentales que serían el Racional-Tecnológico, el Interpretativo Simbólico y el Socio-Crítico. A estos tres les añadiríamos el paradigma Humanista o de Desarrollo de los Recursos Humanos, que surge como variante del primero, como respuesta a las críticas que indicaban que aquel no tenía en cuenta el factor humano (Domínguez y Hernández-Carrera, 2018).



Figura 3. Paradigmas y modelos de organización. **Fuente.** Domínguez y Hernández-Carrera (2018)

Desde el paradigma Científico-Racional o Eficientista la institución educativa se dirige desde el aspecto técnico, prestando una especial atención a la consecución de determinadas metas u objetivos. Según Santamaría (2015) el fin de la escuela desde este paradigma es conseguir con eficacia sus fines, por tanto, las prácticas que deben llevarse a cabo deben ser neutras y objetivas. El control técnico externo es algo inherente a la gestión desde esta perspectiva, siendo los responsables de estas organizaciones educativas “ingenieros sociales” o tecnólogos.

El paradigma de Desarrollo de Recursos Humanos o Humanista define sus objetivos a través de los propios miembros que integran la organización y ellos mismos, o los propios directivos, deberán hacer converger los objetivos, a los miembros de la organización y los planes institucionales. Estos planes se van a ver influenciados en el nivel de las relaciones entre los grupos y la cohesión afectiva de los mismos para configurar la cultura organizacional. Por tanto, la organización se desarrollará a través del desarrollo de sus integrantes.

Por su parte, en el paradigma Interpretativo-Simbólico o Fenomenológico, también conocido como anarquía organizada, los objetivos definen y se reinterpretan por los propios miembros de la organización, lo cual llevará a diferentes interpretaciones, subculturas y grupos que entrarán en una dinámica cuya finalidad será llegar a ser la cultura dominante. Por tanto, estos objetivos van a ser cambiantes, ambiguos, complejos, y no van a ser observables, ni medibles. Sólo se podrán comprender a través del análisis y la interpretación de los códigos culturales y los símbolos. Su preocupación se centrará en dar una imagen de organización estable e intentará proyectar seguridad hacia interior de la misma. La toma de decisiones se basa en la deliberación entre los distintos miembros y los responsables ejercen un liderazgo compartido.

Por último, el paradigma Socio-Crítico o Político, se basa en la idea de que la estructura de la organización responde a los intereses de los distintos grupos de poder. La toma de decisiones es un compromiso moral y valorativo que se ejerce democráticamente. Bajo esta perspectiva los directivos son personas con capacidad de analizar los intereses de las diferentes subculturas y grupos de la organización (Domínguez y Hernández-Carrera, 2018). Podemos afirmar que todo se somete a una negociación continua bajo este modelo.

1.3 El liderazgo desde los distintos paradigmas-modelos

A continuación, vamos a aproximarnos al liderazgo desde los distintos modelos de organización de centros educativos vistos anteriormente, que a su vez están influenciados por sus respectivos paradigmas. En otras palabras, trataremos de responder a una pregunta muy simple ¿cómo se ve el liderazgo desde estos modelos de organización? Según Prieto y Domínguez (2013) podemos hacer la siguiente aproximación:

Liderazgo desde el modelo Eficientista: Desde este modelo, el líder - directivo es un técnico que ha aprendido a realizar sus funciones basándose en competencias directivas. Por tanto, para que el funcionamiento y la gestión de la organización sea eficaz y de calidad, se hace necesario que se aplique bien la planificación de la misma, ya que la gestión de una institución desde esta perspectiva se basa en seguir los criterios y comprobar los resultados de la planificación definida previamente. Los resultados que tenga la organización dependerán del líder y de su capacidad de ejecutar y controlar las funciones de los demás miembros. También dependerán de las habilidades directivas que tenga desarrolladas para responder a los conflictos que puedan surgir en la institución, ya que si algo sale mal se considerará un fallo del directivo o de su planificación, por lo que será él el responsable de los resultados que se obtengan, tanto de los éxitos como de los fracasos. Según Gairín (1996), este paradigma ignora los rasgos específicos de la organización educativa aunque, por su parte, autores como Lorenzo Delgado (1995) concluyen que este modelo ha contribuido a proporcionar un medio de trabajo estable y adecuado a la misma.

Liderazgo desde el modelo Humanista: Las relaciones en la organización, desde este modelo, se desarrollan en torno a un líder carismático. El conflicto y la participación son de tipo personal, disfuncional y afectivo, lo que conlleva a un posible colapso. En cuanto al clima y la cultura, dependen del estado de ánimo del líder y de la capacidad que éste tenga de generar relaciones afectivas con los miembros de la organización. Dichas relaciones deben ser consolidadas como estructuras formales, con ayuda de las leyes de comportamiento que rigen el funcionamiento de la organización. Así, desde esta perspectiva, el liderazgo relacional es el eje del funcionamiento de una organización, en contraposición del modelo eficientista anteriormente descrito.

Liderazgo desde el modelo Fenomenológico. Bajo este modelo de organización, los objetivos serán interpretados y definidos por sus miembros, lo que encaminará hacia diferentes formas de interpretar y hará que se cree una dinámica propia de la organización. Según Batanaz (1998) no hay leyes que regulen a ciencia cierta la conducta de las personas, por lo que tampoco es fácilmente predecible cómo serán definidos los objetivos organizativos por parte de éstas. La definición de las estructuras son sólo ritos y liturgias, artefactos culturales para dar la impresión de organización al exterior, y de seguridad al interior, puesto que todo el mundo sabe que es imposible cumplir estos objetivos y con hacer lo que puedan es suficiente. Se convierten en imágenes, que dan la impresión de estructuración y definición, dentro de la organización. El directivo y su liderazgo están para controlar en la menor medida posible a los miembros de la organización y su labor es la de estar continuamente reinterpretando su función y su rol dependiendo del contexto en el que se halle. Debe responder al desequilibrio, a la ambigüedad y a la complejidad de los otros elementos, mediante la gestión de los proyectos. En cuanto a las relaciones, la clave sería la cultura y los valores, que serían los que cohesionarían a los miembros de la organización, creándoles seguridad para desarrollar su actividad en la institución. De la cultura que exista en la organización dependerá el clima, el conflicto, los flujos de comunicación y la participación en la toma de decisiones como representación de roles y de poder.

Liderazgo desde el modelo Político. Según Lorenzo Delgado (2004), la escuela es una dinámica micropolítica integrada por grupos y camarillas y, también, espacios políticos. Desde esta perspectiva, los objetivos y la planificación deben ser el resultado de un consenso a través de la participación y el compromiso de todos los miembros. Dichos objetivos y planificación son abiertos y cambiantes, en concordancia con los acuerdos y las negociaciones. Tras los objetivos es posible localizar ideologías y posicionamientos. Las estructuras organizativas se convierten en estructuras de poder, con capacidad de repartir y asignar recursos y el mando de la organización. El directivo y su liderazgo deben tener un rol de negociador. Su eficacia reside en la consecución de negociaciones, pactos y consensos que permitan la implicación y participación de la mayoría en el desarrollo y gestión de un proyecto. Los directivos son analistas críticos, capaces de detectar las ataduras y dependencias ideológicas de los integrantes de la organización. Son, en resumen, líderes sociales (Lorenzo Delgado, 2004). El conflicto es el instrumento básico de gestión y funcionamiento.

1.4 El Liderazgo en un contexto de continuo cambio

Podemos decir que en el mundo actual en el que vivimos, se están produciendo una serie cambios sin precedentes en los últimos años. El líder tendrá que enfrentarse en este siglo a factores como la globalización, la protección del medio ambiente, el descubrimiento de nuevas tecnologías, el crecimiento o disminución de la población dependiendo del lugar, la diversificación de los recursos humanos, los fenómenos migratorios, las pandemias y crisis sanitarias que lleven al confinamiento de la población, como ha ocurrido con las crisis de la COVID19 (Wang, Cheng, Yue, y McAleer, 2020), etc. Por lo tanto, el líder necesitará desarrollar y potenciar una serie de habilidades y competencias para poder ejercer un liderazgo eficaz que permita a su organización adaptarse a nuevas vicisitudes nunca experimentadas. Como decíamos en el apartado anterior, un buen líder debe tener visión. Los mejores líderes son capaces de comprender las situaciones que pueden darse en la organización antes de que estas se presenten, son innovadores y están a favor del cambio. En el caso de la pandemia de la COVID 2019 que tuvo lugar a inicios de 2020, aquéllos dirigentes que supieron tomar decisiones con visión alcanzaron una mayor satisfacción en sus resultados y propiciaron una mejor adaptación de sus empresas u organizaciones a esta inédita situación, lo cual les permitió alcanzar sus objetivos, o bien minorar las pérdidas y permitir la perdurabilidad de las mismas (Sund, 2020).

Por tanto, se necesita un líder global, el cual debe tener un amplio conocimiento de la situación política, cultural y socio-económica, no sólo en relación a la organización donde trabaja o a su país, sino que también fuera de sus fronteras. Esto le aportará más posibilidades de tener éxito como líder y posibilitará un avance y mejora en su organización.

Dentro de la organización educativa, la globalización se ha hecho notablemente visible por la amplia utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esto ha originado un cambio radical en la concepción de la educación. Esta globalización de la educación demanda, por un lado, un rol diferente para el maestro, docente o educador y, por otro lado, demanda también una selección de nuevos contenidos educativos. El líder, por tanto, debe ser conocedor de estos cambios constantes ya que la propia sociedad demanda cambios en esta dirección. Por tanto, una de las funciones del líder debe ser el de gestionar y facilitar el proceso de cambio y el crecimiento intelectual de su equipo, estimulando su creatividad y su sentido crítico.

Nos encontramos en una sociedad dinámica y en continuo cambio, sociedad en la que la educación juega un papel importante que no podemos obviar y mirar hacia otro lado. Como afirma Fernández (2007), el dinamismo de la sociedad genera situaciones nuevas a las que la educación debe dar una respuesta adecuada. Indudablemente, en todos los momentos de la historia los cambios no han sido tan rápidos como lo son actualmente. Nos encontramos con situaciones nuevas, imprevisibles en muchos casos, que obligan a adoptar medidas de urgencia para dar una respuesta inmediata, ya que no pudieron planificarse con antelación (p. 23).

En este panorama, consideramos que el líder global deberá reunir una serie de características que potenciarán el buen funcionamiento de la organización educativa:

- Amplio conocimiento de la situación política, económica y sociocultural internacional.
- Habilidades interpersonales y transculturales.
- Visión.
- Planteamientos a largo plazo.

- Educación amplia y variada.
- Dominio de las tecnologías.
- Adaptación al cambio.

Conclusiones

En estas páginas hemos partido del origen de la palabra líder, que como hemos visto deriva del verbo inglés *to lead*, conducir o guiar, es decir, el líder es aquella persona que inspira y marca el camino por el que ha de discurrir la organización educativa. Se concluye que lo más apropiado sería aunar en una misma persona las características de director y líder (*potestas y auctoritas*). Hemos podido analizar cómo 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 determinarán los modelos de organización, estos modelos de organización serían el Eficientista, el Humanista, el Fenomenológico y el Político. Dependiendo de qué modelo esté más presente, el liderazgo y la dirección del centro se aproximarán más a uno u otro estilo.

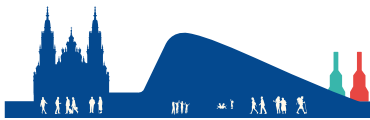
De igual forma, hemos podido conocer la nueva vertiente del liderazgo a la que se ha llegado, partiendo del análisis de la realidad actual, marcado por cambios sin precedentes como el acaecido tras la irrupción de la pandemia de la COVID 19, la globalización, las tecnologías de la información y comunicación, cambios que influyen y repercuten directamente en la educación. Ante esta perspectiva, el líder global deberá reunir una serie de características que potenciarán el buen funcionamiento de la organización educativa, como son el conocimiento de la situación actual y la visión para adelantarse a los cambios futuros, la adaptación al cambio y las habilidades transculturales e interpersonales.

Visto lo anterior, un líder es alguien que, junto al equipo, va a indicar los caminos por los que transitará la organización educativa en la que desarrolle su labor. Por tanto, podemos afirmar que el liderazgo es un elemento que enriquece a la organización educativa en distintos sentidos y ámbitos, pudiendo llegar a considerarse el mismo como un concepto multifuncional. Como es obvio, dentro de la propia organización educativa, el liderazgo tiene que hacer frente a barreras que pueden disminuir o limitar su desarrollo, como pueden ser la falta de habilidades comunicativas, la sobrecarga de tareas, el autoritarismo, la falta de participación o la falta de motivación hacia los objetivos marcados. Estos factores pueden hacer que el margen para ejercer el liderazgo esté limitado, lo que choca con los factores positivos que de él emanan. Es en esta línea donde deben trabajar las organizaciones educativas ya que, aun siendo un elemento fundamental en éstas, tienen que lidiar con barreras para poder revelar toda su magnitud.

Referencias bibliográficas

- Arias, A. R., Cantón, I., y Baelo, R. (2006). *La dirección y liderazgo de calidad en los centros educativos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39217397_La_direccion_y_el_liderazgo_de_calidad_en_los_centros_educativos
- Batanaz, L. (1998). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Domínguez, G., y Hernández-Carrera, R. M. (2018). La innovación en la Dirección y Gestión de Organizaciones y Centros de Educación Social: Análisis de los estilos directivos y de funcionamiento. En A. Martínez, G. Domínguez y F. J. Álvarez (Coords.), *La educación social, un ámbito del currículum por construir desde la didáctica y la organización educativa* (pp. 145-169). Madrid: Síntesis.
- 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.
- Gage, N. L. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Hernández-Carrera, R. M., y Bautista-Vallejo, J. M. (2019). El liderazgo en la educación: conceptos, modelos y estilos en el marco actual. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos, y M. N. Campos (Ed.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 2060-2070). Madrid: Dykinson.

- Lorenzo Delgado, M. (1995). *Organización escolar. La construcción e la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: Sanz y Torres.
- Prieto, E., y Domínguez, G. (2013). *Modelos y paradigmas de organización. Funcionamiento de una organización y perfil profesional de un directivo. La dimensión macro-didáctica o aspectos de dirección y gestión de las organizaciones*. Recuperado de <https://bit.ly/2xcYxBa>
- Santamaría, R.M. (2015). *Organizar centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sund, K. J. (2020). *Suggestions for Moving Teaching Rapidly Online in the Face of the Corona Crisis*. Roskilde: Roskilde University.
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., y McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Weber, M. (1992). *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



Liderazgo y actividades complementarias de los estudiantes de Magisterio

DE PRADA, ELENA
MAREQUE, MERCEDES
PINO-JUSTE, MARGARITA

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
Universidad de Vigo (España)*

Resumen

Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente; por tanto, resulta un factor fundamental en la gestión de los centros educativos.

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.

Para medir el nivel de liderazgo se ha utilizado el Teamwork Skills Questionnaire (O'Neil, Lee, Wang, & Mulkey, 1999). En el estudio han participado 335 estudiantes de magisterio de las universidades gallegas.

Entre los resultados más importantes se destaca que 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.

Palabras clave: liderazgo; dirección; mejora; aprendizaje; enseñanza.

Leadership and complementary activities of the teaching students

Abstract

Positive leadership promotes teacher wellbeing; therefore, it is a fundamental factor in the management of educational institutions.

The objective of this study was to analyze the influence of previous work experiences in multidisciplinary teams, sports practice, pre-professional practices, or previous training on leadership in the perceived level of leadership of trainee teachers in Galician universities.

The Teamwork Skills Questionnaire has been used to measure the level of leadership (O’Neil, Lee, Wang, & Mulkey, 1999). The study involved 335 students of education at Galician universities.

Among the most important results is that leadership is more significant in men, in students with higher academic performance, with experiences in multidisciplinary teams, who have done pre-professional practices or those who do sports. It seems evident that during the initial teacher training stage, collaborative work strategies or multidisciplinary volunteer work, professional practices, artistic or sports projects, among others, should be promoted.

Keywords: Leadership; management; improvement; learning; teaching.

Introducción

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.

Marco teórico

En los centros escolares un liderazgo positivo promueve el bienestar docente; por tanto, resulta un factor fundamental en la gestión de los mismos. De hecho, el liderazgo representa un factor de calidad en las escuelas ya que según Frost (2010) permite ejercer una influencia que lleva al aprendizaje en diferentes niveles y es un factor imprescindible para afrontar el desafío de la innovación y cambios significativos en el funcionamiento de los sistemas educativos. Además, Palamar, Golota y Mashovets (2019) aseguran que el liderazgo determina la dimensión social y educativa de la gestión del sistema educativo, sus vínculos y componentes, así como las actividades sociales y educativas de la institución educativa.

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 estudiantes (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006) incluso en situación de vulnerabilidad (Pàmies-Rovira, Senent-Sánchez y Essomba-Gelabert, 2016), y en el logro no académico como su motivación y compromiso con el aprendizaje (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Silins y Mulford, 2002) 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). Es decir, el liderazgo representa una propuesta de mejora incuestionable para la organización de las escuelas (Lorenzo, 2005).

Normalmente, este papel de liderazgo en la escuela lo realizan los miembros del equipo directivo, en particular el director que tiene como reto activar las energías y capacidades del profesorado (Fernández, Ruiz, Gómez y Palacios, 2019; Gago, 2008) mediante un estilo democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador, animador y comprometido con el cambio (Cantón y Arias, 2008).

Pero también la dirección escolar puede “maximizar su papel en el rendimiento de los estudiantes como “líder del aprendizaje” (Leading learning), ya que conforma las condiciones para que todos puedan aprender de forma continua y que trabaja de manera colaborativa para su mejora” (Robinson, Hoheda y Lloyd, 2009, p. 40).

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; pero que existe muy poca investigación de liderazgo docente que analice cuestiones de justicia social y equidad. Además, tampoco hemos podido localizar estudios que permitan afirmar como se puede mejorar esta habilidad tanto en la formación inicial como continua del profesorado.

En definitiva, el liderazgo docente parece una variable importante en la formación de los futuros profesores y así es percibido por el profesorado (Vázquez-Toledo, Orús y Bernal-Agudo, 2015). De ahí la necesidad de brindar al

alumnado la posibilidad de aprender habilidades de liderazgo (Guthrie y Jenkins, 2018). De hecho, en la memoria de los títulos de magisterio el liderazgo aparece entre las competencias transversales sistemáticas.

Por tanto, durante la etapa de formación inicial la universidad debe asumir su papel en el desarrollo de la capacidad de liderazgo de los estudiantes (Guthrie y Osteen, 2016). Sobre todo, teniendo en cuenta que apenas existen disciplinas sobre liderazgo y como señala Guthrie, y Jenkins (2018) el liderazgo como disciplina, la educación de liderazgo como campo, y el educador de liderazgo como profesión es aún muy incipiente, aunque evoluciona de forma muy rápida.

La formación en liderazgo requiere desarrollar conocimientos, valores y comportamientos; pero en la mayoría de los países no existen requerimientos singulares para capacitar a los directores como líderes (Bush, 2008; Bush y Oduro, 2006; Weinstein, Azar y Flessa, 2018); sin embargo, cada vez existe mayor concienciación de la necesidad de una formación específica (Bush, 2019). En el estudio de Rivero, Hurtado y Morandé (2018) sostienen que se deben plantear políticas de formación de directores escolares que fomenten una preparación que favorezca el ejercicio de un liderazgo efectivo.

Este artículo pretende aportar evidencia científica sobre las estrategias que se pueden desarrollar durante la formación inicial del profesorado para mejorar el dominio de la habilidad de liderazgo dada su importancia para la calidad del sistema educativo.

Consideramos que aquellas actividades que favorecen el trabajo en equipo como son las experiencias en equipos multidisciplinares, prácticas pre-profesionales o la práctica deportiva, mejoran el liderazgo.

Metodología

Método

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 la formación previa sobre liderazgo en el nivel percibido de liderazgo del alumnado de magisterio de las universidades gallegas.

Participantes

En el estudio han participado 335 sujetos de las universidades gallegas con una edad media de 21,59 años (min. =18; máx.=43). De ellos como es habitual en el ámbito laboral educativo hay mayor número de mujeres (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.

Instrumento

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.

El instrumento se administró individualmente a los estudiantes mediante un formulario on line donde se hacía constar la participación anónima, voluntaria y la confidencialidad de la información. Se cumplieron los protocolos éticos de investigación con especial énfasis en la confidencialidad. Todo ello bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1975).

Todos los análisis fueron realizados a un nivel de confianza del 95% mediante el paquete estadístico SPSS 21.0.

Resultados

Por lo que respecta a la formación realizada por el alumnado sobre la temática de liderazgo podemos afirmar que solamente el 14,3% del mismo ha realizado alguna formación sobre este tema.

Tabla 1. Formación sobre liderazgo que han realizado los estudiantes

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	48	14,3
No	287	85,7
Total	335	100,0

Fuente. Elaboración propia

Con respecto al nivel de liderazgo, los estudiantes del sexo masculino parecen tener un nivel de liderazgo mayor que los de sexo femenino ($t=3,14$; $sig.=,002$).

Tabla 2. Resultados del nivel de liderazgo en función del sexo

Sexo	N	Media	DS	F	Sig.	t	Sig.
Hombre	76	2,88	,641	,034	,854	3,142	,002
Mujer	259	2,62	,628				

Fuente. Elaboración propia

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 ($r=,091$; $sig.=,095$) mientras que, si la tiene la segunda. A mayor calificación mayor nivel de liderazgo ($r=,475$; $sig.=,0001$).

Tabla 3. Resultados de la correlación entre el nivel de liderazgo y la edad y el rendimiento académico de los estudiantes

		Liderazgo
Edad	Correlación de Pearson	,091
	Sig. (bilateral)	,095
Nota media	Correlación de Pearson	,475**
	Sig. (bilateral)	,000

Fuente. Elaboración propia

En relación con otras variables como el curso parece que cuanto más se avanza en los estudios mayor es el liderazgo existiendo diferencias significativas entre primero y cuarto curso. Lo mismo ocurre con la edad a mayor edad mayor nivel de liderazgo, sobre todo a partir de los 27 años, aunque en este caso las diferencias no son significativas.

Tabla 4. Resultados del nivel de liderazgo en función del curso y edad agrupada

Variables	Categorías	N	Media	DS	F	Sig.	Bonferroni
Curso	1º	112	2,56	,621	3,043	,029	1º-4º= ,019
	2º	84	2,71	,609			
	3º	71	2,67	,721			
	4º	68	2,84	,584			
	Total	335	2,68	,639			
Edad	Entre 18 y 21 años	216	2,69	,630	2,55	0,79	No hay diferencias
	De 22 a 26 años	90	2,59	,610			
	Más de 27 años	29	2,90	,751			
	Total	335	2,68	,639			

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a las variables que consideramos pudiesen influir en el liderazgo nos encontramos que, si el alumnado tiene experiencia en equipos multidisciplinares como, por ejemplo, voluntariado, monitores de tiempo libre, campos de trabajo, etc. su nivel de liderazgo es mayor ($t=2,69$; $sig.=,007$); influye también el tiempo de prácticas pre- profesionales ($t=-2,01$; $sig.=,043$), la práctica de deporte ($t=3,9$; $sig.=,002$) y si tienen formación en cursos sobre liderazgo ($t=2,02$; $sig.=,044$).

Tabla 5. Resultados del nivel de liderazgo en función de la experiencia en equipos multidisciplinares, si practican o no deporte, el tiempo que realizan prácticas pre- profesionales o formación previa

Variables	Categorías	N	Media	DS	F	Sig.	t	Sig.
Equipos multidisciplinares	SI	189	2,76	,620	,166	,684	2,691	,007
	NO	146	2,57	,650				
Practica deporte	SI	177	2,78	,630	,015	,902	3,195	,002
	NO	158	2,56	,631				
Prácticas pre-profesionales	Hasta 3 meses	75	2,55	,642	1,347	,248	-2,011	,043
	+ de 3 meses	58	2,76	,573				
Formación previa en liderazgo	SI	48	2,85	,632	,734	,392	2,020	,044
	NO	287	2,65	,637				

Fuente. Elaboración propia

Si analizamos la relación de la formación previa sobre liderazgo que tienen los participantes en el estudio, con otras variables también podemos comprobar que aun siendo mayoría las mujeres en la muestra hay mayor porcentaje de hombres que realizan cursos de formación sobre liderazgo.

Tabla 6. Resultados de la asociación entre la formación en liderazgo y el sexo

Chi-cuadrado de Pearson=,023		Formación previa Liderazgo		Total
		SI	NO	
Sexo	Hombre	17 (22,4%)	59 (77,6%)	76
	Mujer	31 (12,0%)	228 (88,0%)	259
Total		48 (14,3%)	287 (85,7%)	335

Fuente. Elaboración propia

De hecho, solamente el 12% de mujeres realizan cursos de formación mientras que el 22,4% de los hombres tiene formación sobre liderazgo.

La formación previa no se relaciona con la edad ($t= -2,34$; $sig.= ,20$) aunque como es lógico, las personas con una media de edad mayor realizaron más cursos de formación. Tampoco existe relación con la calificación ($t= -,941$; $sig.= ,350$).

Discusión y conclusiones

A pesar de la importancia del liderazgo para la mejora de la calidad educativa y de la necesidad de incorporar estas habilidades tanto en la formación inicial como permanente del profesorado (Fernández, Ruiz, Gómez y Palacios, 2019) existen muy pocos estudios sobre la formación de los futuros profesores en estas destrezas de liderazgo pedagógico.

De hecho, muy pocos estudiantes, menos de un 15%, realizan formación sobre liderazgo. Y las mujeres realizan todavía menor formación que los hombres.

En este estudio se ha dejado patente que el nivel de liderazgo es mayor en hombres, cuanto más se avanza en los cursos académicos, en el alumnado con mayor rendimiento académico, con experiencias en equipos

multidisciplinares, que ha realizado prácticas pre- profesionales, los que realizan algún deporte o si han realizado formación en cursos sobre liderazgo. Dada la escasez de estudios en este tema estas conclusiones permiten evidenciar la relación entre el nivel de liderazgo y las actividades formativas descritas.

Otras investigaciones también ponen de relieve que los hombres tienden a emerger como líderes con mayor frecuencia que las mujeres, pero también es cierto que esta brecha está disminuyendo (Badura, Grijalva, Newman, Yan, y Jeon, 2018) gracias a las modificaciones de los estereotipos de las mujeres en el ámbito laboral (Koenig y Eagly, 2019), sobre todo por los esfuerzos que se han realizado en los últimos años para combatir la desigualdad de género en el logro de un alto nivel de liderazgo.

Hemos de poner de manifiesto que normalmente esta brecha de género con respecto al liderazgo no se debe a la eficacia en el papel del líder (Lanaj y Hollenbeck, 2015; Paustina- Underdahl, Slattery, y Woehr, 2014) sino más bien a las ideas preconcebidas que se tiene sobre la mujer como líder.

De hecho, a pesar de los importantes avances que las mujeres han logrado en el ámbito laboral, todavía están muy poco representadas en los escalones superiores (Netchaeva, Sheppard, Morton, y Allen, 2018).

En el ámbito educativo, a pesar de ser mayor el número de mujeres en la enseñanza, son tradicionalmente los hombres los que ocupan cargos directivos (Sánchez-Moreno, Tomás-Folch y Lavié, 2013, Tomás-Floch y Castro, 2018). Sin embargo, en los países sudamericanos las mujeres son mayoría en los cargos directivos (Murillo y Martínez-Garrido, 2015).

Con respecto a la edad parece una característica que se asocia con los líderes (Koenig, Eagly, Mitchell, y Ristikari, 2011). Hemos de tener en cuenta que el número de personas mayores en el mundo es cada vez mayor por lo que la edad de jubilación está creando nuevos desafíos para todas las organizaciones, también para las instituciones educativas (Hammond, Lester, Clapp-Smith, y Palanski, 2017). Sin embargo, el estudio Mushtaq, Qureshi, y Javaid (2019) revela que la edad y la experiencia no tienen influencia significativa en el liderazgo, aunque los directivos exhiben un estilo de liderazgo más transformacional con el aumento de edad y experiencia.

En esta línea, Kearney (2008) afirma que cuando los líderes y seguidores tienen una edad similar, puede surgir la desconfianza de por qué uno ha sido elegido como líder y no el otro. En este sentido los líderes mayores dan la impresión de que tienen más experiencia y, por lo tanto, sus seguidores los aceptan como líderes con mayor facilidad.

Por lo que respecta a la actividad deportiva y su relación con el liderazgo no hemos encontrado estudios, aunque Gould y Carson (2008) y Jacobs y Wright (2017) manifiestan que la práctica de actividad física implica un traspaso a habilidades para la vida, entre las que se encuentra el liderazgo. De hecho, otros estudios mantienen que la actividad física mejora habilidades relacionadas con el liderazgo como el control del estrés o la estabilidad emocional (Castro, Gairín, Navarro, Barroso, Brito, Martínez y Molina, 2011; Rosales-Ricardo, Orozco, Yaulema, Parreño, Caiza, Barragán, Rios y Peralta, 2017).

Dadas las mejoras en el nivel de liderazgo de los estudiantes que han trabajado en equipos multidisciplinares o han realizado prácticas pre-profesionales parece obvio que durante la etapa de formación inicial del profesorado se deben fomentar estrategias de trabajo colaborativo o tareas multidisciplinares de voluntariado, prácticas pre-profesionales, pero también proyectos artísticos o deportivos que faciliten la consecución de estas habilidades.

Consideramos importante, al igual que Sanz y Jiménez-Bernal (2018) o Palamar, Golota, y Mashovets (2019), incorporar en la formación profesional de los futuros profesores la competencia de liderazgo dado que los equipos directivos proceden del claustro de los centros. Es decir, debemos garantizar durante la formación inicial y permanente del profesorado un alto nivel de dominio de las habilidades de liderazgo ya que el profesor es el organizador del proceso educativo, el portador de la necesidad de la formación de los valores de personalidad y los patrones de comportamiento del alumno (Palamar, Golota, y Mashovets, 2019).

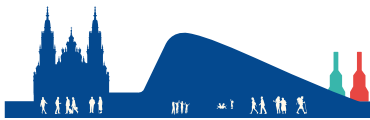
Sería importante ampliar este estudio a otras comunidades españolas para comprobar si se sostienen estos resultados dada la importancia de los mismos para el diseño de programas formativos sobre habilidades de liderazgo en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

Badura, K. L., Grijalva, E., Newman, D. A., Yan, T. T., & Jeon, G. (2018). Gender and leadership emergence: A meta-analysis and explanatory model. *Personnel Psychology, 71*(3), 335-367.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- 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.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Londres: Sage.
- Bush, T. (2019). Cultivo del liderazgo educativo: Principios fundamentales. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 23-34). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bush, T., & Oduro, G. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.
- 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.
- Cantón, I., & Arias, A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Castro, D., Gairín, J., Navarro, M., Barroso, J., Brito, J. M., Martínez, A., & Molina, N. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros 425 educativos. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 11-40). Santiago de Chile: Santillana.
- Fernández, R. G., Ruiz, A. P., Gómez, E. L., & Palacios, S. G. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos: Revista de educación*, 24, 9-25.
- Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(2), 201-216.
- Gago, F. (2008). Liderazgo en la pecera (implicaciones para la dirección escolar). En J. Gairín, & S. Antúnez (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (vol. 2., CD-ROM). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-68.
- Guthrie, K. L., & Jenkins, D. M. (2018). *The role of leadership educators: Transforming learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Guthrie, K. L., & Osteen, L. (Eds.). (2016). *Reclaiming Higher Education's Purpose in Leadership Development: New Directions for Higher Education, Number 174*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hammond, M. M., Lester, G., Clapp-Smith, R., & Palanski, M. (2017). Age diversity and leadership: enacting and developing leadership for all ages. In E. Parry, & J. McCarthy (Eds.), *The Palgrave Handbook of Age Diversity and Work* (pp. 737-759). London: Palgrave Macmillan.
- Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2017). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, 70(1), 81-99.
- Kearney, E. (2008). Age differences between leader and followers as a moderator of the relationship between transformational leadership and team performance. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 81(4), 803-811.
- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2019). Typical roles and intergroup relations shape stereotypes: how understanding social structure clarifies the origins of stereotype content. *Social Psychology Quarterly*, 82(2), 205-230.
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, 137(4), 616-642.
- Lanaj, K., & Hollenbeck, J. R. (2015). Leadership over-emergence in self-managing teams: The role of gender and countervailing biases. *Academy of Management Journal*, 58, 1476-1494.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: NCSL.
- 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.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388.

- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-266.
- Mushtaq, A., Qureshi, I. H., & Javaid, A. (2019). Influence of Age and Experience on Leadership Styles. *Asian Journal of Managerial Science*, 8(1), 48-52.
- Netchaeva, E., Sheppard, L., Morton, S., & Allen, E. (2018). A Meta-Analytic Review of Sex Differences in Values and Motivations Associated with Leadership. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1), 16472.
- O'Neil H. F., Lee C., Wang S., & Mulkey, J. (1999). *Final report for analysis of teamwork skills questionnaire*. Sherman Oaks, CA: Advanced Design Information.
- Palamar, S., Golota, N., & Mashovets, M. (2019). *Formation of leadership qualities of future teachers of primary school in professional preparation*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337313723_Formation_of_leadership_qualities_of_future_teachers_of_primary_school_in_professional_preparation
- 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.
- Paustina-Underdahl, S. C., Slattery, L., & Woehr, D. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1129-1145.
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 437-457.
- Rivero, R., Hurtado, C., & Morandé, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la educación*, 48, 17-49.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Rosales-Ricardo, Y., Orozco, D., Yulema, L., Parreño, Á., Caiza, V., Barragán, V., Rios, A. & Peralta, L. (2017). Actividad física y salud en docentes. Una revisión. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 52(196), 159-166.
- Sánchez-Moreno, M., Tomás-Folch, M., & Lavié, J. M. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Education Policy Analysis Archives*, 21(32), 1-30.
- Sanz, E. M., & Jiménez-Bernal, M. (2018). Liderazgo educativo y social, desarrollo competencial y formación del profesorado: una revisión actual y pedagógica. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 279-302
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Tomás-Folch, M., & Castro, D. (2018). Estrategias para Mejorar la Visibilidad de las Mujeres Directivas en las Instituciones Educativas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 76-95
- Vázquez-Toledo, S., Orús, M. L., & Bernal-Agudo, J. L. (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.
- Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation: The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management, Administration and Leadership*, 46(2), 226-257.
- 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.



Investigar la identidad de los líderes. Visión global desde los estudios de caso realizados

RITACCO, PAOLA
RITACCO, MAXIMILIANO

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada (España)*

Resumen

Tras décadas de investigación sobre mejora educativa, se asume al liderazgo pedagógico directivo como meta ineludible para la transformación que centros y agentes implicados deben abordar. Sin embargo, la evidencia indica que tan compleja empresa exige habilidades y entraña dificultades que es preciso conocer para avanzar hacia su logro. El presente estudio intenta comprender el modo en que directores/as escolares configuran el sentido de sus profesiones en este complejo escenario partiendo del análisis preliminar de datos recogidos en entrevistas biográfico-narrativas realizadas a 15 directores/as en la provincia de Granada. Algunos de los avances más relevantes señalan como elementos clave en la construcción de su identidad profesional: experiencia previa en procesos de recomposición identitaria profesional; gran compromiso moral e implicación personal en ambas trayectorias –docente y directiva–; fuerte influencia de la dimensión colectiva en la consolidación de la identidad directiva; limitaciones desde la Administración educativa al liderazgo pedagógico.

Palabras clave: dirección escolar; identidad profesional; liderazgo pedagógico; mejora educativa.

Researching school leader identities. Global vision through case studies

Abstract

After decades of research on educational improvement, instructional leadership is assumed as an unavoidable goal for the transformation that schools and agents involved must address. However, the evidence indicates that such a complex undertaking requires skills and involves difficulties that need to be known in order to move towards its achievement. The present study attempts to understand how school principals shape the meaning of their professions in this complex scenario based on the preliminary analysis of data collected in biographical-narrative interviews with 15 principals in Granada province. Some of the most relevant developments include as key elements in the construction of their professional identity: previous experience in professional identity re-construction processes; strong moral commitment and personal involvement in both the teaching and the management trajectories; strong influence

of the collective dimension in school principals' identity consolidation; limitations that educational administration places on pedagogical leadership.

Keywords: school principalship; professional identity; instructional leadership; educational improvement.

Introducción

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 dan sentido a su labor, así como aquellos aspectos de la Identidad Profesional (creencias, valores, trayectorias, emociones) impulsores 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.

Marco Teórico

Desde la corriente de investigación sobre mejora centrada en la escuela, se han puesto de manifiesto los efectos positivos que, de modo indirecto, puede ejercer el liderazgo pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje; así también, la vinculación entre prácticas de liderazgo exitosas con una fuerte implicación personal y compromiso moral de los directivos/as, que sugiere posibles perfiles de identidad profesional asociables al éxito escolar. Pero el buen liderazgo, atañe no solo a atributos individuales de los directivos/as sino también al modo en que se relacionan y a los vínculos que mantienen y recrean con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011; Lumby & English, 2009). Conocer todas estas facetas de la profesión directiva, requiere trascender la observación de "lo estructural" para adentrarse en una comprensión profunda del significado que sus protagonistas le atribuyen.

En efecto, la relevancia de los estudios sobre identidad profesional en el ámbito del liderazgo escolar, deviene de un crucial hallazgo: ni las características del rol, ni la posesión de competencias técnicas aparentan ser determinantes del éxito. Directores/as escolares en condiciones similares, obtienen mejores resultados que otros, por el compromiso moral e implicación personal- propios de una identidad profesional fuerte- con que dotan de significado a su trabajo (Crow, Day & Møller, 2017).

En España, la relevancia de este enfoque se ve reforzada por las peculiaridades del cargo directivo, que podrían complejizar aún más la consolidación de una identidad fuerte, estable y coherente: su trayectoria discontinua, el director es originalmente un docente, que asume temporalmente el rol de director, para luego de cierto tiempo volver a la docencia; además, el carácter ambivalente del rol, que implica que sea a la vez representante del gobierno ante los docentes, y de los docentes ante el gobierno, situándose frecuentemente entre demandas contrapuestas. Estas, entre otras cuestiones, estarían limitando seriamente el óptimo desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora (Ritacco & Bolívar, 2016; Fernández, 2011)

Interesa indagar entonces 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 el diseño de este

estudio contempla dos dimensiones que requieren evidenciarse y analizarse desde el propio relato de los implicados:

[a] Identidad *Individual*. ¿cómo los directores se ven a sí mismos?

[b] Identidad *Colectiva*. La imagen de sí que muestran y el modo en que son vistos por los otros.

En la presente comunicación se muestran resultados preliminares de la primera fase –centrada en la identidad individual– emergente del análisis de los datos recogidos en entrevistas biográfico-narrativas realizadas a 15 directores escolares de IES en la provincia de Granada, enfocadas en aspectos de la biografía personal-profesional, el itinerario previo y acceso al cargo directivo.

Describimos el modo en que directores escolares han ido construyendo el sentido de sus profesiones a lo largo de su trayectoria biográfica, valiéndonos de sus propios relatos, con objeto de identificar elementos que hayan contribuido/dificultado el desarrollo de una identidad profesional fuerte y comprometida con el liderazgo pedagógico para la mejora de la escuela.

Resultados

Atendiendo a hallazgos preliminares, ya se advierte en el discurso de los directivos/as entrevistados/as el modo en que determinados aspectos biográficos –tanto diacrónicos como sincrónicos– podrían ejercer influencia en la conformación del sentido de su labor directiva. Aun constituyendo historias de vida únicas, labradas en cohortes temporales variados, y bajo combinaciones de circunstancias singulares, tales aspectos emergen en la globalidad de los relatos, con regularidad y fuerza propia.

Rupturas y recomposiciones identitarias

En primer lugar, se advierten al inicio de sus trayectorias diversos procesos de reconstrucción identitaria de la profesión, generados por distintas situaciones: la no elección inicial de la docencia como profesión; comienzos duros, aun siendo la docencia la elección inicial; o bien rupturas en el itinerario profesional que representaron auténticos virajes de rumbo y que exigieron una capacidad de sobreponerse y reedificarse, ciertamente intensa. En no pocos casos el acceso a la docencia no responde a una elección vocacional, ni a una identificación primaria –siquiera incipiente– con dicha profesión. Sólo una tercera parte afirma haber iniciado la carrera docente por vocación y primera elección. Los dos tercios restantes, partiendo de situaciones variadas, admiten no contar en sus inicios con predisposición alguna hacia la docencia, lo cual se constata en sus primeras elecciones: licenciados/as, ingenieros, estudiantes de posgrado, con claros perfiles orientados a la investigación, o la empresa, que al no cumplirse sus expectativas profesionales recurren a la enseñanza como salida laboral, sin contar con una clara predisposición o una formación específica para ella. Resulta aún más sugerente que los datos, el modo en que ellos lo interpretan.

“...pues yo estudié biología y era algo que me encantaba, no sabía lo que iba a hacer en el futuro [...] No tenía siquiera pensado que iba a ser profesor, eso ya vino después [...] lo recuerdo muy bien. Y esto ¿a qué me lleva? A que en muchos casos los profesionales que estamos así en Secundaria, no venimos de una antigua vocación. Es una vocación que nos vamos creando [...] Y esto al final, tiene importancia [...] en la docencia, en tu trabajo diario...” (MAJJ)

“Pues mira, sinceramente [...] yo iba a trabajar en la industria o a ser investigadora. [...] en ningún momento hubiera estudiado magisterio. [...] Si yo llego a saber que iba a estar en educación, hubiera estudiado magisterio. Yo creo que ningún profesor que estudia una carrera, como arquitectura, que tenemos aquí una compañera –lo estuvimos hablando hace poco– o ingeniería, o química, o física va pensando exclusivamente– o muy pocos, a lo mejor– [...] en acabar dando clase en un instituto de la ESO [...] Y más cuando somos una generación entre los cuarenta, que vivimos un instituto que no era obligatorio y ahora hemos entrado en un instituto que al ser obligatorio ha cambiado todo.” (FFCT)

No obstante, es notable constatar que en ese recorrido consiguen recomponer el sentido de sus profesiones sobre la base de este nuevo –y no elegido rumbo– al punto de, en cierto momento, dar un paso adelante asumiendo el cargo de máxima responsabilidad de su centro educativo.

Implicación personal y compromiso moral más allá de la prescripción del rol

Profundizando en el análisis, se observa que, en el período de la docencia hasta el acceso al cargo directivo, los/las entrevistados/as relatan haber desempeñado varias otras funciones, algunas afines a la docencia (tutor/a, jefe/a de departamento, coordinador/a de actividades extraescolares, etc.) y otras complementarias a la dirección

(secretario/a, jefe/a de estudios, vicedirector/a). Tal implicación demostrada en el discurrir de sus trayectorias podría evidenciar una búsqueda de sentido que trascendería los límites del deber prescrito, para entrar en un terreno más personal, asociable a inquietudes propias, principios, valores y cuestiones morales.

En este mismo sentido, constituyen otro aspecto que resalta en las narrativas, las razones que motivaron la presentación de los entrevistados al cargo directivo. Aunque variadas, comparten como denominador común el trascender el único y exclusivo interés individual-personal. Destaca como una de las causas primarias, sentir el “deber moral” de presentarse ante la ausencia de candidatos. Combinado con esta circunstancia, se advierten dos tendencias predominantes entre los argumentos recogidos: un primer subgrupo, conformado por individuos con una fuerte implicación personal con sus centros, y su alumnado, que les impulsó a presentarse al cargo, con el firme propósito de contribuir a mejorar aquellas realidades. Se trata en todos los casos de contextos desafiantes, de educación compensatoria y difícil desempeño, conformados en su mayoría por alumnado en situación de riesgo de exclusión social.

“...el director que había se quería ir [...]Entonces yo [...]me sentía responsable porque llevo ya más tiempo que otros [...] soy de las más antiguas. Y yo no me quiero ir [...] Soy de las pocas...” “yo veía cosas que no, que quería cambiar. Entonces, era la posibilidad ¿no? [...] Consciencia. [...] ¿es que no quería nadie!” “Quiero ser directora porque quiero que las cosas funcionen como yo creo que deben funcionar.” “...es un empeño personal.” “...es que quiero sacar esto un poquito adelante. Sacarlo adelante. Y no irme. Quedarme aquí.” “Ya, después de tanto vuelta y vuelta, yo creo que estoy en el sitio adecuado porque tiene sentido lo que hago. [...] ya no estás pensando ni en los puntos, ni en el dinero, ni en nada. Ni estás pensando [...] ‘estoy haciendo méritos para conseguir otra cosa’. Es que estoy aquí y yo creo que aquí puedo hacer una labor.” (FFCT)

Un segundo conjunto, ligeramente inferior, compuesto por sujetos entre cuyos argumentos pesaría razones de tipo profesional: afinidad con el perfil del centro y sus proyectos, buena integración con el equipo de trabajo, contar con un perfil profesional afín al cargo –expresado en el previo desempeño de múltiples funciones directivas y/o en la formación adquirida– o bien, sentirse atraídos por los retos.

“...el director anterior se iba y me convenció un poco [...] –yo tengo mi plaza de destino en el instituto de enfrente– para que presentase el proyecto de dirección y así lo hice. [...] ¿Por qué? Bueno, [...] me gustaban las características de este centro. Sobre todo, una. [...] como yo soy una firme convencida del bilingüismo, de la importancia del conocimiento de las lenguas, pues eso fue lo que me convenció, me animó, a presentar el proyecto de educación a este centro. Y bien, y trabajar desde allí que ya tenía la concesión de centro bilingüe...” (FGMC)

“Yo estaba de vicedirector, no hubo nadie que estuviera capacitado y que quisiera [...] Yo, es verdad que [...] no me negué. [...] “... estoy cómodo. En el sentido de que me gusta, el trabajo éste me gusta. Mucho trabajo, eh... mucha responsabilidad, [...] son muchos quebraderos de cabeza, pero aun así a mí me gusta. A mí me gusta estar con la gente, me gusta estar con mis compañeros, organizar, ordenar, me gusta tratar con los padres, con la familia... Aunque no es siempre grato y no es siempre agradable, pero en general hoy por hoy sí: me gusta y me gustaría seguir.” (MSJM)

Es de destacar que en ninguno de los casos se advierte de modo explícito como razón de peso- ni mucho menos- la compensación económica. Algunos lo aclaran expresamente.

“La gente también te habla del tema económico, [...] es verdad que se cobra más [...]pero realmente yo no lo hago por dinero. [...] porque no. [...] económicamente tienes un respaldo, pero [...]. Yo creo que el que lo haga por dinero va a tener problemas, porque aquí tienes que tener un poco de fe y tienes que tener un poco [...] de querer hacerlo porque te gusta.” (MSJM)

“Esto te tiene que gustar. [...] Si no te gusta, ni por el dinero, ni por no dar clase, ni por el supuesto prestigio que dé, que ni eso me vale para nada... ser director de instituto, para nada. Yo no voy por ahí presumiendo de esto ni mucho menos. A mí es que me gusta. Y ya está. Me gusta dirigir, me gusta organizar y ahí lo ves, lo tengo todo muy bien organizado.” (MAMJ)

Por otra parte, si bien la posibilidad de cercanía al lugar de residencia –a través de una comisión de servicio–, puede haber sido influyente en algún caso, en la globalidad de los relatos no es lo habitual. En ciertas narrativas el problema de la cercanía aparece resuelto anteriormente –durante la etapa docente– y en otros casos, más llamativos –y a la vez no tan excepcionales como podría suponerse– los profesionales anteponen a ella, otras prioridades asociables a la implicación personal con el centro, o la afinidad con el equipo de trabajo.

“Me podía haber cogido todos los pueblos de los alrededores, o la entrada de Granada, el mismo centro...” “Es que

yo no quiero irme a Granada. Porque ¿qué hago yo en Granada? [...] “Entonces yo me siento que estoy en mi entorno y en mi sitio y que, si además puedo hacer una labor por la gente, por mi gente...” (FFCT)

“... son opciones personales. Aquí mucha gente lo único que piensa es llegar a su casa cuanto antes.” “... O sea, yo no cambiaba diez minutos de carretera o de coche [...] por un ambiente [...] o lo que tienen algunos, ‘poder ir andando al colegio’ [...] ‘al instituto’. Pero bueno, pero, y lo que hay allí ¿qué? Tú vas andando, pero luego allí ¿qué haces?” “Nos tiramos muchas horas al día en el trabajo ¿no? como para estar pensando que esto se puede cambiar, así como si fuesen cromos ¿no?” (MIRH)

Influencia de la dimensión colectiva de la identidad en la consolidación de la identidad directiva: la relación con los docentes

Las narrativas evidencian entre los elementos circunstanciales de mayor peso a la hora de “dar el salto” hacia la dirección, sin duda, el contar con el apoyo de los compañeros. Si bien, el respaldo y reconocimiento de los otros varía según el caso –pudiendo ser más puntual o más generalizado– es de destacar que no ha habido entrevistado/a que haya omitido este aspecto. Para algunos, el contar con tal apoyo fue condición *sine qua non* para presentarse, para otros un importante aliciente.

“sobre todo el apoyo de mis compañeros” “Si tú sabes que la mayoría de los que están contigo te apoyan y ellos te ven con capacidad para hacerlo [...] eso te refuerza mucho. [...] Entonces [...] si hablas con cualquier director o directora, si tienes un claustro en contra, eso es lo peor que le pueda pasar a cualquiera. Porque es que es una lucha, [...] no sé cómo se pueden ir a su casa [...] con ese problema.” (FGCT)

Quienes –por el contrario– se encontraron con oposiciones significativas, al inicio y/o en el transcurso de su desempeño, hacen visible en sus relatos el contundente impacto negativo que esto tuvo en aquellos comienzos y en su bienestar identitario, llegando algunos incluso al punto de plantearse su continuidad.

“... a mí en el claustro hubo un profesor que me leyó una carta y me llamó de mercenario de la educación. Un señor que se levantó y me leyó una carta, diciéndome que cómo tenía la poca vergüenza de venir a un centro y así, así... Esa fue mi entrada [...] Y posteriormente las primeras actuaciones que yo tuve aquí se me llegó a decir que donde hubiera venido que me fuera. Y os juro que si yo no me fui fue por vergüenza, [...] Pero yo me hubiera ido. Me hubiera ido, me hubiera ido.” (MAJJ)

El desafío del liderazgo pedagógico y el papel de la Administración educativa

Los problemas con el personal docente –sin duda, entre los más mencionados por los/as directores/as entrevistados/as– aparecen en los relatos, vinculados –en parte– a una dimensión más amplia, emergente en el discurso de estas primeras entrevistas: la frecuente falta de correspondencia entre las responsabilidades del cargo y los instrumentos que desde la Administración se asignan para tal fin.

“... porque la delegación desde la LOMCE hasta el servicio de inspección me lo está exigiendo que yo innove aquí... y que se den las clases [...] en las aulas de manera interdisciplinar y que se programen tareas y que se reúnan los profesores... me lo están exigiendo por allí- pero sin embargo me mandan profesores, yo no tengo, no puedo elegir ese profesor, ni ese perfil ni nada, entonces, yo soy aquí un intermediario [...] el modelo de dirección en España no es claro. [...] Está muy ambiguo”. (MAJJ)

Este y otros múltiples comentarios, aluden persistentemente a la insuficiencia- e ineficacia- de la norma para regular, estabilizar, en definitiva, solventar, la infinidad de situaciones que a diario se presentan en los centros educativos, los obstáculos que ello implica a menudo para quienes las afrontan, y el reincidente distanciamiento que se evidencia entre la Administración y la realidad en los institutos. Al respecto, este director comenta:

“Nosotros, los docentes y los cargos directivos, que somos una cosa y la otra, pues tenemos muchas ideas y tenemos experiencia y sabemos cómo se puede mejorar. [...] Hay muchas cosas que [...] no sería tan complicado mejorar, pero, en fin, la normativa, las leyes educativas, pues son las que son. [...] Tenemos muchísimo margen de mejora. [...] Y hacía falta que los políticos se acercaran a los institutos [...] y vieran la realidad, pero no la que les cuentan. No es que el instituto se acerque a ellos, sino que ellos se acerquen aquí y se vengan a pie de clase, que se metan con el profesor en clase, que se metan a ser jefe de estudios y que pateen pasillo y que vean cosas. Y que hablen con padres y que escuchen.” “A lo mejor habría que hacerles un prácticum a ellos.” (MAiLA)

Discusión y conclusiones

La presente comunicación, expone avances parciales relevantes de la primera fase de un estudio sobre la identidad profesional de los directores escolares en España, centrada en su dimensión individual y abordada desde un enfoque biográfico-narrativo.

Mediante el análisis de la información recabada en las entrevistas semiestructuradas, se han ido recreando aspectos relevantes en la configuración del sentido de sus profesiones, que han permitido reconocer ciertas regularidades y avanzar en la comprensión del problema.

Analizando la etapa inicial de sus biografías profesionales, parece advertirse que directores/as no son inexpertos/as en procesos de recomposición identitaria. Ya entonces, de un modo u otro, tuvieron que enfrentar y resolver situaciones críticas relativas al sentido de su profesión. Ello podría estar dando cuenta de la existencia y desarrollo de rasgos propios de identidades profesionales fuertes –resiliencia, capacidad de adaptación, valor para afrontar situaciones adversas, etc.– pero especialmente cierta predisposición hacia la necesaria reconstitución identitaria que, posteriormente, el acceso al cargo directivo desde una identidad docente, tuvo que exigirles.

Una mirada en retrospectiva de las trayectorias docentes indicaría que el acceso al cargo directivo, se expresa, en términos generales, como corolario de una vida profesional en la que el compromiso e implicación más allá del rol prescrito (Crow et al., 2017), han sido prácticamente una constante. Tal observación se confirma en los testimonios sobre el cúmulo de cargos, tareas y responsabilidades asumidas aparte del rol docente en etapas previas a la dirección.

En esta misma línea, y avanzando cronológicamente en los relatos, resaltan aquellos referidos al momento de acceso al cargo. A los/as directivos/as les mueven razones de índole moral, cierta implicación de tipo emocional-afectivo o bien inquietudes profesionales relativas a los centros, su contexto o alumnado, no apareciendo entre sus prioridades cuestiones de índole personal, tales como la cercanía o la compensación económica. Se trata de individuos que se toman su profesión como un fin en sí mismo, y no como un medio para la consecución de otros fines. Es interesante observar que tales razones se sustentan mayoritariamente en el compromiso adquirido con anterioridad, es decir, en la conformación y desarrollo de su identidad profesional docente. Según lo expresan, es su compromiso con la enseñanza y la Educación lo que les motiva a ser directores/as.

Sin lugar a dudas, el apoyo del claustro es –generalizadamente– considerado un catalizador en el tránsito de la identidad docente a la identidad directiva, y su posterior consolidación. En todos los discursos, se advierte una fuerte dependencia del reconocimiento y apoyo de los compañeros para el ejercicio de la función directiva, que se intensifica aún más tratándose del liderazgo pedagógico.

Finalmente, los relatos delatan como fuente de un cúmulo de obstáculos diversos a la edificación de una identidad profesional fuerte y capaz de mejora pedagógica, el distanciamiento y desconexión que existe entre la Administración educativa y las realidades de los centros. Normas, políticas y acciones, podrían ser insuficientes, incluso inconvenientes, para el ejercicio de la función directiva y la misión de liderazgo pedagógico que directores/as han asumido.

Esta última observación refuerza uno de los postulados que sostiene toda la investigación sobre liderazgo escolar e identidad profesional en España: el carácter ambivalente y contradictorio del rol directivo, en este caso, por atribuirle considerables responsabilidades, no siempre acompañadas de los recursos que ello demanda. Se detectan evidentes contradicciones que exigen, como poco, una revisión de la situación.

Referencias bibliográficas

- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Bolívar, A. (2018) (Coord.). La dirección escolar en España: una identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 60-120.
- 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. M. (2011). Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice. En J. Forbes, & C. Watson (Eds.). *The Transformation of Childrens Services* (pp. 92-104). London: Routledge.

- 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.
- Lumby, J., & English, F. (2009). From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: Exploring the lineage and dark secrets. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 95-114.
- Ritacco, M. (2019). Directivos escolares y su capacidad de desarrollar el liderazgo pedagógico. Un estudio cualitativo en Andalucía (España). *Revista Educação Online*, 32, 1-25.
- 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), 1-35.



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

*Departamento de Didáctica
Universidad de Cádiz (España)*

Resumen

En España estar o ejercer de director es una cosa bien distinta de sentirse director, vivirlo identitariamente e implicarse de modo comprometido e intenso con esa experiencia (Fernández, 2011). Las características del modelo español de dirección escolar hacen posible que –se pueda ocupar el rol de director, sintiéndose primariamente como docente, por tanto, sin identidad de director–. Rol e identidad, en estos casos, no se identifican (Bolívar y Ritacco, 2016). El propósito principal de la investigación es analizar la dirección escolar desde la mirada de la identidad profesional partiendo de la hipótesis de que las prácticas exitosas dependen en gran medida de las identidades directivas. Se consideró adecuado la adopción de un enfoque biográfico-narrativo ya que permite contar con las voces de los directivos escolares respecto a cómo viven su identidad en el desarrollo de sus funciones. El proceso de selección de informantes se corresponde con un muestreo intencionado, mediante la “selección de casos reputados”. Se seleccionaron 12 directores, con prácticas exitosas en la dirección de centros financiados con fondos públicos. Se realizaron tres entrevistas a cada participante para recabar información sobre tres focos de interés: trayectoria de vida, identidad y liderazgo. En este simposio se presentan los resultados de la segunda entrevista (identidad) realizada a los 12 directores en relación con: a) perspectiva interna de la identidad profesional y doble identidad, b) la identidad para los otros, c) construcción de la identidad en el ejercicio cotidiano de la dirección, y d) perspectivas futuras.

Palabras clave: Liderazgo; Identidad; Director del centro; Enseñanza obligatoria; Gestión del centro de enseñanza.

Constructing principals' professional identities in Spain. A case study in the province of Cádiz

Abstract

In Spain, *being* or *practising* as a headteacher is very different from *feeling* like a headteacher living it in an identitarian way and getting involved with this experience in a committed and fully-committed way (Fernández, 2011).

The unique characteristics of the Spanish model of headteaching make it possible for regular staff teachers to take up the role of headteacher feeling more like a regular classroom teacher and, therefore, without a headteacher identity. Here the role of headteacher and identity fail to match (Bolívar and Ritacco, 2016). The main goal of the research is to analyze school management from the point of view of professional identity based on the hypothesis that successful practices depend to a great extent on principal's identities. The adoption of a biographical-narrative approach was considered appropriate since it allows to consider the voices of the school principals regarding how they live their identity in the development of their day work. The process of selecting informants corresponds to an intentional sample, through the "selection of reputable cases". 12 directors were selected, with successful practices in the management of centers financed with public funds. Three interviews were conducted with each participant to gather information on three focal points of interest: life trajectory, identity and leadership. In this symposium the results of the second interview (identity) made to the 12 directors are presented in relation to: a) internal perspective of professional identity and double identity, b) identity for others, c) construction of identity in the daily management exercise; and d) future perspectives.

Keywords: Leadership; Identity; Center Director; Compulsory education; School management.

Introducción

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 una identidad que refuerza el rol directivo.

El caso español es ciertamente peculiar: el director o directora es un *colega* elegido por sus propios compañeros que atraviesa una trayectoria –provisional– que pasa por el “estar como” o “ser” director/a para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (4-8 años). A dicha “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros; responsable ejecutor de la normativa y representante del profesorado. De este modo, se hace hincapié en la complejidad del modelo español de dirección escolar 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 estos procesos, es aconsejable que el rol que se ocupa encuentre su correspondencia con una identidad que le otorgue un sentido positivo a su desempeño en la práctica diaria. Como afirman Scribner y Crow (2012, p. 246), “la identidad proporciona la motivación para asumir y poner en práctica un rol”.

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.

El propósito principal de la investigación es 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.

Método

La metodología de la investigación realizada es eminentemente cualitativa, intentando comprender los acontecimientos desde la visión de los distintos sujetos protagonistas, profundizando en la interpretación que le otorgan a los acontecimientos descritos y en la construcción de la realidad a través de las percepciones de los propios implicados (Flick, 2007).

Dentro de esta metodología cualitativa, se consideró adecuado la adopción de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2012) donde los informantes hablan de sí mismos, sin silenciar la subjetividad. Desde el modo narrativo para el conocimiento, se parte de considerar las acciones humanas únicas e irrepetibles, haciendo una reconstrucción personal de la experiencia mediante la reflexión hasta poder otorgar un significado común entre investigador e investigado que refleje lo sucedido o vivido. Se ha seleccionado este enfoque ya que permite contar con las voces de los directivos escolares respecto a cómo viven su identidad en el desarrollo de sus funciones, debido a que la identidad profesional exige tanto el análisis de los aspectos individuales como contextuales-relacionales.

El proceso de selección se corresponde con un muestreo intencionado o selección basado en criterios, concretamente mediante la “selección de casos reputados” que se considera una variante de casos únicos donde el investigador hace sus elecciones por recomendación de otros expertos (Goetz y LeCompte, 1988).

Para la presente investigación se buscaron directores de centros escolares: a) con prácticas exitosas en la dirección, b) con experiencia en términos de innovación, c) de centros financiados con fondos públicos, y d) que tuvieran predisposición a colaborar con el estudio.

Se seleccionaron un total de 12 directores de centros escolares públicos de la provincia de Cádiz. De ellos, 7 eran hombres (58,3%) y 5 mujeres (41,7%). La mayoría de ellos (58,3%) tenían edades comprendidas entre los 40 y 49 años, 4 (33,3%) tenían edades entre los 50 y 59 años y 1 director (8,3%) tenía más de 60 años. En cuanto a la experiencia en el cargo de director, 2 (16,7%) participantes disponían de menos de 4 años de experiencia, 6 (50%) eran directores con entre 4 y 8 años de experiencia, 2 directores entre 8 y 12 años, 1 entre 12 y 16 años y 1 director con más de 16 años de experiencia en la función directiva. En lo que se refiere a experiencia como docentes de manera general, 4 (33,3%) participantes poseían una experiencia de 11 a 20 años, 6 (50%) directores entre 21 a 30 años y los 2 (16,7%) restantes con más de 30 años de experiencia docente. Respecto a la designación de los directores participantes, 6 (50%) fueron elegidos por comisión para el acceso al cargo, 3 (25%) designados directamente por la Administración educativa, y otros 3 que en un primer momento fueron designados por la Administración y, posteriormente, fueron elegidos por comisión. De estos directores, 5 (50%) no habían ostentado ningún cargo directivo antes de acceder al puesto de director, 5 (41,7%) fueron jefes de estudio entre 2 y 11 años, 2 (16,7%) fueron secretarios de centro durante 2 años y 1 (8,3%) fue vicedirector durante un año. Por último, 9 (75%) de ellos apuntan que recibieron formación específica para el cargo y 3 (25%) afirman no haber recibido formación en este sentido.

Con cada uno de los participantes se realizaron un total de tres entrevistas en dos o tres momentos distintos y siempre en el centro educativo que dirigían. Los resultados que se presentan en este trabajo, en coherencia con los objetivos de investigación propuestos, son los correspondientes a la segunda de las entrevistas. En total fueron 12 directores los participantes en este estudio.

El guion utilizado para la entrevista que nos ocupa estaba compuesto por un total de 34 preguntas divididas en 5 dimensiones:

- a) Docente y/o director/a líder
- b) La dirección para los otros: valoración y reconocimiento como director/a
- c) La construcción de la identidad profesional en el ejercicio cotidiano de la dirección
- d) Gestor/liderazgo pedagógico
- e) Perspectivas y expectativas futuras

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

Perspectiva interna de la identidad profesional y doble identidad (itinerario docente-director-docente)

La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en el que desarrollan sus funciones directivas (Bolívar y Ritacco, 2016). La construcción de esta identidad implica un proceso dual: la identidad para sí (perspectiva interna de la identidad profesional) y la identidad para otros (Dubar, 2010; Ricoeur, 1996). Esta dimensión de análisis se centra en las percepciones y valoraciones que los directores hacen de ellos mismos en el ejercicio de su rol profesional. Además, se analiza esa doble identidad del director que genera una serie de duplicidades como la de ser docente y director al mismo tiempo.

En este estudio, los directores participantes, en su mayoría, se ven a sí mismos como docente que provisionalmente ejerce la dirección. “Me veo más como lo que decía de un compañero que organiza, a pesar de que eso me pueda traer problemas...”. Otros directores: “Me veo como un profesor que hace esto temporalmente [...]”. “Yo soy una maestra que hace de directora [...]”.

Los directores tienen claro cómo se ven en su práctica cotidiana, más como alguien que intenta ejercer de líder pedagógico para que cada día el centro funcione mejor pedagógicamente que como un gestor que aplica y hace cumplir la normativa. “Yo intento ser un líder pedagógico y lo poco que hacemos funciona bien y me siento satisfecho [...]”.

La dirección para los otros (profesorado, Administración, alumnado y familias). Perspectiva externa de la identidad profesional

La identidad es, al mismo tiempo, identidad para uno mismo e identidad para otros. La identidad para sí reclama complementarse, social y relacionalmente, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad (Dubar, 2010). La imagen uno tiene de sí mismo, es también la que queremos referir a los demás. Finalmente, la identidad se construye a través de la imagen que otros nos envían. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad, por lo tanto, nace de un proceso de construcción recíproca (Fray y Picouveau, 2010). En esta dimensión de análisis se analizan las percepciones y valoraciones de los directores respecto a cómo creen que son percibidos ellos por los demás (Administración, compañeros y familia del alumnado).

Algunos directores creen que la imagen que tiene *los otros* sobre ellos no ha cambiado desde que están en la dirección del centro “[...] creo que no, no debería haber cambiado mucho. Claro, de la gente que en estos seis años se ha incorporado nueva, no podemos comparar, pero de los otros que ya me conocían como compañero, creo que no”.

Los directores sí se sienten reconocidos por las personas que trabajan en la Administración. Además, se ve a sí mismo como un intermediario entre la Administración y el centro, incluso como un representante de la Administración en el centro, en algún caso.

Con respecto a los compañeros, perciben que lo ven como uno más que provisionalmente está en la dirección: “Yo creo que ellos me ven como uno más, pero que hay veces que a alguno le interesa que sea el jefe y descargan la responsabilidad en mí. [...]”.

Construcción de la identidad en el ejercicio cotidiano de la dirección

Los directores consideran que las demandas y exigencias que integran su rol de director están relacionadas con la adquisición de una posición justa y ecuánime en la gestión del profesorado sin dejar de ser flexible, eficaz y, demostrando ilusión por lo que se está haciendo. Los directores se centran en el profesorado cuando hablan de las demandas y exigencias que consideran que integran su rol como líder. Para estos, el profesorado demanda que el director lleve nuevas propuestas al claustro: “[...] hay una demanda de liderazgo, sí”.

Dan prioridad, por un lado, al aprendizaje de los alumnos “Como directora, a que los niños aprendan en un ambiente lo más adecuado para ellos, que le favorezca el aprendizaje sin que sea algo doloroso, que el aprendizaje sea algo divertido y que ellos participen en eso, en ese aprendizaje”. Y, por otro lado, al bienestar del profesorado en el ejercicio de su profesión y la satisfacción de sus necesidades desde una posición de imparcialidad y justicia, como se ha visto anteriormente.

Con respecto a las principales fuentes de conflictos en el ejercicio de la profesión, los directores destacan principalmente dos ámbitos: las familias del alumnado y, en menor medida, el profesorado: “Los conflictos más grandes son con las familias, yo conflictos graves con compañeros no he tenido. Y si he tenido algún conflicto, hablando y reflexionando se soluciona, pero con familias especialmente”.

La escasa formación en liderazgo y aspectos de la propia personalidad de los directores (identidad personal) son algunas de las principales barreras, identificadas por los directivos, como limitadoras de su desarrollo como director/líder: “Yo creo que son cuestiones personales [...] y, quizá, una formación mayor en liderazgo, no sé, me vendría muy bien, pero yo creo que mi principal inconveniente es mi grado de exigencia”.

Perspectivas y expectativas futuras

En cuanto a las perspectivas futuras de los directores con respecto a su carrera profesional, la mayoría de ellos coinciden en afirmar que tras agotar el mandato actual tienen la intención de dejar el cargo y volver a la docencia.

Otros coinciden en la intención de abandonar si algún compañero quiere asumir el cargo: “Yo creo que estaré unos cuantos años más de directora, a no ser que haya algún profesor del centro que quiera presentarse [...] yo no tendría ningún problema en seguir en el centro sin ser la directora y seguir trabajando”.

Los directores que han participado en el estudio coinciden en afirmar que no están dispuestos a presentar una nueva candidatura a la dirección del centro, además, no identifican ningún factor que motivara un cambio de idea al respecto: “Tengo claro que no me voy a presentar [...] no creo que haya ningún factor que haga que cambie de idea”.

Con respecto a las metas y motivaciones personales que guían actualmente el trabajo de los directores participantes, hacen referencia a los proyectos que se están desarrollando en sus centros, las dificultades y aspectos de mejora, y la confianza recibida por parte del claustro de profesores, el alumnado y las familias.

Algunos directores coinciden en afirmar que uno de los principales cambios que desean en sus centros tiene que ver con la forma de trabajar en las aulas y, por tanto, la formación del profesorado en nuevas metodologías favorecedoras de la inclusión como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos:

Motivación el tener siempre un proyecto ilusionante y distinto de lo que es la rutina diaria de clase, yo creo que a mí eso es lo que me mueve, el ver que los niños aprenden y disfrutan con ese tipo de proyectos. Cambios metodológicos, nosotros este año nos hemos formado en trabajos por proyecto, la formación de centro ha sido el trabajo por proyecto y competencias clave.

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, 2010). 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: 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.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, 32(79), 163-183.
- 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*. Paris: Armand Colin.
- 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.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fray, A. M., y Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir* 2010/8, 38, 72-88.
- 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.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Scribner, S. P., y Crow, G. M. (2012). Employing Professional Identities: Case Study of a High School Principal in a Reform Setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274.



Liderazgo y género: directoras que afrontan el desafío de la mejora educativa en centros de especial dificultad

CRUZ-GONZÁLEZ, CRISTINA

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada (España)*

Resumen

El liderazgo pedagógico se ha convertido en uno de los campos de investigación más predominantes para lograr la mejora educativa. Sin embargo, la identidad profesional es aún un tema emergente en este aspecto. Aún más, cómo el factor género influye en el desarrollo de una identidad de liderazgo en profesionales educativos. En este trabajo mostramos un estudio multicaso con cinco directoras que lideran en centros de difícil desempeño. A través de sus propias voces, analizamos su identidad y ahondamos en las estrategias y valores educativos que caracterizan su quehacer profesional. Los hallazgos revelan que la empatía, el diálogo y la horizontalidad son fundamentales a la hora de liderar sus centros educativos. También, que ser mujer ha conllevado en ocasiones una barrera para liderar en la dirección escolar. Por último, recomendamos que futuras investigaciones establezcan sus horizontes en esta línea.

Palabras clave: liderazgo; género; dirección escolar; centros de especial dificultad.

Leadership and gender: female principals facing the challenge of educational improvement in schools with special difficulties

Abstract

Pedagogical leadership has become one of the most predominant fields of research to achieve educational improvement. However, professional identity is still an emerging issue in this regard. Furthermore, how gender influences the development of a leadership identity in educational professionals. In this paper we show a multi-case study with five female principals who lead in schools of difficult performance. Through their own voices, we analyze their identity and delve into the educational strategies and values that characterize their professional work. The findings reveal that empathy, dialogue and horizontality are fundamental when leading their educational centres. Also, that being a woman has sometimes been a barrier to leadership in school management. Finally, we recommend that future investigations establish their horizons in this line.

Keywords: leadership; gender; school management; schools with special difficulties.

Introducción

El liderazgo educativo es considerado como uno de los pilares fundamentales para la mejora educativa de los centros escolares (OECD, 2014; Robinson, Hohepa, Lloyd, 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?

Marco teórico

Uno de los aspectos más señalados en la gestión es el bajo porcentaje de mujeres que ocupan puestos de responsabilidad tanto en el marco escolar español como internacional. Centrándonos en el campo educativo, esta proporción también es cumplida. Es por ello, que resulta de interés considerar este aspecto en el contexto educativo español (Cubillo y Brown, 2003).

En los últimos años, la literatura científica educativa en España ha experimentado un incremento en estudios sobre esta temática (Gómez y Moreno, 2011; Moncayo Orjuela y Pinzón López, 2013). Sus hallazgos revelan que la ocupación de la mujer en puestos de responsabilidad educativa está muy por debajo que la de los hombres.

En consideración a este hecho, diversas investigaciones hacen eco de posibles motivos. Uno de ellos, tal y como apuntan Coronel, Carrasco, y Moreno (2012) tiene que ver con problemas estructurales procedentes de un pensamiento propio de una sociedad patriarcal y hegemónica. Sin embargo, García (2006) habla de un motivo más ligado a la dimensión personal: el miedo al éxito de las propias mujeres, en un campo tan masculinizado como es la gestión escolar en el sistema educativo español. Otro de los motivos explicados por Santos Guerra (2000) es el rol maternal y doméstico que durante años ha venido vinculado a la figura femenina, lo cual, daña o limita esas expectativas de la mujer para optar a este tipo de responsabilidades.

Si a todo esto, añadimos la baja demanda en la participación para acceder al puesto de dirección escolar en España (una larga tradición que viene acompañándonos desde décadas) nos encontramos con una dirección escolar sin una identidad sólida y clara, y que sumada a la problemática del género, requiere de una especial atención (Batanaz, 2005).

Este escenario también es compartido a nivel internacional. Tanto es así, que gran cuerpo de investigaciones han focalizado sus estudios en el género y cómo influye éste en la construcción de una identidad de liderazgo en directoras escolares (Hernandez, Murakami, y Cerecer, 2014; Jones 2017; Lumby, 2015; Weiner y Burton, 2016). Sus resultados explican que en los casos de estudio planteados, la influencia del género fue clave para el desarrollo de la identidad profesional de los participantes. Autores como Schein (2010) argumenta que este panorama es debido al estrecho ligamento entre dirección escolar y masculinidad. Shah (2010) coincide en esta idea explicando la importancia del entorno político y social en este escenario. Más concretamente, Arar y Shapira (2016) argumentan que parte de esta discriminatoria situación está ligada a los patrones patriarcales y restrictivos que aún persiste en la organización educativa de los centros. En este sentido, Hernández y Murakami (2016) añade que estas barreras encontradas por directoras escolares conllevan en numerosos casos a situaciones de soledad profesional.

Los hallazgos de los estudios expuestos anteriormente pueden relacionarse con algunas teorías psicológicas y sociales tales como la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957). Esta teoría explica que cuando los individuos de una sociedad detectan una incongruencia entre un concepto y su significado estereotipado social desarrollan actitudes de rechazo. Si trasparamos esta perspectiva al panorama en la dirección escolar y la figura femenina, podemos establecer algunas inferencias a cerca de la complejidad de ser mujer en un puesto tradicionalmente masculino. Así, en el estudio de Armstrong y Mitchell (2017) se hace referencia al obstáculo de ser mujer debido a la propia exclusión social y profesional que es acontecida en muchos casos.

Sin embargo, también son numerosos los estudios que explican cómo a pesar de estas limitaciones, las directoras han mostrado actitudes de liderazgo profesional inclusivo y horizontal. Es decir, ante los desafíos de ser mujer en la dirección escolar, las directoras han adoptado una identidad profesional basada en la empatía, escucha activa, diálogo y apoyo mutuo (Cruz-González, Pérez y Domingo, 2020). Incluso, Popescu y Gunter (2011) en su estudio con directoras escolares demostraron como sus participantes mostraban una relación sólida y consistente con sectores clave de la comunidad escolar como familia, profesorado y alumnado. Así, Nickens y Washington (2016) explican en su investigación que ante la crisis profesional que vivieron las directoras participantes en su estudio, éstas reconstruyeron su identidad mediante valores de diálogo, compromiso profesional, trabajo en equipo y colaboración activa. Otros estudios como Arar y Oplatka (2014) o Grogan y Shakeshaft (2011) también comparten estos hallazgos y realzan valores de democracia y apertura en el desempeño profesional de directoras escolares.

Si a todo lo explicado anteriormente, sumamos la peculiaridad de “liderar en contextos desafiantes”, encontramos con una situación aún más peculiar para el desarrollo de un liderazgo pedagógico de directoras escolares. En torno a este tema, investigaciones han orientado sus focos de estudio al denominado “liderazgo para la justicia social” (DeMatthews, 2018). Este liderazgo centra sus valores en la diversidad social y cultural e intenta luchar contra desigualdades educativas con el compromiso profesional de toda la comunidad educativa (Furman, 2012).

Por este motivo, y como autores respaldan, el contexto es clave en el desempeño profesional de directores escolares. Volviendo a autores anteriormente citados como Arar y Shapira (2016) o Nickens y Washington (2016), la cultura profesional que encarna un contexto educativo puede suponer verdaderas limitaciones a la hora de desarrollar un liderazgo pedagógico en directoras escolares. Es por ello, que en una sociedad aún con grandes estigmas sociales (mayoritariamente ocultos) en relación con el género, las directoras se enfrentan a retos muy vinculados con el propio contexto socio-laboral en el que desempeñan su labor (Carpenter, Bukoski, Berry, y Mitchell, 2015; Toure y Dorsey, 2018).

Metodología

El método de investigación empleado fue un estudio multicaseos (Stake, 2005), desde un enfoque (auto) biográfico-narrativo. La elección de las participantes fue basada en criterios propios del Proyecto I+D+i “Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización”. Estos criterios se basan en el análisis de casos en los que los directores/as presenten una identidad de liderazgo en contextos de difícil desempeño.

En este caso, también se establece como criterio el género del director/a, con el fin de poder llegar a inferencias específicas sobre su influencia a la hora de liderar. En total recogimos un total de cinco participantes, las cuales se trataban de directoras que habían desempeñado o desempeñaban su labor en contextos de especial dificultad y a pesar de ello, sus centros habían obtenido resultados educativos muy positivos. Para ello se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y observación participante. Estas entrevistas tenían un matiz biográfico, con el fin de poder establecer líneas temporales y eventuales que nos permitieran comprender los momentos de crisis y éxito personal/profesional a lo largo de su trayectoria vital. El análisis de resultados fue llevado a cabo mediante principios básicos de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) y con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo 12.

Resultados

A lo largo de las entrevistas, las directoras narraron distintos episodios profesionales y personales que habían marcado su identidad profesional como docentes y directoras, y habían servido como lecciones aprendidas para ir

consolidando su actual desempeño profesional. Algunas de ellas explicaron que la experiencia fue un elemento fundamental para enfrentarse a futuros desafíos y gracias a los distintos estadios en su trayectoria, lograron obtener un bagaje que sirviera de base para hacer frente a dificultades encontradas en su labor. Ser mujer supuso en algunas de ellas un obstáculo a la hora de sentir la aprobación o el apoyo de sus compañeros.

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.

Todas ellas coincidían en que el género supuso en muchos momentos vitales un aspecto limitante para acceder a dirección escolar. Algunas de ellas lo argumentaban haciendo énfasis a aspectos personales (compatibilidad con aspectos familiares, tareas domésticas y de crianza, bajo autoconcepto de líder), y otras, a aspectos externos (poco reconocimiento de sus compañeros, falta de apoyo profesional y personal). 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.

Por último, también es importante resaltar la peculiaridad que las directoras resaltaron a la hora de liderar en un contexto de reto. De esta manera, nuestras participantes explicaron que aún más en este tipo de contexto, es fundamental desarrollar y consolidar un perfil de centro colaborador con otras instituciones locales y asociaciones, y lograr crear un ambiente de colaboración y participación con los distintos sectores que conforman la comunidad escolar del centro.

Discusión y conclusiones

La identidad profesional de liderazgo pedagógico es un aspecto clave para la mejora educativa en centros escolares (Bolívar, 2016). El factor género a veces puede suponer una limitación a la hora de desempeñar este liderazgo en centros escolares. Este estudio recoge las voces de cinco directoras que, ante el reto de ser mujer en la dirección escolar, desarrollaron una identidad de liderazgo de resistencia, orientada hacia valores de horizontalidad y justicia social. En esta sección discutimos los principales hallazgos encontrados en nuestra investigación.

Las directoras explican que su actual identidad es la suma de todo lo acontecido en los distintos escenarios profesionales vivenciados. Este dato coincide con estudios como los de Cruz-González et al. (2020) o Popescu y Gunter (2011) que argumenta la importancia de experiencias vitales anteriores en la construcción de una identidad de liderazgo en directoras escolares.

Por otra parte, todas las directoras participantes en el estudio coinciden en el desarrollo de un desempeño profesional basado en valores de empatía, escucha activa y apoyo profesional. Estudios como Méndez-Morse, Murakami, Byrne-Jiménez y Hernández (2015) coinciden en este sentido, explicando que las directoras escolares participantes en su estudio caracterizaron su labor por su actitud dialógica e igualitaria en el plano profesional y educativo. A la vez, revisiones de la literatura llevadas a cabo en los últimos señalan también la vinculación del género femenino en el desarrollo de una labor profesional horizontal y empática (Cruz-González, Lucena, y Domingo, 2020).

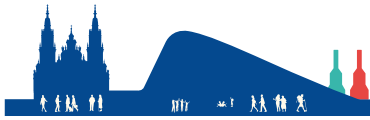
Liderar en un contexto de reto es otra de las particularidades para desarrollar un liderazgo pedagógico en directoras. De esta manera, distintos autores como Hernández-Castilla y Murillo (2012) o Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla (2010) argumentan que ante este tipo de retos, las estrategias profesionales deben ir orientadas hacia el compromiso profesional y la adaptación de las actuaciones a las condiciones y circunstancias del propio centro educativo en cuestión.

Por todo ello, consideramos que futuras investigaciones deben de ir orientadas hacia el examen y propuesta de iniciativas que logren consolidar una identidad de liderazgo escolar en el equipo profesional de centros educativos, incidiendo aún más en los casos en los que por las circunstancias de éstos mismo, sea más necesario aún los valores de horizontalidad y trabajo en equipo para hacer frente a circunstancias educativas adversas.

Referencias bibliográficas

- Arar, K. H., y Oplatka, I. (2014). Muslim and Jewish teachers' conceptions of the male school principal's masculinity: Insights into cultural and social distinctions in principal–teacher relations. *Men and Masculinities*, 17(1), 22-42.
- 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
- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar. Problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 443-470.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y gestión educativa*, 24(1), 26-29.
- Carpenter, B. W., Bukoski, B. E., Berry M., y Mitchell, A. M. (2015). Examining the Social Justice Identity of Assistant Principals in Persistently Low-Achieving Schools. *Urban Education*, 52(3), 287-315.
- Coronel, J. M., Carrasco, M., y Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357, 537-559.
- Cruz-González, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2020). Barreras de género en la dirección escolar: Exploración temática de literatura internacional. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 6(1), 73-86. doi: /10.18848/2575-5544/CGP/v06i01/73-86
- Cruz-González, C., Pérez, M., y Domingo, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 1-22.
- Cubillo, L., y Brown, M. (2003). Women into Educational Leadership and Management: International Differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291.
- DeMatthews, D. (2018). Social justice dilemmas: Evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 545-559.
- Festinger L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Company.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- García, T. (2006). Los porqués de la ausencia de las maestras en la dirección escolar. *Andalucía Educativa*, 55, 7-10.
- Gómez, A., y Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativa: Las directoras de los centros escolares andaluces. *Clepsydra. Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 10, 77-95.
- Grogan, M., y Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Hernandez, F., Murakami, E. T., y Cerecer, P. Q. (2014). A Latina principal leading for social justice: Influences of racial and gender identity. *Journal of School Leadership*, 24(4), 568-598.
- Hernández-Castilla, R., y Murillo, F. J. (2012). *School leaders practices for Social Justice. Paper EERA. ECER European Conference on Educational Research*. Recuperado de <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32583/>
- Jones, D. (2017). Constructing identities: Female head teachers' perceptions and experiences in the primary sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 907-928.
- Lumby, J. (2015). School leaders' gender strategies: Caught in a discriminatory web. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 28-45.
- Méndez-Morse, S., Murakami, E. T., Byrne-Jiménez, M., y Hernandez, F. (2015). Mujeres in the principal's office: Latina school leaders. *Journal of Latinos and Education*, 14(3), 171-187.
- Moncayo Orjuela, B., y Pinzón López, N. P. (2013). Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género [Women leaders in academia, gender and stereotypes]. *Panorama*, 7(13), 75-94.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5, 169-186.

- Nickens, R., y Washington, C. (2016). Authenticity and the Female African American School Leader. In T. N. Watson, & A. T. H. Normore (Ed.), *Racially and Ethnically Diverse Women Leading Education: A Worldview (Advances in Educational Administration, Volume 25)* (pp. 235-254). Melbourne: Emerald Group Publishing Limited.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- Popescu, A. C., y Gunter, H. M. (2011). Romanian Women Head Teachers and the Ethics of Care. *School Leadership and Management*, 31(3), 261-279.
- Ritacco, M., y Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18-39.
- 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.
- Santos Guerra, M. A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. In M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar* (pp. 53-70). Barcelona: Graó.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. New York: John Wiley and Sons.
- Shah, S. J. A. (2010). Re-thinking Educational Leadership: Exploring the Impact of Cultural and Belief Systems. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(1), 27-44.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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.
- Toure, J., y Dorsey, D. T. (2018). Stereotypes, Images, and Inclination to Discriminatory Action: The White Racial Frame in the Practice of School Leadership. *Teachers College Record*, 120(2), 37-49.
- Weiner, J. M., y Burton, L. J. (2016). The double bind for women: Exploring the gendered nature of turnaround leadership in a principal preparation program. *Harvard Educational Review*, 86(3), 339-365.



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)

Resumen

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. 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, 2009; Cascales y Álvarez, 2014). 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, 2004, 2010). Resultados previsible en función de criterios y revisión de procesos para mejorar y evitar fallos.

Palabras clave: planes de mejora; diseño; liderazgo; relatos; acreditación; evaluación y tecnología.

The importance of good design in programming improvement plans. Alternative visions

Abstract

Human activity is characterized by the foresight and rationality of its acts and by the desire to improve life, its actions and its results. The European demand for improvement and quality has been reflected in the implementation of school improvement plans. However, its dispersion and its difficulty of design has supposed sometimes the not accomplishment or the abandonment of the foreseen improvement. The most rational and technical part of an improvement plan lies in good planning (Cantón Mayo, 2009; Cascales & Álvarez, 2014). In this work we make a linear and transversal review of the elements that determine the quality of a good design developing of a typical improvement plan. In addition, some of the usual sections are exemplified with instruments and tools: justification

and detection of needs, thematic prioritization, selection of processes: key, support, strategic; process maps, process owners, evaluation and compliance criteria (Cantón Mayo, 2004, 2010). The results have been the predictable ones according to the criteria and the revision of processes to improve and avoid failures.

Keywords: improvement plans; design; leadership; life stories; accreditation; assessment and technology.

Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

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 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 10 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.

Resultados

En la primera fase de este trabajo se accede a la información de los Planes de Mejora a través de un cuestionario auto-informado por los directores de los centros en los que se han desarrollado Planes de Mejora y/o experiencias de calidad en los dos últimos cursos académicos. Los resultados obtenidos con la aplicación de dicho cuestionario se analizan en seis boques y se presentan en los siguientes gráficos:

En relación con el primer bloque, de *detección de necesidades* como primer paso en el planteamiento del Plan de Mejora (en adelante, PM) destaca especialmente la tarea de elaboración de un listado de las necesidades del centro y la priorización de las mismas, realizado por el 100% de los centros encuestados. No ocurre de la misma manera con la elaboración de un instrumento de detección de necesidades. Así como, llama especialmente la atención que varios centros utilizan un instrumento para la detección de las necesidades, pero no analizan posteriormente, los datos obtenidos. De manera que no se tienen en cuenta a la hora de priorizar las necesidades a abordar con el PM.

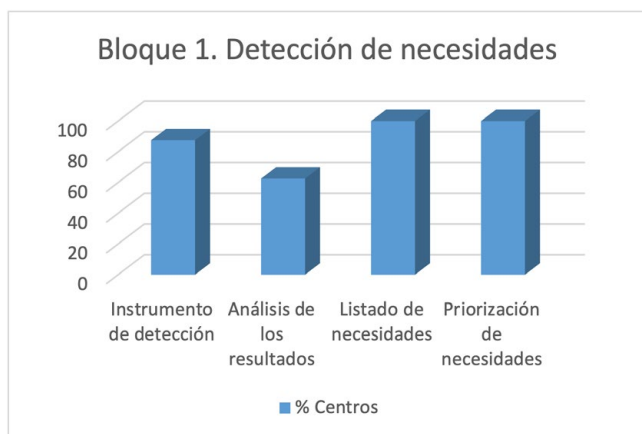


Figura 1. Detección de necesidades. Fuente. Elaboración propia

Relativo al segundo de los bloques, *introducción-justificación del tema de mejora*, los resultados son diversos. Ninguno de los centros encuestados presenta en su PM ni diagrama de flujo con el proceso de mejora a desarrollar en vista general ni revisión de la literatura en la que se inscribe la mejora planteada. Mientras que, 8 de cada 10 centros sí desarrolla una justificación de la mejora a nivel académico, social y/o personal, así como realiza una presentación introductoria del tema de mejora.

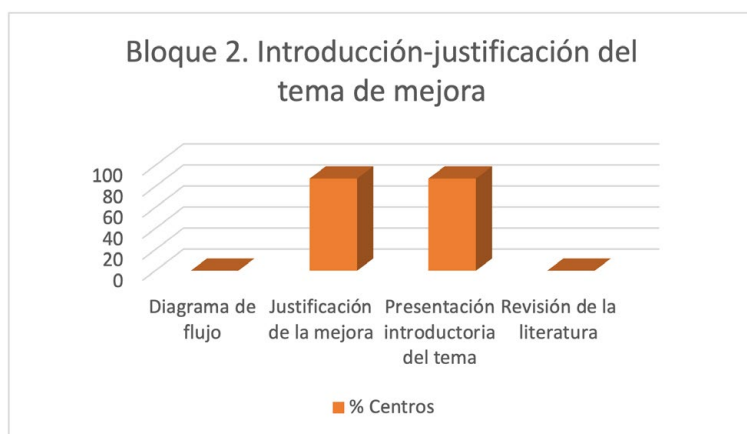


Figura 2. Introducción-Justificación del tema de mejora. Fuente. Elaboración propia

En relación al tercer bloque, *diseño y programación del Plan de Mejora*, los resultados muestran cierta homogeneidad en los diseños. Como puede verse en el gráfico siguiente, la totalidad de centros contextualiza su Plan de Mejora, así como especifica tanto objetivos generales como específicos (con las tareas vinculadas a cada objetivo) y los responsables de cada proceso y los participantes en el PM. Mientras, los procesos que componen el plan (clave, estratégicos y/o de apoyo) son recogidos por 7 de cada 10 centros.

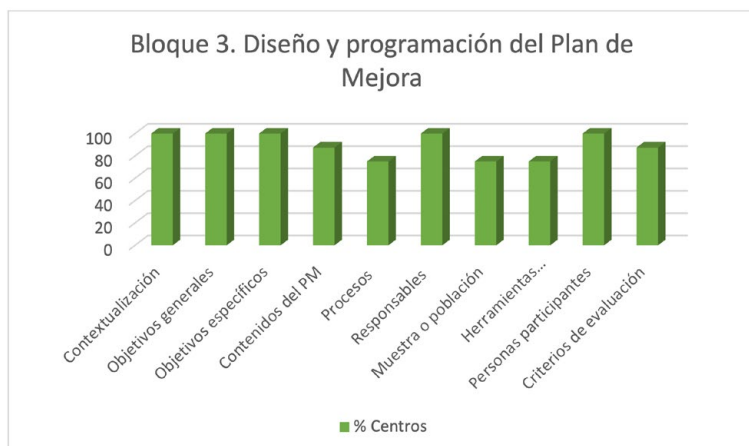


Figura 3. Diseño y programación del Plan de Mejora. **Fuente.** Elaboración propia

Relativo al cuarto bloque, el desarrollo o *realización del Plan de Mejora*, todos los centros educativos presentan una temporalización tanto de actividades como de procesos realizados. Sin embargo, no todos recogen resultados previsibles o el valor añadido que supone el desarrollo del PM en el centro.

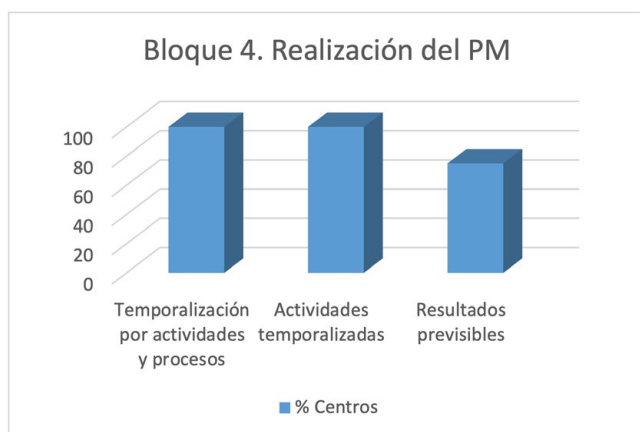


Figura 4. Realización del PM. **Fuente.** Elaboración propia

En relación al bloque 5, *valoración final*, ninguno de los centros educativos analizados incluye en sus PM las posibles debilidades y fortalezas del mismo en cada una de sus fases y únicamente, el 50% incluye sugerencias de mejora sobre el plan realizado y sobre el proceso.



Figura 5. Valoración final. **Fuente.** Elaboración propia

Finalmente, relativo al bloque 6, *anexos* (herramientas, costes, documentación) es recogido únicamente por el 37,5% de los centros analizados.

Para la segunda parte de este trabajo, se recopilan y analizan diez planes de mejora, disponibles a texto completo, con el objetivo de sistematizar herramientas e instrumentos visibles tanto para la autoevaluación, la detección de necesidades como para la priorización de las mismas.

El análisis de los diez planes de mejora arroja los siguientes resultados, seis de cada diez indican haber desarrollado una autoevaluación para la detección de necesidades, aunque solo un 40% evidencia este aspecto, siguiendo el proceso de autoevaluación del Modelo EFQM. De ese 40 % solo el 20 % acredita esta experiencia de evaluación en más de un curso, mientras que el otro 20 % lo realiza por primera vez después de un proceso de formación.

En relación con el uso de un instrumento para la detección de necesidades, éste aparece reflejado en el 70 % de los PM. De los cuales, el 20% aplica el Modelo Europeo de Excelencia EFQM, otro 20%, encuestas facilitadas por los servicios educativos de la administración pública educativa, otro 20% basa la evaluación inicial en simples observaciones y el 10% restante, utiliza el procedimiento DAFO.

De manera que, el 70% de los centros con PM realizan un listado de necesidades detectadas. Por su parte, el 30 % restante, al no realizar la autoevaluación, parte de áreas de mejora que se desprenden de simples observaciones o apreciaciones que hace el personal docente y que no tienen una validez científica al no contar con las aportaciones de los usuarios de ese servicio. Hay que indicar que la aplicación del Modelo de autoevaluación EFQM es mucho más fiable ya que permite detectar áreas de mejora y puntos fuertes, lo que es aplicado por el 20 % de los centros valorados.

En relación a la priorización de las necesidades detectadas, el 30% realiza una priorización a partir de las apreciaciones e intereses del personal docente y del resto de la comunidad educativa, el 10 % define criterios propios, otro 10 % prioriza aquellas áreas trabajadas en PM anteriores y que no se han conseguido resultados positivos y otro 10% identifica las áreas de mejora con las líneas estratégicas que deben ser tenidas en cuenta en un centro educativo.

Finalmente, en relación a los tipos de diseño encontrados, es necesario reseñar que hay una clara diferenciación entre los planes de mejora que son fruto de un análisis profundo de la realidad del centro y en consecuencia realizan una buena detección de necesidades y aquellos otros en los que el planteamiento surge de simples apreciaciones subjetivas. Entre los primeros que representan un 40% de los planes de mejora, aportan al centro ese valor añadido que representa el instalarse en un sistema de gestión como impulso de la calidad educativa en el centro. Un 10% de los centros, aunque manifiesta una continuidad en la implantación de planes de mejora, no se aprecia una continuidad en el tratamiento de las áreas de mejora detectadas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación a partir del cuestionario auto-informado por los directores de los centros en los que se han desarrollado planes de mejora y/o experiencias de calidad en los dos últimos cursos académicos, y el análisis de diez planes de mejora disponibles a texto completo nos permiten concluir que, el planteamiento y el desarrollo de un plan de mejora presenta entre una de sus principales fortalezas la formación de las personas que conforman el equipo de mejora así como los docentes implicados, la unanimidad a la hora de tomar decisiones, el planteamiento de trabajo, el trabajo en común y en equipo en los centros educativos.

Otra de las ventajas que supone el hecho de instalarse en una línea de mejora es que, partiendo de la detección de áreas de mejora, el centro educativo puede abordar las deficiencias detectadas a lo largo de varios cursos. Entendiendo como una de sus fortalezas, su sistema de gestión de calidad.

Por otro lado, y en sentido opuesto, el planteamiento y el desarrollo de planes de mejora ha dado lugar, en algunos casos, a mayor carga de trabajo a la hora de establecer protocolos y su cumplimiento, a falta de compromiso por parte de algunas personas implicadas. Así como otras debilidades tales como planes de mejora que se asemejan más a proyectos de centro que a planes que buscan soluciones a las deficiencias detectadas, dificultad para evaluar de una forma objetiva y exhaustiva la realidad de los centros, desorientación, falta de colaboración por parte del profesorado y dudas sobre la efectividad y la conveniencia de seguir o abandonar el plan de mejora.

En este sentido, recogemos algunas de las sugerencias para mejorar la implantación de esta herramienta de mejora en los centros escolares como son la reducción de tiempos de aplicación de este sistema (horas de reunión,

coordinación, formación) que terminan por desanimar a los participantes en el proceso, la programación desde un primer momento para garantizar la participación y la implicación de todos los docentes, así como el planteamiento de objetivos alcanzables y realistas, sin diseños extremadamente ambiciosos y difícilmente asumibles.

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 Álvarez 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.



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)

Resumen

Liderazgo y mejora son dos términos que deberían ir juntos. Y ello por varios motivos, en primer lugar, porque el liderazgo educativo es, en sí mismo, un factor indirecto de mejora de los resultados educativos. También, porque el liderazgo educativo o es “liderazgo para la mejora”, según afirma Richard Elmore, 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. Por todo ello, resulta imprescindible diseñar planes que mejoren la dirección escolar, pues se ha comprobado que una buena preparación de los líderes educativos mejora el liderazgo e influye en los resultados. A pesar de que la formación obligatoria para la dirección de escuelas se está incrementando en los últimos años, experiencias en todo el mundo indican que los directivos acceden a sus puestos de trabajo sin haberse formado específicamente para sus funciones; o habiendo recibido una formación que -en la mayoría de los casos resulta escasa, insuficiente, y poco adecuada a sus necesidades y a su contexto. Académicos de todo el mundo señalan también la falta de formación continua para los directores. 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.

Palabras clave: liderazgo educativo; líderes escolares; calidad; formación directiva.

Management development as a fundamental aspect of quality in an educational institution and an improvement plan in educational leadership

Abstract

Leadership and improvement are two terms that should go together for several reasons, firstly, because educational leadership is, in itself, an indirect factor for improving educational results. Also, because educational leadership has to be “leadership for improvement,” according to Richard Elmore, or it is not leadership. Last, because educational

leadership is positively related to equity in schools, educational quality, and effectiveness. Therefore, it is essential to design plans that improve school management, since it has been proven that good preparation of educational leaders improves leadership and influences results. Even though compulsory training for school management has been increasing in recent years, experiences around the world indicate that principals enter their jobs without having been specifically trained for their functions; or having received training that -in most cases- is scarce, insufficient, and inadequate to their needs and context. Academics around the world also point to the lack of continuous training for principals. In this research, we show how research with life stories can improve educational leadership preparation in a way adapted to each principal's context. And how, from those life stories, training products can be created that improve leadership and management.

Keywords: educational leadership; school leaders; quality; leadership development.

Introducción y objetivos

Liderazgo y mejora son dos términos que deberían ir juntos. Y ello por varios motivos, en primer lugar, porque el liderazgo educativo es, en sí mismo, un factor indirecto de mejora de los resultados educativos. También, porque el liderazgo educativo o es “liderazgo para la mejora”, según afirma Richard Elmore (2008), o no es liderazgo. Y, finalmente, porque el liderazgo educativo se relaciona positivamente con la equidad en las escuelas, la calidad y la eficacia educativa (Darling-Hammond et al., 2007; Day et al., 2010; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019; Leithwood, Louis et al., 2004; Marzano, 2012; Pont et al., 2008; Robinson et al., 2008; Shields, 2011, 2012).

La capacidad de liderazgo va unida a la formulación de problemas. La capacidad directiva estratégica es la que va unida a la instrumentalización de problemas. Y la capacidad ejecutiva es la que iría unida a la operativización. 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.

Tener eficacia a la hora de resolver problemas, darles solución y responder a lo que surge de nuevo, son retos continuos para un director como lo son el saber mantener la perspectiva de las cosas y el manejar los temas en un contexto escolar adecuado (Immegart y Pascual, 1995, p. 26). Cabe mencionar que el director de una institución educativa no debe limitarse a la gestión, sino llevar a cabo, de manera plena, la dirección basada en saberes directivos que conllevan el desarrollo de liderazgo.

Por todo ello, resulta imprescindible diseñar planes que ayuden a mejorar la dirección escolar, pues se ha comprobado que una buena preparación de los líderes educativos perfecciona el liderazgo e influye en los resultados (Bush, 2003, 2010, 2013; Orr & Orphanos, 2011).

La formación es una función más de cualquier organización y por ello debe estar integrada con el resto de los procesos, para que haya una verdadera integración continua; cabe mencionar que la formación nunca termina, razón por la cual se habla de un proceso educativo continuo a lo largo de la vida (*life long learning*).

Toda persona, al mismo tiempo, comparte alternativamente el mandar y el obedecer, ser gobernantes y ser gobernados, pero a su vez deben ser diferentes. Se les ha de dar una primera formación similar y después hay que formar a quienes han de ser gobernantes o directivos.

A pesar de que la formación obligatoria para la dirección de escuelas está progresando en los últimos años, experiencias en todo el mundo indican que los directivos siguen accediendo al liderazgo sin haberse formado específicamente para sus funciones; o habiendo recibido una formación que -en la mayoría de los casos- resulta escasa, insuficiente, y poco adecuada a sus necesidades y a su contexto. Numerosos académicos señalan este problema de falta de formación inicial y continua para los directores. También indican que es necesario contextualizar dicha formación.

Atendiendo a estas sugerencias, el presente trabajo pretende 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.

Marco teórico

Preparación directiva: Lo que nos dice la investigación

El informe *Improving Leadership* elaborado por la OCDE en 2008 (Pont, Nusche, y Moorman, 2008) indicaba que el liderazgo escolar debía ser una prioridad educativa a nivel mundial. Fruto de ese informe, se multiplicaron los cursos de desarrollo directivo para directores, así como las publicaciones analizando el tema. La formación de líderes escolares se convirtió en obligatoria en muchos países, entre ellos los nuestros; y el diseño de los programas de formación mejoró como consecuencia de la recopilación de evidencias de lo que funcionaba a nivel de contenidos, metodologías y características de los cursos (Tintoré, 2016, 2018).

Sin embargo, experiencias y publicaciones en todo el mundo indican que todavía muchos directores y directoras acceden a sus puestos de trabajo sin preparación específica para sus funciones; o con una preparación insuficiente e inadecuada respecto a las necesidades y el contexto.

En 2003, Hobson y colaboradores publicaron una revisión sobre los principales problemas que afectaban a los directores noveles, señalando que dichos problemas se deben, entre otros motivos, a la escasa y poco eficaz formación y apoyo que han recibido estos directores, antes y durante el ejercicio de su cargo. Más recientemente, Brandon et al. (2018) indicaban que, en su trabajo con el profesorado, los directores encuentran una serie de obstáculos. Uno de los obstáculos más importantes es la necesidad de aprender (*learning challenge*). Los autores canadienses llamaban la atención sobre la falta de interés por la formación directiva, e indicaban que todavía puede hacerse mucho más para formar adecuadamente a los líderes.

En países y hemisferios muy distintos, numerosos académicos refuerzan estas tesis señalando varios problemas derivados: (i) inexistencia de programas de inducción para directores, (ii) inexistencia de programas de formación continua para directores, (iii) existencia de alguno de estos programas de formación, pero con poca adecuación a las necesidades de los directores y del contexto en el que trabajan, (iv) insuficiente preparación pedagógica de los directores.

Así, por ejemplo, en Kenia, Abaya (2016) señala la inexistencia de programas de formación directiva previa al cargo. Okoko (2018) aboga también por una preparación en liderazgo adecuada al contexto keniano pero que tenga en cuenta las tendencias globales. Considera que la preparación en su país está lacrada por un exceso de pensamiento del déficit y muy condicionada por la herencia del colonialismo. Sus tesis son refrendadas por Bush y Glover (2016) quienes indican que “ningún país de África occidental proporciona formación específica a sus directores escolares” (p. 80). Bush y Oduro (2006) añaden que la inducción y apoyo a los directores son muy escasos en todo el continente africano.

En Nueva Zelanda, Le Fevre, y Robinson (2014) analizan las habilidades de un gran grupo de directores escolares, llegando a la conclusión de que existen lagunas en dichas competencias. Concluyen señalando que la mejora educativa exige un desarrollo profesional del líder claramente orientado a sus necesidades y carencias.

En el continente asiático, Arar (2018), describiendo el sistema educativo árabe en Israel, explica que la brutal transición desde la enseñanza a la dirección está plagada de desafíos y genera gran ansiedad a los directores (p. 580). Saidun et al. (2015), en Malasia, ven tantos problemas que concluyen que los directores han de apuntarse a cursos de formación en liderazgo.

En América, aparte del trabajo de Brandon et al. (2018), ya citado para el caso de Canadá, otros autores del hemisferio sur describen una situación similar. Así, Galdames et al. (2018) señalan que los directores noveles acceden al cargo sin preparación alguna para el mismo. García Garduño et al. (2010), señalan una situación similar en varios estados de México. Mentz et al. (2010) estudian a directores de Canadá y Sudáfrica y afirman que, a pesar de ser contextos tan diferentes, los directores coinciden en señalar que la preparación no les ha proporcionado las competencias necesarias, no les ha proporcionado aprendizaje informal a través del *mentoring*, ni les ha concienciado de la importancia de su trabajo.

En el caso específico de México, el sistema educativo tiene la obligación de formar los recursos humanos que demanda el país, instruir productores eficientes para modernizar México educar a los hombres y mujeres del siglo XXI, quienes enfrentarán severas metamorfosis en la organización social y en la división del trabajo. México, necesita una educación eficiente para estar a la altura de los cambios que se avecinan. Se demanda que la educación promueva la participación pública responsable para contribuir a mantener y fortalecer la identidad nacional y

reproducir la cultura que México heredó de sus antepasados. Sin embargo, es imposible satisfacer estas demandas con un sistema educativo caduco y sin los recursos suficientes para sus acciones principales. Un sistema centralizado y cargado de la inercia burocrática que lo caracteriza, que se orienta más a reproducir el pasado que a preparar las nuevas generaciones del futuro (Parés Gutiérrez, 2011).

De un extremo a otro de Europa nos encontramos con una problemática muy similar a la descrita en los otros continentes. En España, Gairín y Castro- en boca de un inspector- comentaban en 2010 que “la función directiva (...) se asume sin preparación alguna en las habilidades y recursos propios del liderazgo educativo y de la gestión de los equipos docentes” (p. 406). La situación no parece haber cambiado en la actualidad pues Serrano y Martín Cuadrado (2016) describen una situación muy similar indicando que, pese a la obligatoriedad de la formación directiva, ésta “sigue siendo muy pobre y los directores denuncian su deficiente preparación para resolver problemas técnicos o de otro tipo” (p. 1199).

MacBeath, Gronn, y otros (2009), en su informe para el gobierno escocés, indican que los directores carecen de tiempo para su formación, especialmente cuando llegan nuevos a una escuela, y han enfrentarse a la realidad de la dirección (“*shock of the new*”) sin estar adecuadamente preparados. En Turquía, Demir (2016) protesta por la insuficiente preparación pedagógica de los directores y cita las investigaciones de Mirici et al. (2003), Sarice (2006), Esen (2009) u Ozelik (2001) refrendando su postura.

La red ETUCE, *European Trade Union Committee for Education* (2012), y la OCDE (Pont et al., 2008) denuncian también que aproximadamente la mitad de los directores escolares de países pertenecientes a estos organismos no han recibido la formación inicial y continua necesaria. Al mismo tiempo, animan a mejorar dicha formación y a que ésta tenga lugar a lo largo de todo el desempeño profesional de los directores, convirtiéndose en norma y no en excepción.

Además, investigadores de proyectos internacionales como el ISSPP (Cowie, 2011) describen un panorama muy similar y señalan la preocupación de los directores por formarse adecuadamente para poder atender a las necesidades específicas de su profesorado y dar confianza a sus organizaciones.

García-Garduño y otros (2011), desde Chile, exploran las circunstancias de los directores noveles en todo el mundo y coinciden en señalar que en general se sienten agobiados y poco preparados para la función que han de ejercer, aunque reducen su nivel de estrés a medida que aprenden en su trabajo y de su trabajo, sin que ello signifique que se conviertan en líderes pedagógicos eficaces. Preston et al. (2013) revisan la literatura sobre los problemas de los directores en zonas rurales, especialmente en Estados Unidos, Canadá y Australia y señalan como uno de ellos la falta de preparación y desarrollo profesional.

Viendo que la preparación directiva, o mejor, la falta de preparación es un problema común a los directores escolares de todo el mundo. Y viendo también que cada contexto y momento de la vida del director, tiene unos problemas específicos, coincidimos con Slater et al. (2018) en que es necesario diseñar mejores programas de formación directiva para que los directores puedan ayudar al profesorado a desarrollar los resultados de sus alumnos. Coincidimos también en que estos programas formativos no pueden ser iguales y estandarizados, sino que han de estar muy anclados en cada realidad y ser programas contextualizados.

Recientemente Bush (2018, p. 3) advertía que los estilos de liderazgo tienen que adaptarse a las necesidades y expectativas de cada contexto escolar. Y que ya no sirve un estilo de liderazgo para todo y para todos. “Adaptar el liderazgo al contexto – sigue diciendo este autor - requiere aplicar con cautela diversos estilos de liderazgo y modelos diferentes según la ocasión, en lugar de adoptar un enfoque idéntico en cada caso”.

Por este motivo, proponemos basarnos en la realidad de cada contexto para diseñar programas de formación directiva. La recopilación de historias de vida de los directores de la zona puede ser un elemento de contextualización muy positivo, que permiten conciliar las necesidades directivas específicas, con situaciones directivas reales y concretas.

Metodología

La presente investigación utiliza una metodología cualitativa con un diseño de tipo narrativo, es decir, “el investigador contextualiza la época y lugar donde ocurrieron las experiencias y reconstruye historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías y temas en los datos narrativos, para finalmente entretejerlos y armar una historia o narrativa general” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 487).

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.

A lo largo de más de ocho años, estas investigadoras, junto a otros investigadores (e.g. Cabral, Alves, Tintoré & Serrão Cunha, 2019; Tintoré, Cantón Mayo, Quiroga Lobos, y Parés, 2019; Tintoré & Carrillo, 2016; Parés Gutiérrez, 2014) han recopilado historias de vida para utilizar en programas de dirección escolar.

En un primer momento, 2013, se recopilaron micro- historias de vida para el “Proyecto Educación y lucha contra la pobreza” en países Latinoamericanos. Se trataba de un proyecto de desarrollo amplio y, respecto a los directivos, se buscaba desplegar habilidades de liderazgo transformador y para el aprendizaje. Usamos las historias de vida para resumir la trayectoria profesional de 13 directivos en diferentes contextos y para conocer las prácticas directivas que tenían en común.

Posteriormente, se siguieron colectando historias de vida en Estados Unidos, Kazajastán y España. A partir de 2018, la investigación se amplió a Portugal, donde – en el marco del proyecto EDUGest- se entrevistó a 19 directores y directoras de escuelas portuguesas.

Fruto de las diversas etapas de investigación, se han compilado más de 40 entrevistas (relatos de vida) de directores escolares, que después se han codificado y convertido en historias de vida.

El abundante material ha permitido, además de ahondar en conocimientos respecto a 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 que a continuación se detallan:

- **Relato de vida** o *life story* de cada entrevistado-a: Se trata del relato que narra el investigado. Es un proceso de reflexión en el que las personas valoran su propio pasado, toda la vida o una parte, desde la situación presente. Se obtiene a partir de la transcripción de la entrevista realizada, junto con pequeñas observaciones y comentarios del entrevistador.
- **Historia de vida** o *life history* de cada entrevistado-a: la construye, en base al relato, quien investiga, aunque la persona biografiada tiene derecho a revisar el relato (Moriña, 2017) y se recomienda que así ocurra. “La historia de vida de los líderes es una fuente de información importante de la cual los seguidores y potenciales seguidores aprenden las características y comportamientos del líder, y los líderes mejoran su auto-concepto” (Shamir, Dayan-Horesh & Adler, 2005).
- **Casos:** narrativas generalmente más largas que las viñetas, que muestran una situación problemática sobre la que los participantes en cursos de formación han de reflexionar con el objetivo de encontrar la solución. Los sujetos de formación construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de problemas de la vida real.
- **Retratos** o *portraits* de cada escuela y de cada entrevistado-a: presentan una imagen de las personas o las organizaciones
- **Viñetas** o *vignettes*: muestran momentos específicos en las vidas de los entrevistados; se trata de narraciones breves, descritas por el investigador que suelen presentar momentos de cambio y emociones intensas, como las que se acostumbran a vivir en la práctica diaria. Proporcionan información rica e intensa sobre un entrevistado, un tema o una idea; y permiten a los participantes en cursos de formación comentar su opinión.

Además, se pueden elaborar otros productos que pueden servir para la formación directiva, tal como listados de problemas específicos de cada contexto, o listados de soluciones y buenas prácticas en cada contexto particular.

Conclusiones

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.

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

- Abaya, J. (2016). School leadership challenges along Kenya's Borabu-Sotik border. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 757-774.
- Arar, K. (2018) How novice principals face the challenges of principalship in the Arab education system in Israel. *Journal of Career Development*, 45(6), 580-596.
- Bastons, M. (2004). *Tomar decisiones: la inevitable cuestión ¿éxito o fracaso?* Barcelona: Ariel.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280. doi: 10.1080/13540602.2018.1425678
- Bush, T. (2003, 3rd edition). *Theories of Educational Leadership & Management*. London: Sage.
- Bush, T. (2010). Editorial: The Significance of Leadership Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 266-270. doi: 10.1177/1741143210362304
- Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The model of choice in the 21st Century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543-544. doi: 10.1177/1741143213489497
- Bush, T. (2018). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 3-4. doi: 10.1177/1741143217739543
- Bush, T., & Glover, D. (2016) School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review. *Africa Education Review*, 13(3-4), 80.
- Bush, T., & Oduro, G. K. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *J. Educ. Administration*, 44(4), 359-375.
- Cabral, I., Matías Alves, J., Tintoré, M., & Serrão Cunha, R. (2019). *Leaders and Leadership Practices: all unique, all the same?* Proceedings of the 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation. ICERI 2019.
- Cowie, M. (2011). *New Primary leaders. International Perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. Recuperado de <http://seli.stanford.edu>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, Harris, A., Leithwood, K., Gu, S., y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's services. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Demir, M. K. (2016) Problems Encountered by School Principals: Unchanging Facts of Changing Turkey. *The Anthropologist*, 23(3), 629-640. doi: 10.1080/09720073.2014.11891983
- Elmore, R. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. En B. Pont, D. Nusche, & H. Moorman (Eds.), *Improving leadership* (pp. 37-68). Bruselas: OCDE.
- ETUCE (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. ETUCE School Leadership Survey Report. Brussels: Trade Union Committee for Education.
- Gairín, J., & Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. Monográfico: La situación de la dirección escolar en España. *Revista española de pedagogía*, 247, 401-416.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. doi: 10.1177/0892020611403806

- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105. doi: 10.1177/0892020611403806
- Grogan, M., Fullan M., Benham, M., & Murakami, E. (2013). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. New Jersey: Wiley.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición). México: McGraw Hill Educación.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). *Issues for early-headship. Problems and support strategies*. UK: National College for School Leadership.
- Immegart, G., Immegart, M. L., & Pascual, R. (1995). *Formación de directores de centros educativos: un enfoque práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. (2014). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58-95.
- MacBeath, J., Gronn, P., Opfer, D., Lowden, K., Forde, K., Cowie, M., & O'Brien, J. (2009). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning: Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Marzano, R. J. (2012). *The Marzano School Leadership Evaluation Model*. Marzano Research Laboratory.
- Mentz, K., Webber, C. F., & Van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155-167. doi: 10.1080/16823206.2010.518004
- Okoko, J. M. (2018). *Framing school leadership preparation and development for Kenya: Context matters*. EMAL.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Parés, I. (2014). *Liderazgo educativo en México*. IJELM, International Journal of Educational Leadership and Management, 3(2), 143-172.
- Parés Gutiérrez, I. (2011). *Perfil directivo para la escuela del siglo XXI: competencias para el director*. EAS - Editorial Académica Española.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving leadership*. Bruselas: OECD.
- Preston, J., Jakubiec, B., & Kooymas, R. (2013). Common challenges faced by rural principals: a review of the literature. *Rural Educator*, 35(1), 12-24.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Saidun, R., Tahir, L. M., & Musah, M. B. (2015). Problems faced by novice principals in Malaysia: An exploration study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 562-571.
- Serrano, R., & Martín-Cuadrado, A. M. (2016) Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 1193-1210.
- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by biography: Towards a life-story approach to the study of leadership. *Leadership*, 1(1), 13-29.
- Shields, C. M. (2011). Leadership: Transformative. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 26-33). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00441-3
- Shields, C. M. (2012). Transformative leadership: An introduction. In C. M. Shields (Ed.), *Transformative leadership: A reader* (pp. 1-20). New York: Peter Lang. doi: 10.4324/9780203814406
- Slater, I. C. L., García Garduño, J. M., & Mentz, K. (2018). Frameworks for Principal Preparation and Leadership Development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126-134.
- Tintoré, M., Cantón Mayo, I., Quiroga Lobos, M., & Parés, I. (2019). Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 17-36.

- Tintoré, M. (2018). Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 100-122.
- Tintoré, M. (2016). Bases para el diseño de un plan de formación en liderazgo para directivos escolares. En J. L. Bernal (Ed.), *Globalización y organizaciones educativas* (pp. 27-38). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Tintoré, M., & Carrillo, C. (2016). Experiencias de liderazgo trascendente: Estudio de caso de una docente-líder. En E. Bernad Monferrer & M. Mut Camacho, *Aula virtual: contenidos y elementos* (pp. 639-659). Madrid: McGraw Hill.



Planes de Mejora en contextos de acreditación en Chile y Ecuador

BARRIOS B., NANCI C.

Universidad Espíritu Santo (Ecuador)

Resumen

El Plan de Mejora tuvo como propósito mejorar la calidad educativa desde la convivencia y las relaciones interpersonales. El objetivo general fue implementar el Plan de Mejora para el fortalecimiento de la calidad educativa, fundamentado en la convivencia y en las relaciones interpersonales. Fue una investigación de tipo descriptiva con nivel explicativo. Para la obtención de la información, se aplicó un instrumento considerando el modelo EFQM para medir la calidad educativa previa validación a través del procedimiento de juicio de experto. Por su parte, los datos fueron analizados utilizando la estadística descriptiva y la t de student.

Palabras clave: Calidad educativa; Plan de Mejora; educación en Ecuador; convivencia; relaciones interpersonales.

Alternatives and reflections from an experience of improvement in Ecuador

Abstract

The purpose of the Improvement Plan was to improve the quality of education based on coexistence and interpersonal relations. The general objective was to implement the Improvement Plan to strengthen educational quality, based on coexistence and interpersonal relationships. It was a descriptive research with an explanatory level. In order to obtain the information, an instrument was applied considering the EFQM model for measuring educational quality after validation through the expert judgement procedure. The data were analysed using descriptive statistics and Student's t-test.

Keywords: Educational quality; Improvement Plan; education in Ecuador; coexistence; interpersonal relations.

Detección de necesidades

A escala mundial, la inquietud por ofrecer una educación de calidad ha pasado por la elaboración de instrumentos y modelos de aplicación y medición. Por tal motivo, diversos investigadores provenientes de diferentes latitudes han

dedicado su atención al estudio de cómo evaluar la Calidad Educativa, considerando para tal fin la incertidumbre para definirla. Han surgido así concepciones que han permitido la aparición de propuestas de mejora que en diversos contextos persiguen ajustarse a la realidad, dado que son producto de diagnósticos que vislumbran esta y sus necesidades como punto de partida para su elaboración, es decir, como alternativas de cambios educativos para la Calidad.

Atendiendo a las ideas expuestas, se desarrolló un Plan de Mejora en una institución educativa perteneciente a la Red Educativa Arquidiocesana de Guayaquil, Ecuador. Para tal efecto, y con el fin de diagnosticar la calidad de la institución escenario de la investigación, se elaboró un cuestionario policotómico mediante la adaptación de los indicadores del modelo europeo EFQM para evaluar la Calidad Educativa mediante cuatro opciones de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca.

Los resultados de la aplicación del instrumento de investigación reflejan diferencias de la media aritmética del grupo control y experimental. Es decir, el grupo control presenta mayores valores en la media aritmética de las diferentes categorías, destacando que los valores más bajos se concentran en la categoría Resultados en el entorno del centro educativo, donde la media es de 2,00, seguido de 3,17 en Planificación y estrategia, y de 3,33 en las categorías de Colaboradores y Recursos y resultados en los usuarios del servicio educativo. Con relación a los resultados de la prueba t, no existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental ($p > 0,05$).

A partir de los resultados, se procedió a la planificación y elaboración del Plan de Mejora con el fin de solventar las debilidades detectadas en el diagnóstico realizado.

Introducción

Gairín (2014) expresa que el cambio es un reto permanente para una sociedad compleja y en constante transformación. También lo es para el ámbito educativo, y bien podemos hablar del desafío constante a los sistemas y centros educativos. Por tal motivo, la evaluación y análisis de la calidad en el ámbito educativo debe convertirse en un camino más que en una meta, en el horizonte de todo quehacer, dirigiendo su acción hacia la satisfacción de todos los entes involucrados en el proceso de cambio y transformación de la sociedad.

Morín (1999) considera que la educación es un proceso complejo, un fenómeno social, que trasciende el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que tiene como función la transmisión de la herencia cultural y la formación del hombre.

Correa de Molina (2010) coincide con el mencionado autor, reconociendo que “la educación cumple una función eminentemente social, posiblemente suene retórica; sin embargo, es necesario ser reiterativo en este aspecto, porque ella es la encargada de transmitir la naturaleza, los valores y principios de la sociedad a sus miembros” (p. 19).

A este particular, es importante destacar que la calidad es una combinación de elementos que se generan y deben cumplirse en conjunto, por lo que se considera un camino y no una meta, signada por la innovación y cambio duradero para la mejora del centro educativo (Cantón Mayo, Valle Flórez, Arias Gago, Baelo Álvarez & Cañón Rodríguez, 2010).

A partir de las apreciaciones anteriores, el *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021: Toda una vida* de Ecuador (2017), en el Eje 1, “Derechos Para Todos Durante Toda la Vida”, propone en su Objetivo 1 el “garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas” mediante el desarrollo infantil integral para estimular las capacidades de los niños y niñas, considerando los contextos territoriales, la interculturalidad, el género y las discapacidades a través de una Educación de Calidad.

Atendiendo a las ideas antes señaladas, en los últimos años la calidad se ha convertido en una meta para las diferentes instituciones, por lo que su búsqueda y logro se manifiesta como el ideal y premio máspreciado, razón por la cual el desempeño de sus funciones está dirigido hacia la competitividad y la satisfacción del usuario; este hecho no ha estado al margen de la acción educativa.

En este orden de ideas, el estudio de la calidad educativa ha sido motivo de preocupación por parte de diferentes investigadores, tal es el caso de la experiencia en Ecuador de Lapo (2014), quien realizó una investigación que intituló “Evaluación de la Calidad del Servicio Educativo y la Deserción Estudiantil”. En el estudio el autor señala que en el mundo competitivo en que se vive actualmente, la calidad se ha vuelto una condición fundamental para la subsistencia en todos los sectores productivos del país y en especial en el área de las instituciones educativas particulares.

Sobre la base de estas ideas expuestas, se pretende con el Plan de Mejora optimizar la calidad en una institución educativa perteneciente a la Red Educativa Arquidiocesana (REA) de Guayaquil.

Contextualización

La Escuela de Educación Básica Particular Bartolomé Garelli es una institución sin fines de lucro que pertenece a la Arquidiócesis de Guayaquil y es regentada por la REA (Red Educativa Arquidiocesana). Con 25 años de servicio, atiende a niños y jóvenes de Bastión Popular y sectores aledaños, inculcando valores humanos y religiosos, pilares fundamentales en la formación de sus educandos.

Los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de recibir el currículo vigente, también son formados bajo la filosofía de San Juan Bosco, bajo la consigna “*hemos de formar buenos cristianos y honrados ciudadanos*”, y es precisamente esto lo que, de acuerdo al personal directivo, hace la diferencia de las demás instituciones del sector. Este carisma cristiano católico es lo que hace que tanto padres de familia como estudiantes la consideren como la institución idónea para la formación integral del individuo que espera la sociedad.

El Sistema Preventivo de Educación que la ideología de Juan Bosco persigue nació de la experiencia visionaria de un sistema represivo que se vivía en su época, en la que se destacaba la distancia que había entre el alumno y el educador, y la única forma que se utilizaba para educar era la represión y el castigo. Para Bosco no representaba una forma eficaz de enseñar valores.

Diseño de la investigación y mejora propuesta

El proyecto tuvo como propósito optimizar la calidad educativa desde la participación y el trabajo en equipo.

El Plan de Mejora se desarrolla en una zona con vulnerabilidad socioeconómica en la ciudad de Guayaquil en Ecuador, y se estructura en tres ejes fundamentales:

- a) Un eje epistemológico denominado *Reingeniería Organizacional*, que da cuenta de la visión y/o la racionalidad que adopta el Plan para gestionar un servicio educativo de calidad.
- b) Un *eje pedagógico*, que expone las acciones didácticas y vinculadas a la acción y el quehacer del docente.
- c) Un eje organizativo-administrativo identificado como *Liderazgo y Habilidades sociales*, que proyecta las principales actuaciones en materia vinculada a los procesos técnicos, de administración del tiempo, proyectos y recursos, de participación e interrelación entre los entes involucrados.

A continuación, se presenta cada uno en detalle...

Eje epistemológico (Reingeniería Organizacional)

Dimensión: Planificación y estrategias

Crear espacios de reflexión y toma de decisiones consensuadas sobre los conocimientos (competencias cognitivas necesarias, habilidades, valores y actitudes a desarrollar en los educandos).

Dimensión: Impacto contextual

Promover la flexibilización de los contenidos curriculares para adaptarlos a las necesidades y contextos de los educandos, rescatando los saberes de las culturas propias y generando impacto contextual.

Eje pedagógico

Dimensión: Resultados en los usuarios

Propiciar una educación integral e intercultural que desarrolle todas las dimensiones de la persona (psicoafectiva, espiritual, corporal, intelectual, sociopolítica y comunitaria, productiva, estética, cultural, ética e histórica).

Dimensión: Liderazgo participativo

Impulsar la formación de equipos directivos y demás integrantes de la comunidad educativa a ser capaces de liderar procesos participativos de planificación, ejecución y evaluación de acciones para la mejora de la calidad.

Dimensión: Colaboradores y recursos

Extender el uso de las tecnologías informáticas y de comunicación como recursos para la enseñanza, el aprendizaje y el compartir experiencias.

Dimensión: Desempeño docente y estudiantil

Gestionar procesos de actualización permanente del docente y de mejoramiento estudiantil.

Eje organizativo-administrativo (Liderazgo y Habilidades Sociales)

Dimensión: Tiempo

Distribuir en el tiempo el calendario escolar, en días y horarios completos, procurando dar soluciones a problemas como el ocio como factor que inciden en el desaprovechamiento del tiempo libre.

Dimensión: Procesos

Impulsar el desarrollo de objetivos y metas comunes dentro de la comunidad en general, y la participación efectiva de padres y representantes, docentes y otros actores sociales.

Dimensión: Proyectos e innovación

Desarrollar proyectos innovadores y procesos permanentes de investigación y evaluación para dar seguimiento a los procesos educativos, sus resultados e impacto.

Etapas que comprende el Plan de Mejora

Primera etapa: Planeación del proceso

1. Identificar los ejes y las dimensiones de mejora.
2. Seleccionar las dimensiones pertinentes al contexto.
3. Priorizar las acciones de mejora.
4. Elaborar el proyecto de mejora.
5. Planificar el desarrollo y seguimiento del proceso.

Basado en el diagnóstico necesario para la aplicación del Plan, es importante estar al tanto del conocimiento que las instituciones educativas tienen de sus principales fortalezas y debilidades, las que se utilizan para identificar y delimitar aspectos que convengan mejorarse, valiéndose para ello de algunas estrategias como procesos de discusión grupal.

— *Análisis contextual de la institución educativa*

— *Búsqueda de alternativas viables a la institución*

— *Selección de acciones a mejorar*

— *Priorizar las acciones de mejora*

— *Elaboración de proyectos de Evaluación*

Segunda etapa: Seguimiento y ejecución del Plan

En esta etapa predomina también la implantación y medición de procesos y se llevarán a cabo las acciones definidas en la etapa de planeación. Se pondrán en marcha las etapas de seguimiento previstas y se aplicarán los instrumentos que permitan medir el desarrollo de las acciones para la mejora de los procesos.

Tercera etapa: Evaluación de los procesos de mejora

El objetivo de la evaluación del Plan de Mejora es rescatar la información valiosa sobre el logro de metas propuestas y los procesos llevados a cabo durante la ejecución del aprendizaje para los futuros planes.

En esta etapa del proceso de mejora, se debe acompañar de los datos obtenidos de la medición de las acciones de implementación con los diseñados en la etapa inicial, utilizando para ello las herramientas de calidad para efectuar el análisis de la situación.

Como consecuencia, se describirá y se valorará la ejecución del Plan de Mejora desde el punto de vista de:

Aprender de los resultados y mejorar continuamente. Los resultados del proceso de evaluación de mejora y la experiencia adquirida por la escuela en su elaboración, puesta en práctica y evaluación pueden servir de base para comenzar un nuevo ciclo que identificará procesos de mejora o profundizará en algunos de los ya trabajados.

En esta etapa se generan las adecuaciones para la implementación de los procesos cuando ya se identifique un área de oportunidad o cuando se observe acciones que ya se están saliendo de control. Este ciclo se desarrollará cuantas veces sea necesario hasta alcanzar el estándar planteado en el diseño.

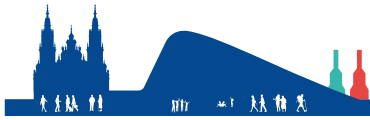
Conclusiones

A partir de la experiencia en Ecuador, es importante destacar que el concepto de calidad no es un concepto estático, su definición varía de acuerdo al enfoque que cada uno de los involucrados le quiera dar en un momento determinado. En todo caso, cada institución educativa tendrá sus propias necesidades, y aunque no se puede generalizar en este país, se considera que se deben tomar en cuenta los factores o dimensiones desarrollando en el Plan de Mejora antes expuesto, por cuanto los estudios efectuados permiten acusarlos como altamente significativos en la medición de los servicios de calidad de las diferentes instituciones educativas.

Para finalizar, cabe destacar que el desarrollar un Plan de Mejora debe, en primer lugar, aceptar de manera total y definitiva la aplicación de estrategias novedosas como alternativas de solución, cuyo seguimiento deberá ser labor de todos los involucrados en la institución educativa que lo ejecute, considerando para esto, un ambiente de colaboración, participación y respeto, desde el equipo directivo hasta el personal de mantenimiento, ya que es la única manera de obtener resultados óptimos y satisfactorios a los propósitos trazados: la optimización de la Calidad Educativa.

Referencias bibliográficas

- Cantón Mayo, I. (2010). *Evaluación, cambio y calidad en los centros educativos*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Cantón Mayo, I, Valle, R., & Arias, R. (2010). *Calidad, Comunicación e Interculturalidad*. España: Editorial Davinci.
- Gairín, J. (2014). *Cambio y Mejora en los Centros Educativos*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Hoz, V. (2000). *Calidad de la Educación, trabajo y libertad*. Madrid: Editorial Dossat S.A.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO/Santillana.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021: Toda una vida*. Ecuador: Autor.



Liderazgo de los equipos directivos en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior

IBÁÑEZ-LÓPEZ, FRANCISCO JAVIER

*Departamento de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa
Universidad de Murcia (España)*

HERNÁNDEZ-PINA, FUENSANTA

MONROY, FUENSANTA

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

El profesorado de Educación Superior es el responsable de liderar y gestionar los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones. Esta investigación tuvo por objetivos conocer el liderazgo de los equipos directivos y los coordinadores de las titulaciones, y analizar la participación del profesorado en estos procesos. El estudio fue descriptivo y se abordó con un enfoque de investigación mixto mediante la recogida de información cuantitativa y cualitativa con una escala tipo Likert y la realización de grupos de discusión. Los resultados mostraron que el profesorado identifica y agradece el liderazgo de las personas con un cargo de gestión, y perciben la importancia de su participación activa en estos procesos, puesto que suponen una herramienta para la mejora de la calidad de las titulaciones y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Liderazgo; Acreditación (educación); evaluación; Educación Superior; Calidad de la educación.

Leadership and active participation of teachers in evaluation and accreditation processes of Higher Education degrees

Abstract

Higher education teachers are responsible for leading and managing evaluation and accreditation processes of university degrees. The aim of this study was to learn about how management teams and degree coordinators manage and lead such processes, and to analyze the extent to which teaching staff take part in such processes. The study was descriptive and implemented a mixed methods approach by collecting quantitative and qualitative data via a Likert scale and focus groups. The results showed that teaching staff identify and positively value how those in management positions lead the processes. In addition, teaching staff are aware of how relevant their active participation is as participation is an important tool for improving the quality of degrees and of teaching-learning processes.

Keywords: Leadership; Accreditation (education); evaluation; Higher Education; Quality of education.

Introducción

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 este trabajo se analiza la percepción del profesorado en Educación Superior sobre el liderazgo de los equipos directivos y los coordinadores de titulación en estos procesos, y su participación activa en los mismos como grupo de interés fundamental que a la vez es parte participante y parte gestora, con el objetivo de contribuir a mejorar su aplicación y desarrollo, y por lo tanto, mejorar la calidad de las titulaciones impartidas en sus centros.

Marco teórico

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante el Proceso de Bolonia supuso el establecimiento de la calidad como eje principal de la construcción de las nuevas estructuras institucionales y de los nuevos programas educativos mediante la adopción de los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el EEES, el ESG (ENQA, 2015). Además, los procesos de globalización e internacionalización contribuyeron a la implantación de los procedimientos de calidad realizados en las empresas dentro del sector público (Monarca, 2015). Todo ello dio lugar a la aparición de agencias externas de evaluación para el control y autorización de la implantación de las titulaciones en Educación Superior, su seguimiento y posterior acreditación, así como para la acreditación del profesorado y las instituciones universitarias.

En los escasos estudios previos realizados sobre la percepción y la participación del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones (ej., Buendía Espinosa, 2011; Ibáñez-López, Hernández-Pina, y Monroy-Hernández, 2020; 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. Se cuenta, por tanto, con la labor y el trabajo voluntario de los grupos de interés, por lo que la participación es muy reducida (Mainero, Noriega, y Mazzola, 2014), fruto de una falta de cultura de la evaluación y la calidad (Leal, Robin, Maidana, y Lazarte, 2014). A todo ello hay que sumar la complejidad de estos procesos, basados en estructuras muy estrictas y encorsetadas, que no abarcan las metodologías de enseñanza y evaluación.

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. Por lo tanto, esta investigación tuvo por objetivos: 1) conocer el liderazgo de los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulación en 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

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se empleó un diseño mixto convergente, pues se recogió información cuantitativa y cualitativa de forma paralela y relacionada mediante una escala ad hoc tipo Likert y grupos de discusión, con el fin de examinar si los resultados obtenidos se apoyaban o contradecían. La comparación directa de estos datos proporcionó una «convergencia» en las conclusiones obtenidas (Creswell, 2012).

Los participantes fueron docentes de cinco facultades de una universidad pública estatal durante el curso académico 2019/2020. La muestra final ascendió a 245 docentes que rellenaron la escala, de los que 46 eran profesores Asociados (18.78%), 25 Ayudantes o Contratados Doctores (10.20%), 96 Profesores Titulares (39.18%) y 78 Catedráticos (31.84%). Además, 129 docentes (52.65%) habían participado en alguna ocasión en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, frente a 116 (47.35%) que nunca lo habían hecho. Con respecto a los grupos de discusión, 25 docentes participaron en 5 grupos, uno por cada uno de los centros participantes.

El contenido de ambos instrumentos fue validado por expertos, como procedimiento para evaluar su calidad y precisión para obtener evidencias válidas (Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Además, se realizó una prueba piloto con la escala en 203 docentes en el curso 2017/2018 sobre la que se obtuvo una fiabilidad del *Alfa de Cronbach* de .85 y se realizó un *Análisis Factorial Exploratorio* que identificó 5 dimensiones. La fiabilidad de la escala en la aplicación final fue buena (*Alfa de Cronbach*: .86; *Composite Reliability*: .86; y *Omega de McDonald*: .85). Asimismo, se comprobó la validez de constructo mediante un *Análisis Factorial Confirmatorio* realizado con un *Modelo de Ecuaciones Estructurales* que arrojó indicadores considerados excelentes sobre las dos dimensiones presentadas en este trabajo (tabla 1).

Tabla 1. Medidas de ajuste en las dimensiones presentadas

Dimensión	DWLS p-valor	TLI	CFI	RMSEA
Liderazgo	.17	.94	.96	.05
Participación activa	.56	1.09	1.00	.00

Fuente. Elaboración propia

Los datos numéricos se analizaron con el software estadístico libre *R* (R Core Team, 2020), con el que se realizaron test 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 v.8.1.28.0 para Windows (Scientific Software Development GmbH, 2017), con el que se identificaron categorías y se calcularon frecuencias.

Resultados

Del liderazgo de los equipos de dirección y los coordinadores de titulación

Del estudio de las cuestiones relacionadas con el liderazgo de los equipos directivos de los centros y los coordinadores de titulación, mostrado en la figura 1 y la tabla 2, se desprende que una gran parte de los participantes consideró que el equipo directivo del centro y los coordinadores de las titulaciones lideran y controlan los procesos de evaluación y acreditación (66.5% en ítem 4) y que la Comisión de Calidad del centro y las Comisiones de Calidad de las titulaciones deben encargarse de estos procesos tratando de implicar al resto del profesorado (66.1% en ítem 2). Del ítem 1, en el que se planteaba que los responsables de las titulaciones debían mantener informados al resto de profesorado sobre estos procesos, se desprende que hay parte del profesorado que no se sentía informado (53.1% de los participantes estuvo de acuerdo, frente al 25.3% que no). Por último, en el ítem 3, en cuanto a la motivación del profesorado por parte del equipo directivo y los coordinadores de las titulaciones, se obtuvo división de opiniones (37.6% estuvo de acuerdo y 32.2% no).

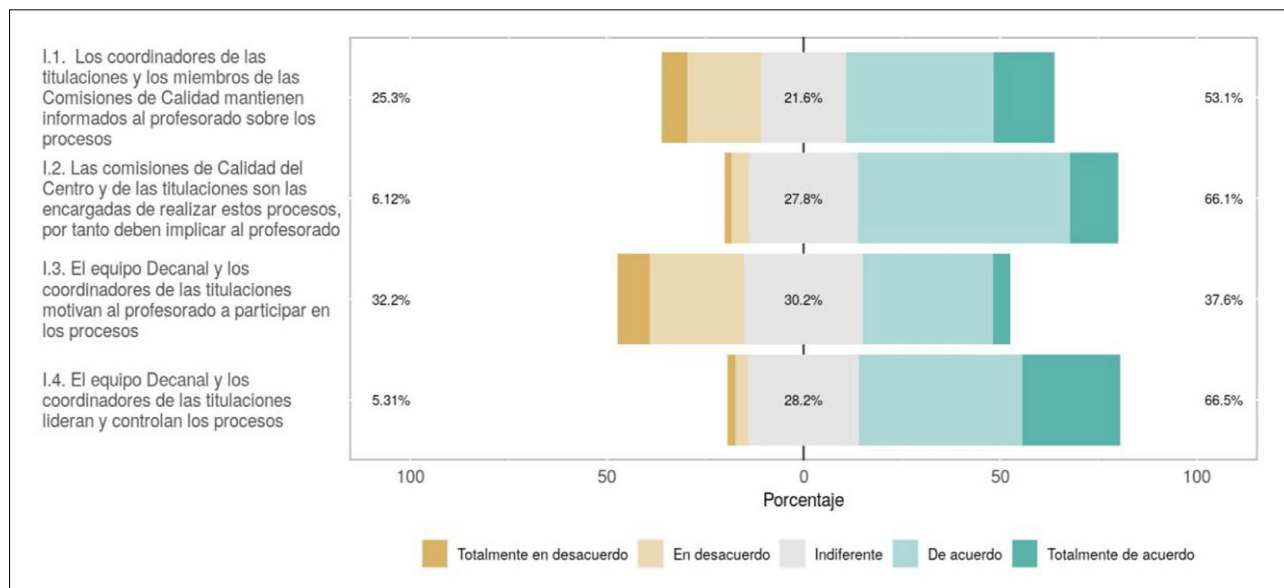


Figura 1. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I1	1	5	3.37	4	1.15	6.53	18.80	21.60	37.60	15.50
I2	1	5	3.71	4	.80	1.63	4.49	27.80	53.90	12.20
I3	1	5	3.02	3	1.04	8.16	24.10	30.20	33.10	4.49
I4	1	5	3.84	4	.91	2.04	3.27	28.20	41.60	24.90

Fuente. Elaboración propia

Nota. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

En la búsqueda de diferencias significativas con respecto a la categoría profesional en estos ítems, solo se detectaron diferencias significativas en el ítem 4, revelando el post-hoc que había diferencias entre el profesorado Asociado y el profesorado Catedrático ($\bar{X} = 3.41$, y $\bar{X} = 3.92$ respectivamente), el profesorado Asociado y el profesorado Titular ($\bar{X} = 3.41$, y $\bar{X} = 4.06$ respectivamente), y el profesorado Contratado Doctor y el profesorado Titular ($\bar{X} = 3.52$, y $\bar{X} = 4.06$ respectivamente).

El análisis en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación detectó diferencias en el ítem 3 (sí $\bar{X} = 3.13$ frente a no $\bar{X} = 2.89$) y en el ítem 4 (sí $\bar{X} = 3.98$ frente a no $\bar{X} = 3.69$).

Del análisis cualitativo de los grupos de discusión destacó un único código, el *Liderazgo de los equipos de dirección* (4.73%, $f = 14$). Los participantes remarcaron, sin ningún tipo de duda, el liderazgo que ejercen los equipos directivos y los coordinadores de las titulaciones en la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación, con comentarios como los siguientes:

Yo lo que he hecho es confiar en mi equipo Decanal y sí que noto una diferencia desde que era estudiante (Asociado).

Tener un vicedecano específico de Calidad y un decano ayuda (Contratado Doctor).

Hay compañeros que han pasado por cargos de gestión que tienen más conciencia de lo que significan estos tipos de actividades para la mejora del centro y de las titulaciones. Estos profesores están más comprometidos con estas tareas, tienen más compromiso con la gestión universitaria, que es la parte más fea (Ayudante Doctor).

Ha evolucionado todo a mejor y ahora estamos en una universidad del siglo XXI y confío en los decanos porque participar en estos procesos serios es necesario para impulsar una facultad mejor, sana, saludable y transparente (Asociado).

De la participación activa del profesorado

Se realizó el estudio de los ítems que analizaban la participación activa del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones y cómo influye esta participación en la mejora de la calidad de las titulaciones, el centro y los resultados académicos (tabla 3). La figura 2 muestra un alto nivel de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que colaborar en los procesos de evaluación y acreditación ayuda a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones de sus centros (68.6% en ítem 9), son positivos para ayudar en la organización de los centros (62.9% en ítem 7), en general contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones (58% en ítem 6), y son fundamentales para asegurar la calidad de la institución (49% en ítem 8). Sin embargo, en la cuestión 11, preguntados si querrían colaborar y participar más en estos procesos, el 48.6% de los participantes contestó de forma negativa. De hecho, el 49% afirmó que, si participaran en algún proceso de evaluación y acreditación, lo harían sin implicarse más allá de lo necesario (ítem 5) y el 44.1% apuntó que, si pudiera elegir, preferiría quedarse al margen de estos procesos (ítem 13).

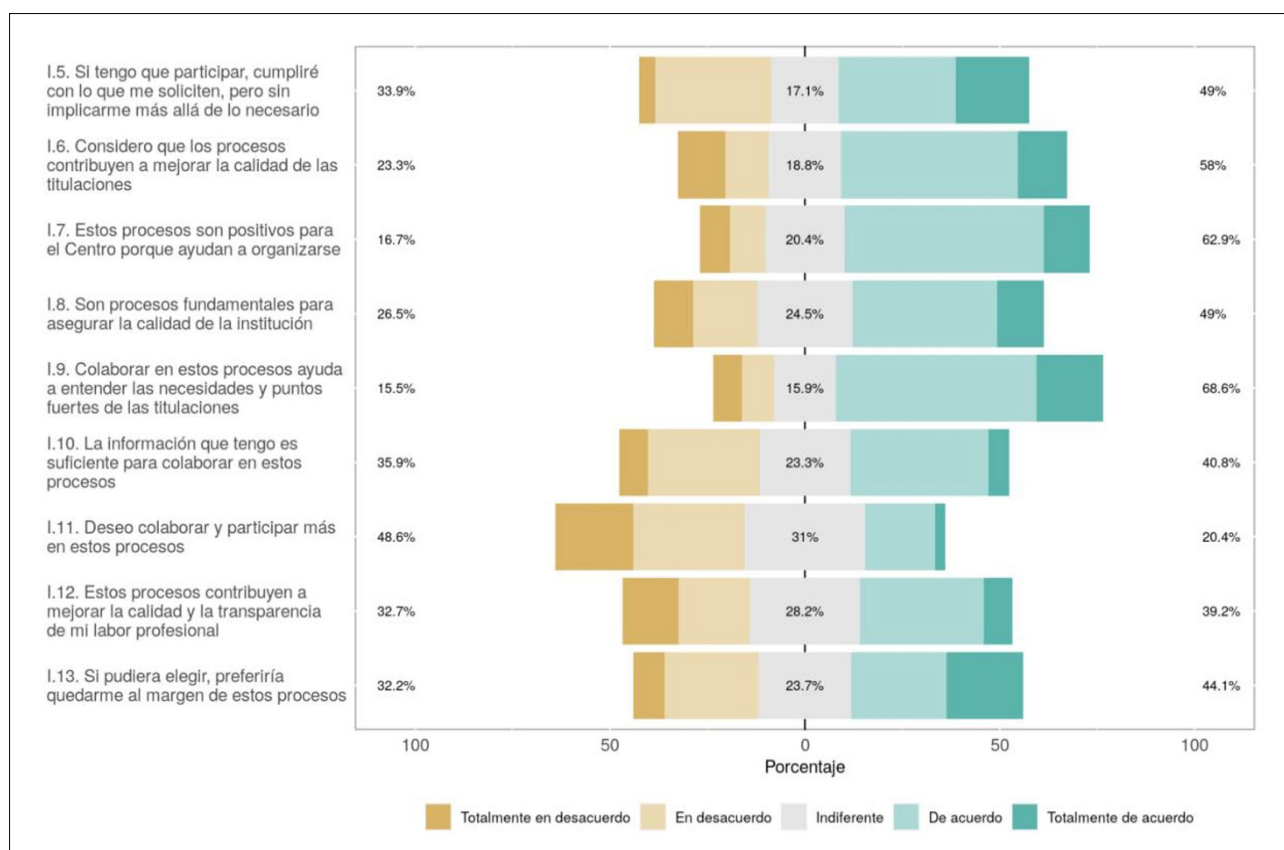


Figura 2. Ítems relacionados con la participación activa. Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con la participación activa

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I5	1	5	3.30	3	1.20	4.08	29.80	17.10	30.20	18.80
I6	1	5	3.35	4	1.20	12.20	11.00	18.80	45.30	12.70
I7	1	5	3.50	4	1.07	7.76	8.98	20.40	51.00	11.80
I8	1	5	3.24	3	1.17	10.20	16.30	24.50	37.10	11.80
I9	1	5	3.63	4	1.09	7.35	8.16	15.90	51.40	17.10
I10	1	5	3.03	3	1.07	7.35	28.60	23.30	35.50	5.31
I11	1	5	2.54	3	1.08	20.00	28.60	31.00	18.00	2.45
I12	1	5	3.00	3	1.17	14.30	18.40	28.20	31.80	7.35
I13	1	5	3.23	3	1.24	8.16	24.10	23.70	24.50	19.60

Fuente. Elaboración propia

Nota. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

La tabla 4 muestra los resultados de la búsqueda de diferencias estadísticamente significativas en los ítems de este apartado en función de la categoría profesional y su post-hoc.

Tabla 4. Diferencias significativas y post-hoc en las cuestiones relacionadas la participación activa

Ítem	p-valor	Diferencias según categoría profesional
I5	.00	Asociado (\bar{X} = 2.98) con Catedrático (\bar{X} = 3.55) Contratado Doctor (\bar{X} = 2.76) con Catedrático (\bar{X} = 3.55)
I6	.01	Asociado (\bar{X} = 3.78) con Catedrático (\bar{X} = 3.12)
I8	.01	Asociado (\bar{X} = 3.74) con Catedrático (\bar{X} = 3.00)
I10	.00	Asociado (\bar{X} = 2.30) con Catedrático (\bar{X} = 3.26) Asociado (\bar{X} = 2.30) con Profesor Titular (\bar{X} = 3.31) Contratado Doctor (\bar{X} = 2.56) con Catedrático (\bar{X} = 3.26) Contratado Doctor (\bar{X} = 2.56) con Profesor Titular (\bar{X} = 3.31)
I11	.00	Asociado (\bar{X} = 3.04) con Catedrático (\bar{X} = 2.28) Asociado (\bar{X} = 3.04) con Profesor Titular (\bar{X} = 2.42) Contratado Doctor (\bar{X} = 2.92) con Catedrático (\bar{X} = 2.28)
I12	.00	Asociado (\bar{X} = 3.43) con Catedrático (\bar{X} = 2.83) Asociado (\bar{X} = 3.43) con Profesor Titular (\bar{X} = 2.81)

Fuente. Elaboración propia

El análisis en función de haber participado en un proceso de evaluación y acreditación detectó diferencias en el ítem 9 (sí \bar{X} = 3.73 frente a no \bar{X} = 3.52) y en el ítem 10 (sí \bar{X} = 3.42 frente a no \bar{X} = 2.59).

Con respecto a los códigos relacionados con la participación activa identificados en los grupos de discusión, destacaron *Necesarios para la mejora* (9.12%, f = 27), *Participación activa* (5.74%, f = 17) y *Reflejan la realidad de las titulaciones* (4.39%, f = 13). Por un lado, sobre la participación activa del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación:

Mi percepción es que mis compañeros colaboran mucho en todo lo que les he pedido hasta ahora (Contratado Doctor).

La gente es responsable con su trabajo y cumple (Asociado).

Yo siempre he visto mucha participación. Aunque la gente es crítica por naturaleza, participa y lo hace bien y con ganas. Se esfuerza a tope, aunque piensen que se puede hacer de otra manera (Profesor Titular).

Se buscan indicios que son muy razonables pero llegar realmente a conocer si la docencia que hago es o no buena, pero le falta mucho al proceso (Contratado Doctor).

La gente es responsable con su trabajo y cumple, pero en general no recoge la realidad viva del entorno (Asociado).

Por otro lado, los participantes pusieron de manifiesto que los procesos de evaluación y acreditación son necesarios para la mejora de las titulaciones, pero siguen teniendo serias dudas sobre el hecho de que redunden en la mejora de las instituciones, de la labor docente y de los resultados académicos, como muestran los siguientes comentarios:

Sirven para que los docentes veamos las cosas que estamos haciendo bien y las que no, y cómo cambiar nuestra asignatura siempre en contacto con el coordinador, y cómo mejorar la evaluación cuando detectamos fallos en la calidad (Asociado).

El hecho de que el título esté acreditado y tenga un sello yo creo que sí que sirve. Los alumnos saben que van a recibir unos conocimientos que alguien ha dicho que están bien y tienen un mínimo de Calidad (Profesor Titular).

Estos sistemas ayudan a mejorar porque te obligan a implantarlos, ya que habría centros que lo harían de muto propio y otros que no. Ayudan a que haya una percepción de que el centro se preocupa y a que los profesores que ven que los compañeros se preocupan, entonces ellos también se preocupen (Profesor Titular).

Es que el proceso de mejorar la titulación influye en que se mejora asignatura a asignatura si quieres y te involucras como profesor (Profesor Titular).

Discusión y conclusiones

Tanto en la escala como en los grupos de discusión el profesorado participante en la investigación informó sobre el liderazgo que los equipos directivos y los coordinadores de titulaciones tienen al frente de estos procesos (Stubrin, 2018). Los equipos directivos y los coordinadores se implican y motivan al resto de grupos de interés para que las titulaciones logren superar positivamente todas las evaluaciones a las que son sometidas. Además, son los responsables de ejecutar las propuestas de mejora y las modificaciones que resulten de la evaluación final, con el objetivo de mejorar la calidad de la oferta formativa de su centro. Tienen la responsabilidad y el reto de llegar a ser líder de líderes, facilitando que todos los miembros del centro puedan contribuir y trabajar en un proyecto común. El liderazgo distribuido en el colectivo docente reconoce que diferentes personas, y no necesariamente aquellas que ocupan puestos de gestión en la organización de los centros, pueden emerger como fuentes de influencia (Bolívar, 2011). Así, deben motivar e implicar, no solo al profesorado, sino también al resto de grupos de interés, alumnado, egresados, empleadores y personal de administración y servicios.

Con respecto a la participación activa del profesorado, tal y como concluyen otros autores (ej., Fernández Lamarra y Aiello, 2014; Mainero et al., 2014; Martínez Iñiguez et al., 2017; Monarca et al., 2018; Stubrin, 2018) el profesorado participante reconoció que los procesos de evaluación y acreditación son procesos necesarios para entender las fortalezas y debilidades de las titulaciones y, por lo tanto, contribuyen a la mejora de la calidad de las enseñanzas ofertadas en los centros. Sin embargo, se puso de manifiesto la necesaria revisión de estos procesos para orientarlos hacia la evaluación de las metodologías docentes empleadas, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la correcta adquisición de las competencias de las titulaciones por parte del alumnado. De esta manera, los procesos no deberían estar centrados en aspectos formales, como la estructura de las titulaciones, el cumplimiento de plazos y la entrega de informes y evidencias, como también concluye Vázquez García (2015). Por lo tanto, el problema esencial está en conseguir cambiar la rigidez por la agilidad en el funcionamiento y la ampliación de estos procesos y colocar la evaluación de las metodologías y los resultados docentes por encima de los controles formales (Michavila Pitarch, 2011).

En consonancia con Buendía Espinosa (2011), los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones deben fomentar la participación de los grupos de interés para conseguir una mejora real de las enseñanzas y, por lo tanto, de los centros y de la labor docente. El desapego a los procesos de evaluación y calidad justifican la poca predisposición a colaborar en estos o la escasa intención de formarse para ser un experto en los mismos (Fernández Lamarra, y Aiello, 2014; Mainero et al. 2014). Pese a ello, la participación sostenida, activa y comprometida de los equipos de dirección, los participantes de las comisiones de Calidad y los coordinadores de las titulaciones, y su labor de difusión e información entre el resto de participantes, están consiguiendo que poco a poco se perciban los beneficios que estos procesos generan en la formalización de políticas y estrategias para la toma de decisiones en la mejora continua (Ríos de Deus, 2014). Solo mediante una reflexión crítica y cuestionando cómo se lleva a cabo el desarrollo de una titulación, se puede evitar caer en una aplicación sistemática sin sentido de los procesos de evaluación y acreditación, y se puede avanzar hacia una universidad más innovadora, inclusiva y comprometida con la diversidad y con la sociedad, a la que se debe rendir cuentas precisamente con una correcta ejecución de estos procesos.

Referencias

- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3), 1-19. Recuperado de <https://bit.ly/2CwZu7z>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Massachusetts: Pearson.
- ENQA. (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. Helsinki: ENQA. Recuperado de https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Fernández Lamarra, N., y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En H. Monarca, y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 21-48). Madrid: GIPES-UAM.
- Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., y Monroy-Hernández, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(4), 61-78. doi: 10.13042/Bordon.2020.79417
- Juárez-Hernández, L. G., y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39(53), 23-29. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Leal, M., Robin, S., Maidana, M., y Lazarte, M. (2014). Las Universidades Nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En H. Monarca, y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 93-123). Madrid: GIPES-UAM.
- Mainero, N., Noriega, J., y Mazzola, C. (2014). Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 165-197). Madrid: GIPES-UAM.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., y 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. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es
- Michavila Pitarch, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 15-27. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Monarca, H., Thoilliez, B., Garrido, R., y 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.
- R Core Team. (2019). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing.
- 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. doi: 10.6018/reifop.17.3.204021
- Scientific Software Development GmbH. (2017). *Atlas.ti for Windows, Versión 8.1.28.0*. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- 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.
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. doi: 10.6018/rie.33.1.211501



Educación en liderazgo para estudiantes universitarios: una propuesta de investigación

LÓPEZ GONZÁLEZ, JORGE
ORTIZ DE MONTELLANO, SALVADOR

*Facultad de Educación y Psicología
Universidad Francisco de Vitoria (España)*

Resumen

Desarrollar la capacidad de los egresados para enfrentar retos, guiar a otros y aportar los propios talentos en beneficio de la sociedad, en una palabra, su liderazgo es, sin lugar a duda, una intención central de la formación universitaria. A pesar de ello, es conocido que la forma en que se conceptualiza el liderazgo es sumamente diversa por lo general centrándose en una futura labor profesional. Estas circunstancias hacen que la educación del liderazgo de los universitarios sea difícil de diseñar y evaluar. El presente trabajo pretende un doble propósito, primeramente, conceptualizar el liderazgo universitario al terminar sus estudios de grado y, por otro, desarrollar un esquema de evaluación formativa del desarrollo del liderazgo del estudiante universitario. En esta comunicación se presenta el proyecto de investigación en su conjunto y se proponen las primeras acciones que se pretenden llevar a cabo.

Palabras clave: Liderazgo universitario; Educación en liderazgo; Evaluación formativa.

Leadership education of under-graduated students: a research proposal

Abstract

Developing the capacity of graduates to face challenges, guide others and contribute with their own talents for the benefit of society, in a word, their leadership is, without a doubt, a central intention of university education. Despite this, it is known that the way in which leadership is conceptualized is extremely diverse, generally focusing on future professional work. These circumstances make college leadership education difficult to design and evaluate. The present work has a dual purpose, firstly, to conceptualize university leadership upon completion of undergraduate studies and, secondly, to develop a formative evaluation scheme of university student leadership development. In this communication the research project as a whole is presented and the first actions to be carried out are proposed.

Keywords: University student leadership; Leadership education; Formative evaluation.

Introducción

Existen numerosas experiencias de educación en liderazgo de los estudiantes universitarios de grado con miras a que, como futuros profesionales, den respuesta a los diversos retos sociales (Astin y Astin, 2000; Dugan y Komives, 2007). En algunas universidades se incluye el tema del liderazgo como contenido de algunas asignaturas o incluso como una asignatura más del currículo. Más recientemente, algunas universidades han incorporado el liderazgo como una competencia educable, transversal al currículo, siguiendo las pautas del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2008). Por otra parte, es relativamente común que se ofrezca en las universidades programas extracurriculares, cursos opcionales o actividades orientadas al desarrollo del liderazgo de los estudiantes (Brant, Lamb, Burdett, y Brooks, 2020). La investigación ha puesto de manifiesto ciertas evidencias que avalan positivamente los esfuerzos realizados (Dugan y Komives, 2010) aunque no permiten conclusiones sobre el impacto en la formación de los estudiantes. En todo caso los estudios apuntan hacia un hecho: la educación en el liderazgo de los estudiantes universitarios es un tema relevante y que merece ser investigado.

Una segunda consideración de nuestra investigación previa es la multiplicidad de teorías y aproximaciones conceptuales sobre el liderazgo. Esta sobreadundancia plantea la pregunta sobre qué teoría adoptar cuando en una universidad se busca implantar un modelo de educación en el liderazgo. La dificultad es mayor en el ámbito de la educación de estudiantes universitarios pues la mayoría de las propuestas sobre liderazgo –al menos las que cuentan con mayor soporte de investigación–, se orientan al ámbito empresarial. Por lo anterior, no podemos descartar sin más las teorías existentes y por otro hemos de reconocer una insuficiencia grave de cara a nuestro objetivo de educación de estudiantes de grado.

La solución que hemos propuesto ha sido la de desarrollar un marco teórico amplio, a modo de metamodelo, que pueda encuadrar y asumir las dimensiones educables del liderazgo en el ámbito universitario y que podrán desplegarse posteriormente a lo largo de su vida. No se trata de un aprendizaje para el “momento universitario”, sino más bien una habilitación para ejecución futura. Cabe entonces preguntarse ¿qué se debe desarrollar en el estudiante universitario para que pueda ejercer un liderazgo adecuado en etapas posteriores de su vida? Esta es la pregunta guía de todo el trabajo de investigación que estamos llevando a cabo y que da origen a otras preguntas y caminos.

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 solo abordaremos el problema de la conceptualización del liderazgo y su caracterización en la etapa universitaria.

Marco teórico

El concepto asumido de liderazgo condiciona la elección y realización de las experiencias de formación o desarrollo de liderazgo. En nuestro caso, hemos llevado a cabo un intenso y prolongado esfuerzo de reflexión compartida con otros investigadores por encontrar una aproximación conceptual de liderazgo, que pudiera acoger los principales hallazgos de la investigación sobre el tema y que pudiera servir para diseñar un modelo de educación de estudiantes de grado. Pero sobre todo que estuviera adecuadamente fundamentada.

Como grupo de investigación interdisciplinar e interuniversitario hemos conjugado los aportes de académicos de muy diversas disciplinas (economistas, administradores de empresas, juristas, filósofos, psicólogos, educadores e ingenieros) de universidades de España, México y Chile. Para ello hemos organizado seminarios de discusión con ponentes del ámbito de la empresa y de la universidad (Gaurav Gupta, de Kotter International, y Miguel Alzola, de Fordham University) además de sesiones más reducidas y una encuesta en la que 20 profesores señalaron su propia conceptualización del liderazgo, así como las teorías de liderazgo que consideran más relevantes.

Resultado de lo anterior hemos seleccionado algunas de las propuestas de liderazgo que nos han parecido más relevantes con el fin de identificar las dimensiones que han de educarse de cara al desarrollo del liderazgo de los estudiantes. Pero, sobre todo, hemos querido ofrecer una definición propia de liderazgo, que sirva de marco a una

propuesta de educación en liderazgo. Esta definición la hemos formulado como sigue: *liderazgo es el acto de guiar a otros hacia un objetivo común*. La definición apunta a que el liderazgo es, ante todo, un acto o acción. Más concretamente la acción de guiar a otros hacia un objetivo o fin compartido.

En esta definición de liderazgo subyace una concepción del fenómeno del liderazgo con cuatro características fundamentales. La primera es que al ser el liderazgo un acto, se supone un movimiento, un proceso, por el que las personas ponen en acto sus capacidades en orden a un objetivo. La segunda es que el liderazgo es siempre relacional, se da entre dos o más personas, pues sólo impropia-mente se aplica el liderazgo a uno mismo. La tercera es que el liderazgo sucede entre seres humanos que son el sujeto del acto de liderazgo, aunque podamos atribuirlo impropia-mente a un colectivo. La cuarta es que se trata de un acto humano libre e intencional que desea y es movido por un bien, al menos aparente, o, en términos aristotélicos, un *telos* común (Aristóteles, 1985; 1994). Es una definición que corresponde a una perspectiva aristotélica de la acción humana y que, a nuestro entender, es suficientemente amplia para acoger y ordenar lo que nos ofrecen hoy diversas propuestas de liderazgo.

Hemos revisado en un primer momento las propuestas de liderazgo de Hershey y Blanchard (1969), Blanchard (2019), Greenleaf (1977) y la revisión de Cabezas Guerra (2016), Sonnenfeld (2012), George (2003) y Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, y Peterson (2008), Barsh, Cranston, y Lewis (2009), Barsh Mogelof, y Webb (2010), Burns (1978), y Kouzes y Posner (2017). De estas propuestas hemos tratado de extraer los elementos conceptuales y las dimensiones de educación de liderazgo más relevantes. El estudio de las diversas teorías, así como de los instrumentos de medición de liderazgo que los sustentan nos llevaron a plantear la necesidad de una conceptualización de liderazgo menos instrumental y la construcción de un metamodelo del liderazgo que permitiera enfocar los elementos educables en un estudiante universitario y el desarrollo de un esquema de evaluación formativa del liderazgo universitario a lo largo del tránsito del estudiante por la universidad. Ofrecemos a continuación la tabla 1 que presenta de manera sintética nuestro estudio en orden al desarrollo de un meta-modelo de liderazgo.

Hay que considerar que todos los modelos de alguna forma proponen dimensiones vitales de los líderes y desempeños modélicos que ellos asumen. El ejercicio que hemos realizado consiste en revisar en cada una de las propuestas que se han mencionado, cuáles son estas dimensiones y de qué manera podrían compararse con las de otras propuestas. Por ello en la tabla se presentan dimensiones paralelas, aún sin nombrarlas y se listan los nombres que a esa dimensión se le da en el modelo correspondiente.

Tabla 1. Dimensiones principales de las propuestas de liderazgo

	Blanchard	Greenleaf	Sonnenfeld	Barsh	Burns	Kouzes y Polsner	George
<i>Liderazgo</i>	Situacional	De Servicio	Ético	Centrado	Transformacional	De reto	Auténtico
<i>D1</i>				Sentido	Motivos y valores	Alentar el corazón	Propósito y corazón
<i>D2</i>	Visión motivadora	Enfoque holístico del trabajo		Encuadre positivo	Competencia y conflicto	Modelado del camino	
<i>D3</i>	Empoderamiento de colaboradores	Servicio a los demás	Influencia	Conexiones	Reciprocidad	Inspiración y posibilitar la acción	Relaciones conexiones
<i>D4</i>		Toma de decisiones compartida	Comportamiento ético	Compromiso	Metas	Cuestionar el proceso	Valores sólidos
<i>D5</i>			Conciencia de sí mismo y coherencia	Gestión de la energía personal			Auto-disciplina

Fuente. Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla, hay tres dimensiones que prácticamente todas las propuestas incluyen y que son: la forma en la que se propone el camino de mejora ante una realidad que se reconoce imperfecta, la manera

en la que el líder debe relacionarse con sus seguidores y las características que deben tener las decisiones que el líder toma. Por otro lado, se reconoce también una dimensión más interna o personal y, por último, una dimensión que alude al sentido que tienen para el líder sus acciones y cómo atiende la dimensión afectiva en su liderazgo. A pesar de esta coincidencia, también se puede apreciar que cada una de las propuestas enfatiza algún elemento de esa dimensión, y en este sentido es difícil pensar en la educación del liderazgo, si no se acoge algún modelo en particular. Por ello hemos tratado de elevar un nivel y proponer ejes educables en el estudiante universitario, que establezcan los fundamentos para que, en su vida profesional, pueda desplegar su liderazgo manifestando cualquiera de las competencias propuestas por estos modelos.

Con base en las dimensiones recuperadas en los distintos modelos, argumentamos que la educación en liderazgo requiere que la persona lleve a cabo actos de liderazgo que irán desarrollando disposiciones estables de liderazgo. Estas disposiciones configuran un entramado sustentante que le permitan en su vida profesional -en las circunstancias y entorno que le toque-, desplegar un liderazgo efectivo.

Proponemos un meta-modelo construido a través del establecimiento de ámbitos formativos como primer elemento y de dimensiones a considerar dentro de ese ámbito y que serán los ejes educables principales.

Como hemos propuesto en la definición antes mencionada, el liderazgo es un acto humano por el que se guía a personas. Esta guía requiere necesariamente de un acercamiento a la realidad que permita entenderla, detectar sus oportunidades de mejora e imaginar mejores estadios o situaciones. El líder y sus seguidores se proponen objetivos en una condición concreta de tiempo y lugar, por ello, el primer ámbito formativo se refiere a la forma en que el estudiante universitario aprende a aproximarse a la realidad.

Una vez que esa realidad ha sido comprendida y el camino posible propuesto, es necesario lograr la armonización, adhesión y movilización de los seguidores en la dirección de la visión propuesta y, su involucramiento con el cambio necesario que esto implica. Este es el ámbito de la relación con otros al que nos referíamos en la conceptualización del liderazgo. Todos los modelos revisados de una manera u otra describen dimensiones en este ámbito. En este meta-modelo proponemos que esta relación debe fundarse en la verdad de la comunicación con los otros, actuando en primera persona con la pasión y la entrega requerida y, sosteniendo el caminar de los otros.

En el camino hacia el logro de los objetivos planteados, el líder y sus seguidores deberán tomar múltiples decisiones que les dirijan hacia ellos, el tercer ámbito formativo del estudiante se conforma justamente alrededor de la toma de decisiones. El primer eje y por mucho el más relevante en este ámbito es el carácter ético de estas decisiones, su condicionamiento por el bien y el respeto a las personas y a la realidad. También es necesario formar en el estudiante su capacidad de comprometerse en primera persona con lo que propone y por último, de mantener permanente alineación entre lo que piensa y lo que hace.

El reconocimiento de que el liderazgo es un acto humano y, el análisis de estos ámbitos formativos motiva el último ámbito del meta-modelo, las disposiciones sustentantes. Pensamos que todas las acciones del líder se fundan en disposiciones -virtudes- que sostienen toda la actividad (Cameron, 2011; Flynn, 2008; Riggio, Zhu, Reina, y Maroosis, 2010). Con estas consideraciones es que se ha desarrollado un primer esquema del meta-modelo de liderazgo que se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Meta-modelo de liderazgo

Ámbito educativo	Eje educable	Descripción
<i>Acercamiento a la realidad</i>	Mirada	Ver sin distorsión y comprender la realidad
	Reconocimiento del bien posible	Reconocer oportunidades de mejora en la realidad
	Visión de cambio	Imaginar y describir un escenario futuro realista y motivante
<i>Relación con otros</i>	Inspiración	Hacer nacer en otros actitudes positivas e ilusión por la visión propuesta
	Modelado	Ejemplificar en primera persona las acciones a ejecutar
	Acompañamiento	Iluminar y sostener a otros en el camino

<i>Toma de decisiones</i>	Ética	Tener el bien como criterio último de cualquier decisión
	Compromiso	Involucrarse personalmente en las acciones del grupo
	Congruencia	Alinear lo que se piensa con lo que se hace
<i>Disposiciones sustentantes</i>	Magnanimidad	Tener grandeza de ánimo y buscar la excelencia en la acción
	Humildad	Reconocer fortalezas y debilidades propias, colaborando con el grupo
	Resiliencia	Aceptarlos límites personales, así como tener capacidad de recuperarse de las caídas

Fuente. Elaboración propia

Metodología

El marco teórico anterior nos ofrece un meta-modelo propio de educación del liderazgo de los estudiantes universitarios. Pretendemos que este modelo, ahora esbozado, sea validado y sirva de pauta para ordenar las diversas experiencias formativas de liderazgo de estudiantes de grado.

Para validar este modelo de educación de liderazgo, en un primer momento queremos contrastarlo con algunos otros modelos enfocados en los estudiantes universitarios, en concreto el propuesto por (Komives, Lucas, y McMahon, 2013) y el de (Kouzes y Posner, 2018) en su versión para el estudiante.

También hemos considerado un esquema de evaluación de la educación en liderazgo. En este caso pensamos que es fundamental desarrollar un modelo que tenga varios momentos de evaluación, que sea fundamentalmente evaluación formativa, que utilice instrumentos de varios estilos y que tenga como propósito último ayudar al estudiante a desarrollar este entramado sustentante de su liderazgo.

Un primer diseño de este esquema apunta un instrumento cuantitativo de tipo objetivo aplicado en el momento de entrada a la universidad, valoraciones por observación de tipo cualitativo en los dos primeros años, una evaluación formal cuantitativa-cualitativa a mitad del grado y dos escalas -una de autopercepción y otra por evaluación de pares- al finalizar el grado.

Un aspecto crucial en esta investigación es el condicionamiento cultural de su educación, desarrollo y despliegue; por ello pensamos en aplicar todo el esquema de evaluación para su diseño y validación en España, México y Chile durante el curso 2021-2022.

Discusión y conclusiones

En este momento nuestro proyecto de investigación de educación en liderazgo está en sus inicios. Esta comunicación plantea los objetivos a lograr, un marco teórico-conceptual, el esbozo de meta-modelo de educación en liderazgo y la metodología a seguir para su validación.

Algunos elementos de discusión que queremos compartir en esta comunicación son los siguientes:

- ¿Hemos recogido adecuadamente los hallazgos que nos aporta la investigación en liderazgo en el ámbito de la educación? La investigación teórica y empírica (Bush 2007, 2008; Gumus, Bellibas, Esen, y Gumus, 2018; Hallinger, 2011; Leithwood y Riehl, 2005; López, 2003; Robinson, Lloyd, y Rowe, 2008), nos revela que el liderazgo es un fenómeno social, intencional, con efecto en los valores y comportamientos de las personas que conforman la organización; que va más allá de la posición directiva, es contextual y contribuye significativamente a la mejora del aprendizaje estudiantil a través de la planificación curricular y formación permanente de los profesores.
- ¿Esta investigación es de interés para otros investigadores? Nuestro interés es que nuestra investigación pueda servir a otros investigadores con los que colaborar. La colaboración puede ser de muy diverso tipo: enriquecimiento conceptual y metodológico, aplicación de los instrumentos de medición en una muestra más amplia de universidades, participación en proyectos de investigación conjuntos...

En este momento estamos colaborando con parte del equipo de investigadores del proyecto Multi-institucional study of leadership, MSL (2021), en particular con el Dr. Ben Correia-Harker, para aprovechar sus esfuerzos de evaluación en este campo y los procesos de validación que han utilizado para sus instrumentos.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Astin, A. W., y Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Barsh J., Cranston, S., y Lewis, G. (2009). *How remarkable women lead: the breakthrough model for work and life*. New York: Crown Publishing Co.
- Barsh J., Mogelof, J., y Webb C. (2010). *How centered leaders achieve extraordinary results*. New York: McKinsey Quarterly.
- Blanchard, K. (2019). *Leading at a higher level (Third Ed.)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Brant, J., Lamb, M., Burdett, E., y Brooks, E. (2020). Cultivating virtue in postgraduates: An empirical study of the Oxford Global Leadership Initiative. *Journal of Moral Education*, 49(4), 415-435.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership. Harper Perennial Political Classics*. New York: Open Road.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE Publications.
- Cabezas Guerra, C. B. (2016). El liderazgo de servicio y su efecto transformador: El caso del centro del muchacho trabajador. *Revista PUCE (Universidad Pontificia Católica de Ecuador)*, 103(1), 3-31.
- Cameron, K. (2011). Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal of Business Ethics*, 98, 25-35.
- Dugan, J. P., y Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study. A report from the Multi-Institutional Study of Leadership*. College park, Md: National Clearinghouse for Leadership programs.
- Dugan, J. P., y Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549.
- Flynn, G. (2008). The Virtuous Manager: A Vision for Leadership in Business. *Journal of Business Ethics*, 78, 359-372.
- 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.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., y Gumus, E. (2018). A Systematic Review of Studies on Leadership Models in Educational Research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hershey, P., y Blanchard, K. (1969). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Komives, S., Lucas, N., y McMahan, T. R. (2013). *Exploring Leadership. For College Students Who to Make the Difference. Third edition*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kouzes, J., y Posner, B. (2017). *The Leadership Challenge (6th Edition). How to make extraordinary things happen in organizations*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kouzes, J., Posner, B. (2018). *The Student Leadership Challenge. Five practices for becoming an exemplary leader*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Leithwood, K. A., y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. A. Firestone, y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York, NY: Teachers College Press.
- López, J. (2003). *Cultura y clima organizacional escolar. Estudio de validez e influencia en el desempeño organizacional escolar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- MSL. (2021). *Multi-Institutional Study of Leadership*. Recuperado de www.leadershipstudy.net
- Riggio, R. E., Zhu, W., Reina, C., y Maroosis, J. A. (2010). Virtue-based measurement of ethical leadership: The Leadership Virtues Questionnaire. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(4), 235-250.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., y Rowe, K. J. (2008). The impact of educational leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Education Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sonnenfeld, A. (2012). *Liderazgo ético: la sabiduría de decidir bien* (3ª. Ed.). 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.



Diseño de mejora de la evaluación formativa apoyada en tecnología Kahoot

GARCÍA RODRÍGUEZ, MARTA SOLEDAD

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo (España)*

FERRERO DE LUCAS, ELENA

*Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación
Universidad de León (España)*

Resumen

El uso de las TIC está cada vez más presente en nuestras aulas y son un recurso esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación se presenta un diseño la evaluación formativa apoya en la herramienta tecnológica Kahoot. Dicho estudio contó con 101 participantes, estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Oviedo. La mejora se implementó en la evaluación formativa mediante la app Kahoot!, cuya herramienta permite gamificar el contenido académico y fomenta la participación de los estudiantes. Para tal fin se aplicaron 6 Kahoots a través de la modalidad de concurso entre los meses de septiembre y diciembre. Posteriormente el alumnado evaluó la aplicación a través de un cuestionario compuesto por 17 ítems. Los resultados obtenidos indican que el alumnado valora la herramienta de manera muy positiva señalando que Kahoot es una herramienta útil para su aprendizaje, motivadora y muy atractiva.

Palabras clave: Kahoot!; gamificación; evaluación formativa; educación superior.

Improvement design of formative evaluation supported by Kahoot technology

Abstract

The use of ICTs is increasingly present in our classrooms and are an essential resource in the teaching-learning process. In this research a design is presented the formative evaluation supports in the technological tool Kahoot. This study had 101 participants, students of the Master's degree in teacher training at the University of Oviedo. The improvement was implemented in the formative evaluation through the Kahoot! app, whose tool allows gamification of academic content and encourages student participation. For this purpose 6 Kahoots were applied through the contest modality between the months of September and December. Subsequently, the students evaluated the application through a questionnaire composed of 17 items. The results obtained indicate that the students value the tool in a very positive way pointing out that Kahoot is a useful tool for their learning, motivating and very attractive.

Keywords: Kahoot!; gamification; formative evaluation; higher education.

Introducción

La tecnología presente en nuestra vida diaria se está integrando cada vez más en la educación mediante entornos virtuales, con la finalidad de aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes. Se ha demostrado que los sistemas de respuesta basados en el juego fomentan su participación (Barrio, Muñoz-Organero, y Soriano, 2016), ya que mejoran la dinámica del aula y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza apoyada en un estilo tradicional mediante las lecciones magistrales o el uso de la tiza supone que se adopte un rol más pasivo (Cheong, Cheong, y Filippou, 2013; Graham, 2015).

Este trabajo pretende mostrar un procedimiento para gamificar la evaluación formativa en la enseñanza universitaria con apoyo de las tecnologías, en concreto de la aplicación Kahoot, además pretendemos conocer a través de un instrumento cuantitativo de recogida de información, la valoración de estudiantes universitarios sobre la citada aplicación en educación superior.

Marco teórico

Actualmente las tecnologías educativas innovadoras como E-learning y B-Learning ofrecen oportunidades a los estudiantes a participar y adquirir habilidades fundamentales, conocimientos y valores (Naeve, 2013), de este hecho se deriva que, en los últimos años, hayan surgido diferentes tecnologías innovadoras como en el caso de la gamificación.

En la literatura diferentes autores han estudiado la relación que existe entre el aprendizaje y la tecnología, para intentar entender cómo afectan las tecnologías a los procesos de enseñanza- aprendizaje y su implicación en la mejora educativa (Cox y Marshall, 2007; Flores Cuevas, 2018; Flores-Cueto, Garay-Argandoña, y Hernández, 2020; Perera y Hervás, 2019; Sánchez y Salinas, 2008).

La gamificación en el académico puede aportar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades de compromiso, aumento de la motivación de lo que están aprendiendo. Aunque el proceso de gamificación no es nuevo en la educación, las tecnologías que están apoyando estas intervenciones han ido evolucionando, desde el uso único a contextos colaborativos y distribuidos (Holmes y Gee 2016). Prensky (2001) subraya que los estudiantes están ansiosos por experimentar con diversas tecnologías para ayudar en su proceso de aprendizaje, en gran medida porque son expertos en su uso, además de disfrutar de aplicaciones y juegos diseñados para los dispositivos tecnológicos.

Uno de los principales motivos de los grandes beneficios de la gamificación en el estudiante, es su alto grado de aceptación entre los jóvenes (Aldemir, Celik, y Kaplan, 2018). Por lo tanto, el empleo de estas metodologías lúdicas es un gran paso para mejorar la experiencia de aprendizaje (Lee y Doh, 2012)

En este sentido, con la amplia difusión del uso de la gamificación en entornos de aprendizaje, ha habido un gran cambio en los sistemas de respuesta estudiantil, como es el caso de *Clicker* y *Poll Everywhere* o los actuales basados en juegos más contemporáneos como Kahoot y Socrative (Wang, 2015).

Es importante tener en cuenta la responsabilidad que supone el buen o mal funcionamiento de una actividad gamificada, ya que su uso puede conllevar varios riesgos. Siguiendo a Foncubierta y Rodríguez (2015) para obtener el éxito o el fracaso de una actividad gamificada, la eficacia radica en su diseño más que en su técnica, ya que la elección de los elementos del juego se explica desde criterios pedagógicos y, desde la buena funcionalidad y usabilidad de los recursos que decidamos emplear.

Kahoot! es una plataforma de aprendizaje que se lanzó en el 2013 y está basada en la teoría de Malone (1980), con la finalidad de obtener una evaluación formativa o como un descanso de las actividades tradicionales en el aula.

Tal y como plantea Belmonte (2020) en menos de 10 años, la herramienta de aprendizaje digital basada en el juego que más aceptación ha tenido en España es la llamada Kahoot (Martínez-Navarro, 2017), posicionándose como una de las estrategias de gamificación eLearning más populares que se puede usar fácilmente para añadir vitalidad, compromiso estudiantil y apoyo metacognitivo a las aulas de educación superior (Plump y La Rosa, 2017).

En el desarrollo de Kahoot, aunque los conceptos de la materia del curso sean complejos, es poco probable, por un lado, que induzca al aburrimiento y por otro el posible sentimiento de frustración por parte de los estudiantes se alargue durante un largo periodo de tiempo (Baker, D’Mello, Rodrigo, y Graesser, 2010).

El profesor tiene el control del ritmo de juego y los estudiantes reciben puntos por responder de manera correcta y puntual a las preguntas formuladas. Al mostrar los puntos que van obteniendo los estudiantes, estos se sienten motivados para conseguir llegar a la parte superior de la tabla de líder. Por lo tanto, Kahoot fomenta la motivación y su compromiso (Barrio et al., 2016).

Plump y Larosa (2017) en su estudio analizaron la app y concluyeron que era de fácil manejo para los profesores en su aula y que no requería ningún entrenamiento previo para poder implementarlo. Sin embargo, aunque Kahoot aumente la atención, motivación y el compromiso en los estudiantes, para varios autores no hay evidencias claras en relación a obtener mayores resultados de aprendizaje mediante su aplicación que por métodos más tradicionales (Méndez y Slisko, 2013; Plump y Larosa 2017).

No obstante, Wang y Tahir (2020) en un estudio reciente confirman que Kahoot! puede tener un efecto positivo en el aprendizaje en comparación con el aprendizaje tradicional y otros instrumentos y enfoques, así como en diversos contextos y ámbitos.

Por otro lado, como apunta Castillo (1999) la evaluación procesual o formativa es mucho más beneficiosa, ya que permite obtener información de relevancia con respecto al progreso del alumnado, sus logros, dificultades, intereses, ritmos de trabajo, etc. Por lo tanto, este tipo evaluativo en la enseñanza está más adaptada y orientada a cubrir las necesidades de cada alumno. Esta evaluación formativa, puede ser favorecida por herramientas tecnológicas (García Rodríguez e Iñesta Mena, 2015). En este sentido, el uso de estrategias en las aulas unido a recursos tecnológicos es imprescindible para satisfacer los objetivos de aprendizaje, ya que favorecen la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque a menudo nos encontramos que el impacto potencial de la tecnología es subestimado en el ámbito docente (Olatoye, 2015).

El presente estudio se centra en analizar y valorar la herramienta Kahoot para la evaluación formativa online en el aula, examinando su impacto en relación a su uso en la asignatura Diseño y Desarrollo del Curriculum del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

El objetivo principal del presente estudio consiste en desarrollar un diseño para la mejora de la evaluación formativa durante las clases presenciales a través de la herramienta virtual Kahoot. Como objetivos específicos se han establecido los siguientes:

- 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.
- Analizar las diferencias entre géneros en la valoración de Kahoot.

Metodología

La metodología es cuantitativa de carácter descriptivo. Para dar respuesta a los objetivos propuestos 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. Se elaboraron y administraron un total de 6 kahoots, uno por cada uno de los temas en los que está dividida la asignatura, cada sesión teórica se inicia con la presentación de la prueba de evaluación sobre los contenidos abordados en la sesión anterior, cada uno de los kahoots contenía entre 10 y 15 preguntas que cada estudiante respondía de forma individual desde su smartphone, se optó por el formato de concurso (quiz) que otorga puntuaciones a los usuarios en función de la corrección de la respuesta y del tiempo invertido, un aspecto importante de la herramienta es que las preguntas deben contestarse antes de un tiempo determinado que el administrador puede modificar en función de la pregunta, además mientras está en marcha el cronómetro se ha activado el efecto musical.

Una vez terminadas las sesiones teóricas se invitó a los estudiantes a responder a un cuestionario sobre la aplicación utilizada. El cuestionario consta de un total de 17 ítems 3 de ellos recogen información sociológica: género, edad y estudios, un ítem recoge información sobre el modo de utilización de la herramienta con tres opciones (en

el aula, fuera del aula, ambas), 5 ítems con escala Likert de 4 puntos valoran aspectos relacionados con el aprendizaje y el uso de la app, 7 ítems valoran algunas de características presentes en la app como el uso de música, la retroalimentación inmediata, la introducción de imágenes en las preguntas o el límite de caracteres, estos ítems se valoran con una escala de 3 puntos: positivo, negativo, indiferente, el cuestionario termina con un ítem en el que a los estudiantes se les pida que elijan a modo de síntesis qué les parece la aplicación.

La estrategia de muestreo fue no probabilística de conveniencia. Respondieron un total de 101 estudiantes, de los cuales 72 eran mujeres y 29 hombres. Las edades estaban comprendidas entre 21 y 46 años.

Resultados

El análisis descriptivo de los datos (ver Tabla 1) indica que los estudiantes valoran de forma positiva la relación de la aplicación con su aprendizaje, destaca la facilidad de su uso, lo atractivo de la aplicación, que favorece que se aprenda como un juego además valoran que es útil para que el alumno pueda valorar sus propios aprendizajes.

Tabla 1. Resultados de la media de cada ítem del primer bloque

Ítem	Media
La herramienta Kahoot me resulta útil para evaluar mis aprendizajes	3,50
La herramienta Kahoot favorece que memorice los conceptos a estudiar	3,18
La herramienta Kahoot me resulta atractiva	3,73
La herramienta Kahoot es fácil de utilizar	3,88
La herramienta kahhot hace que aprenda “jugando”	3,53

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 2 se recoge la valoración de las siguientes características de la herramienta: que aparezca música con un ritmo rápido que indica que se va consumiendo el tiempo, la posibilidad de incluir imágenes en cada pregunta, que haya limitación en el número de caracteres que admite tanto la pregunta como las respuestas alternativas, la corrección inmediata, el ranking o pódium en función de la corrección y la rapidez, poder repetir los test individualmente y que los alumnos puedan crear sus propios tests. Cada una de esas características puede ser valorada por los estudiantes como positiva, negativa o indiferentes.

Tabla 2. Resultados de los porcentajes de cada ítem del bloque 2

Ítem	Negativo	Indiferente	Positivo
Música	25%	58%	17%
Imágenes	1%	16%	83%
Límite caracteres	44%	24%	32%
Feedback inmediato	2%	30%	95%
Ranking	7%	16%	77%
Repetición individual	1%	4%	95%
Creación por los estudiantes	1%	4%	95%

Fuente. Elaboración propia

Los aspectos de la aplicación que reciben una valoración más positiva por parte de los estudiantes son la posibilidad de obtención de un *feedback* inmediato de cada respuesta (95%), la posibilidad de que los estudiantes

puedan repetir cada evaluación de manera individual y que ellos mismos puedan crear sus propios Kahoots (95%), a la mayoría les resulta indiferente que haya música durante sus respuestas (58%) y como aspecto más negativo está la limitación con el número de caracteres (44%).

El cuestionario termina con un ítem que les pregunta a modo de síntesis qué les parece la aplicación, en este caso el 49% de estudiantes indican que les resulta atractiva y motivadora, un 20% que les resulta útil para su aprendizaje y un 20% que es una forma lúdica de abordar su evaluación.

También se han realizado análisis de diferencia de medias para conocer si existen diferencias dentro del bloque 1 en función del sexo. Los resultados de dicho análisis indican que solo en uno de los ítems hay diferencias significativas ($t= 2,354$; sig. = .021) entre hombres y mujeres, esa diferencia indica que las mujeres consideran que la herramienta Kahoot favorece la memorización de conceptos en mayor medida que los hombres.

Por último, se analiza el ítem que recoge la valoración de la aplicación a modo de síntesis, los resultados aparecen recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3. Valoración global de la aplicación

Opciones de valoración global de la aplicación	Porcentajes
Útil para mi aprendizaje	23%
No me aporta nada nuevo	4%
Ofrece un aspecto más lúdico de la evaluación	20%
Atractiva y motivadora	50%

Fuente. Elaboración propia

La mitad de los participantes señalan que la aplicación es atractiva y motivadora, un 23% indica que es útil para su aprendizaje y un 20% que ofrece un aspecto más lúdico de la evaluación.

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 es posible situar a cada estudiante en su nivel de aprendizaje favoreciendo una intervención individualizada en función de las necesidades particulares de cada uno.

Por otro lado, los estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con la herramienta y la consideran muy útil y motivadora en su proceso de aprendizaje. Estos resultados están en consonancia con los aportados por Belmonte (2020).

Esta aplicación se presenta como una herramienta muy propicia para favorecer la evaluación formativa, ya que el feedback inmediato de las respuestas permite al docente conocer aquellos conceptos que necesitan ser trabajados en mayor profundidad, aquellos que se han abordado de manera errónea o las posibles lagunas de contenido que de otra forma no es posible detectar, permite al docente detectar si un alumno concreto tiene dificultades específicas o generales y también proporciona una visión global del rendimiento grupal. El empleo de esta herramienta mejora el proceso formativo de los estudiantes y la experiencia educativa ofrecida (Holbrey, 2020).

Algunas de las limitaciones que podemos señalar son que:

- La muestra es relativamente pequeña, y, por lo tanto, nuestros resultados no pueden generalizarse a toda la población.
- La percepción de los estudiantes sobre su uso puede estar influenciado por sus antecedentes y, por lo tanto, esto debe de ser considerado al interpretar los datos.
- Kahoot! no puede representar todos los escenarios posibles ya que se adapta a sus necesidades, por lo tanto, la percepción de los estudiantes puede variar teniendo en cuenta otras experiencias con la herramienta.

En un futuro el estudio se centrará en aplicar Kahoot a un mayor número de estudiantes, en diferentes materias, titulaciones y tipo de estudios.

Referencias bibliográficas

- Aldemir, T., Celik, B., y Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, 78, 235-254.
- Barrio, C. M., Muñoz-Organero, M., y Soriano, J. S. (2016). Can gamification improve the benefits of student response systems in learning? An experimental study. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 4(3), 429-438.
- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., y Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: the incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241.
- Belmonte, M. L. (2020). Quien teme perder, ya ha perdido: gamificación en educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 32-40). Barcelona: Octaedro
- Castillo, S. (2012). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. *Educación XX1*, 2, 65-96 doi: 10.5944/educxx1.2.0.373
- Cox, M. J., y Marshall, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12(2), 59-70.
- Cheong, C., Cheong, F., y Filippou, J. (2013). Quick Quiz: A Gamified Approach for Enhancing Learning. *PACIS*. Recuperado de <https://aisel.aisnet.org/pacis2013/206>
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en clase de español*. Recuperado de https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Flores Cuevas, F. (2018). La formación pedagógica y el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro del proceso enseñanza aprendizaje como una propuesta para mejorar su actividad docente. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 151-173.
- Flores-Cueto, J., Garay-Argandoña, R., y Hernández, R. M. (2020). El uso de la wiki y la mejora en el aprendizaje colaborativo. *Propósitos y Representaciones*, 8(1).
- García Rodríguez, M. S., e 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 (Eds.), *Innovación en la Educación Superior, desafíos y propuestas*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Graham, K. (2015). TechMatters: getting into Kahoot!!(s): exploring a game-based learning system to enhance student learning. *LOEX Quarterly*, 42(3), 4.
- Holbrey, C. E. (2020). Kahoot! Using a game-based approach to blended learning to support effective learning environments and student engagement in traditional lecture theatres. *Technology. Pedagogy and Education*, 29(2), 1-12.
- Holmes, J. B., y Gee, E. R. (2016). A framework for understanding game-based teaching and learning. *On the Horizon*, 24(1), 1-16.
- Lee, H., y Doh, Y. Y. (2012). A study on the relationship between educational achievement and emotional engagement in a gameful interface for video lecture systems. *International Symposium on Ubiquitous Virtual Reality*, 1(1), 34-37.
- Malone, T.W (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. En *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems* (pp. 162-169). California, USA: ACM.
- Martínez-Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83, 252-277.
- Méndez, D., y Slisko, J. (2013). Software Socrative and smartphones as tools for implementation of basic processes of active physics learning in classroom: an initial feasibility study with prospective teachers. *European Journal of Physics Education*, 4(2), 17-24.
- Naeve A. (2013). Technology Enhanced Learning. *International Journal of Technology Enhanced learning*, 33(3), 5-6.

- Olatoye, F. (2015). *Evaluation of Online Formative Assessment in the Classroom: A Comparative Case Study of Kahoot! and Socratives*. Trabajo presentado en el 11th Joint European Summer School on Technology Enhanced Learning.
- Perera, V. H., y Hervás, C. (2019). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de Socrative en experiencias de aprendizaje con tecnología móvil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(5), 1-10.
- Plump, C. M., y LaRosa, J. (2017). Using Kahoot!! in the classroom to create engagement and active learning: a gamebased technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sánchez, J., y Salinas, A. (2008). ICT & learning in Chilean schools: Lessons learned. *Computers & Education*, 51(4), 1621-1633.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.
- Wang, A. I., y Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot!! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149, 1-22.



Diseño de plan formativo para los académicos de la automoción de Argentina, Brasil y México

BARRERA-COROMINAS, ALEIX
DÍAZ-VICARIO, ANNA
SUÁREZ, CECILIA INÉS

*Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu
Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya)*

Resumen

La nuevas demandas sociales, ambientales e industriales obligan a la actualización permanente de los profesionales del sector de la automoción para poder seguir siendo competitivos en un contexto global. En este sentido, las universidades, como principal centro de generación de conocimiento, deben mantener a sus académicos actualizados con el fin de que puedan transmitirlos a las futuras generaciones de ingenieros vinculados al sector automovilístico. La presente aportación detalla las necesidades formativas que sirvieron de base para el diseño de un plan de formación dirigido a académicos de universidades de Argentina, Brasil y México. Las necesidades detectadas apuntan a la necesidad de que desde las universidades se potencien competencias blandas como las comunicativas o vinculadas al trabajo en equipo e interdisciplinar, así como una mayor actualización de las principales tendencias en ingeniería de automoción y gestión industrial.

Palabras clave: necesidades formativas; automoción; académicos; América Latina.

Design of a training program for automotive academics from Argentina, Brazil and México

Abstract

The new social, environmental and industrial changes push the professionals of the automotive industry to continuously recycling their knowledge in order to be competitive in a global context. The universities, as the main center for knowledge creation, should maintain its professors continuously updated in order to let them share this knowledge with the future generations of automotive engineers. This paper describes the main training needs used in order to design a training plan for automotive academics from Argentina, Brazil and México. The training needs identified highlights the importance to improve soft skills such as communication, team and interdisciplinary work, as well as the need to update academics with the main automotive engineering and industrial trends.

Keywords: training needs; automotive; academics; Latin America.

Introducción

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).

La cooperación universitaria y empresarial es uno de los elementos clave para garantizar el éxito del sector automotriz, siendo necesario analizar en cada contexto regional y nacional las diferencias en la industria, el país y las universidades, puesto que ellos pueden influir en el resultado que tenga dicha cooperación. Bodas Freitas et al. (2013) señalan que dependiendo de si la industria es madura o emergente, una cooperación puede ser más o menos intensa; también que la iniciativa para iniciar esta cooperación puede ser tomada por cualquiera de las dos partes. Además, cabe considerar que las diferencias entre las industrias maduras o emergentes pueden influir en la creación de redes, la importancia que puedan tener los cambios en los mercados y el nivel de competencia tecnológica y de desarrollo de productos en cada contexto.

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 describe las necesidades formativas del sector de la automoción identificados en Argentina, Brasil y México a través de entrevistas y grupos de discusión en las que participaron más de 35 expertos del sector de la automoción con perfiles mayormente de dirección e investigación y desarrollo. Los resultados identificados son el punto de partida para el diseño de un plan formativo dirigido a académicos de universidades de los países participantes con el fin de dotarles de recursos útiles para mejorar las competencias formativas de los futuros ingenieros vinculados al sector de la automoción. Estas competencias se agrupan en tres grandes grupos: nuevas tendencias en automoción, habilidades blandas, uso de bancos de prueba y habilidades formativas.

Metodología

El diagnóstico de necesidades formativas se ha realizado mediante la realización de entrevistas y grupos de discusión a un total de 35 expertos del sector de la automoción de Argentina, Brasil, México y Europa. Los expertos que participaron en estas actividades eran principalmente profesionales con una larga trayectoria profesional en el ámbito de la industria de la automoción, con perfiles generalmente de dirección y gestión, y edades comprendidas entre los 45 y los 60 años. Además, también participaron expertos del ámbito de la investigación y desarrollo en el sector de la automoción con edades entre 40 y 55 años.

Los grupos de discusión y las entrevistas se organizaron alrededor de ámbitos temáticos que emergieron a partir de sesiones de trabajo en las que participaron profesores de universidades latinoamericanas. Concretamente fueron 12 profesores que provenían de 2 universidades de Argentina, 2 universidades de Brasil y 2 universidades de México.

Los ámbitos temáticos sobre los que se ha recopilado información fueron: nuevos retos para la industria de la automoción a nivel nacional y mundial, perfil de ocupación del sector de la automoción, cooperación entre universidades y sector productivo y los bancos de prueba como recurso para la formación inicial y continua de ingenieros.

Los datos recogidos durante la fase de estudio de campo fueron analizados mediante tablas comparativas que permitían determinar factores comunes y divergentes en los diferentes contextos nacionales con el fin de obtener una visión final de aquellos aspectos que debían ser tratados a nivel de la región.

Resultados

Los resultados se organizan a partir de los diferentes ámbitos temáticos identificados para la realización de las entrevistas.

Nuevos retos para la industria de la automoción

En este ámbito de análisis se identifican diferentes áreas que resultan relevantes de desarrollo para mejorar el perfil de los futuros ingenieros de la automoción. Uno de los aspectos claves es la mejora de los procesos de gestión de la calidad en los procesos industriales de la industria automotriz, en la que algunos expertos identifican la importancia de introducir la metodología Six Sigma “como mecanismo de control de la calidad y crear valor añadido en los procesos productivos”.

La mejora de los aspectos vinculados con la gestión de la seguridad es también un elemento que se considera clave, considerando tanto la seguridad durante el proceso de producción como la que deben garantizar los vehículos una vez producidos. La gestión de la seguridad durante el proceso de producción se vincula también con los procesos de mejora de la gestión de la calidad. En esta línea se considera que la seguridad debe implementarse a través del estudio de procesos de planificación, mantenimiento, optimización de la producción y gestión de operaciones.

La búsqueda de nuevos sistemas de automoción, como el eléctrico, deberá ser considerado en la reorganización de los procesos productivos y creación de nuevas líneas de producción. Asimismo, este es considerado como “uno de los retos más importantes por la necesidad de reducir emisiones y velar por la protección del medioambiente”.

Cabe destacar que el foco de las competencias a desarrollar es el sector productivo, puesto que en los diferentes grupos de discusión generados se destaca el rol que tienen los países analizados (Argentina, Brasil y México) en la producción de vehículos, y no tanto en su diseño. Es por este motivo que las necesidades identificadas se vinculan principalmente con la industria y producción, y no tanto con las fases de diseño. Es por ello que también aparece la necesidad de mejorar las competencias vinculadas con el mantenimiento industrial.

Perfil ocupacional del sector

El análisis del perfil competencias de los profesionales del ámbito de la ingeniería de automoción ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias blandas que adquieren los futuros ingenieros durante sus estudios universitarios. Bajo esta premisa, se destaca la importancia de mejorar las habilidades comunicativas de los ingenieros, puesto que los nuevos avances en automoción les pondrá ante sí el reto de trabajar en equipos multidisciplinares, por lo que deberán ser capaces de entender la visión de otros perfiles profesionales y, al mismo tiempo, ser persuasivos en el momento de plantear los puntos de vista de la ingeniería. Asimismo, las mejoras en la comunicación deberían servir para mejorar la capacidad de resolución de conflictos de forma dialogada, la reflexión, estrategias para clarificación de ideas y habilidades para mejora la interactividad con terceros.

También se destaca la necesidad de mejorar las habilidades de presentación de los futuros ingenieros. Para ello se considera que su formación inicial debe considerar la introducción de “situaciones en los que los estudiantes deban presentar los resultados de sus proyectos, defender sus ideas ante una audiencia” y “estructurar de forma coherente los procedimientos vinculados a una actividad”. Para ello es importante no únicamente el discurso en sí mismo, si no trabajar con el lenguaje no verbal y el uso de diferentes recursos comunicativos que apoyen el discurso.

Considerando la importancia que tiene la innovación y el diseño para el sector, también aparece la necesidad de mejorar las habilidades creativas de los futuros ingenieros, así como facilitar los procesos de pensamiento disruptivo para encontrar soluciones alternativas a los nuevos retos que se generarán por los cambios previstos en los

procesos productivos. Vinculado con estos cambios, “la capacidad de adaptación al cambio” es otro aspecto que aparece de forma recurrente.

En este ámbito se detectan también algunas competencias específicas vinculadas con los diferentes países analizados. Así, a nivel de Argentina se destaca también la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades directivas, trabajo en equipo y resolución de problemas como elementos básicos para poder asegurar que los ingenieros tendrán un rol central en el futuro de la industria automovilística del país. Por su parte, a nivel de México se destaca la necesidad de mejorar los conocimientos de idiomas, especialmente inglés, sobre todo en aquellos conceptos y aspectos vinculados con la producción.

Cooperación entre universidades y sector productivo

Considerando la importancia de aproximar el conocimiento teórico y práctico, se destaca la necesidad de mejorar las relaciones y cooperación entre las universidades y el sector productivo. Ello con un doble objetivo; por un lado, aproximar los conocimientos generados en la universidad con el entorno productivo y, del otro, aproximar la realidad del sector productivo a la universidad para facilitar así el diseño y actualización de los planes formativos, haciendo que estos respondan cada vez más a las necesidades de la industria.

Los participantes en los grupos de discusión identifican que es necesario mejorar la comunicación entre universidad e industria con el claro objetivo de conseguir que se establezcan proyectos y programas formativos colaborativos. También porque es importante que desde la universidad se tenga mejor conocimiento de los procesos que acontecen en la industria con el fin de introducir cambios en los programas formativos. Asimismo, se señala la posibilidad de favorecer espacios continuados de intercambio entre empresas y universidades, a través de comisiones, conferencias, etc. que permitan el establecimiento de redes de colaboración estables entre ambos sectores.

Considerando lo anterior, y la necesidad de adaptación, se destaca la importancia de que las estructuras universitarias se flexibilicen con la finalidad de permitir estas adaptaciones en consonancia con los cambios que acontecen en el sector industrial. Para ello se cita, en algunos momentos, la permeabilidad que debería facilitarse entre profesionales de la industria y académicos para que unos y otros pudieran colaborar. En esta línea se cita la importancia de establecer procedimientos y normativas claras que articulen como debe realizarse la colaboración entre ambos sectores, siendo clave que esta colaboración debe favorecer a ambos.

Bancos de prueba como recurso formativo

El desarrollo del proyecto ASCENT considera el desarrollo de bancos de prueba en las 6 universidades participantes. Considerando esto, los expertos que participaron en los grupos de discusión fueron preguntados sobre aquellos aspectos que consideraban debían ser considerados para asegurar que los académicos que tendrán a su disposición estos recursos puedan hacer uso de estos para facilitar la formación de sus estudiantes. En esta línea, los aspectos que emergieron en esta sección de los grupos de discusión se vinculan, por un lado, con aquellos elementos relacionados con las habilidades pedagógicas de los académicos y, por otro lado, con el tipo de recursos que deberán estar disponibles en estos espacios.

Relacionado con la formación pedagógica, se destaca la necesidad de mejorar las habilidades de los académicos para introducir metodologías formativas que aproximen a los estudiantes a la realidad profesional. Para ello se sugiere el trabajo por proyectos, análisis de casos o plantear retos que deban resolver de forma colaborativa. Se considera también la necesidad de que el profesorado universitario tenga las habilidades para generar recursos didácticos que puedan ser utilizados en los bancos de prueba, así como la planificación de actividades que permitan al alumnado trabajar con las herramientas allí disponibles con la finalidad de formarse.

Finalmente, y considerando la importancia de diseñar la formación universitaria desde el punto de vista de las competencias, aparece también como un requisito necesario la mejora de las habilidades de evaluación del profesorado, que debe ser capaz de generar e implementar estrategias de evaluación que permitan acreditar el conocimiento adquirido por el alumnado.

Vinculado con los bancos de prueba, los participantes en los grupos de discusión destacan la necesidad de que los académicos actualicen sus conocimientos vinculados con la utilización de los equipos que van a estar disponibles en los mismos. Bajo este punto se destaca la importancia de que se mejoren sus conocimientos para el uso de las herramientas disponibles para enfocar su uso a la realización de evaluaciones y pruebas que puedan solicitar

las industrias del entorno. También será necesario que se formen para poder organizar los recursos disponibles y diseñar la infraestructura necesaria para llevar a cabo las actividades formativas y de testeo que van a desarrollarse en este entorno.

Relacionado también con el uso del banco de pruebas en colaboración con la industria, se hace necesario también el diseño de un plan de negocio o viabilidad del banco de recursos con el fin de establecer la normativa de funcionamiento y el aseguramiento de su sostenibilidad a largo plazo una vez los fondos provenientes del proyecto ASCENT expiren.

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos permite identificar los principales puntos que debe recoger el plan de formación de académicos del ámbito de la automoción en los países participantes. Para facilitar la implementación de un programa formativo para el desarrollo de estos aspectos, los contenidos se agrupan alrededor de 4 módulos formativos, tal y como queda recogido en la siguiente tabla:

Tabla 1. Módulos y contenidos del programa formativo

Módulo	Contenidos asociados
Retos de la ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> — Diseño e innovación (seguridad, eficiencia, mejora). — Gestión de calidad. — Combustión y mecánica. — Internet de las cosas y automoción. — Energías alternativas para la automoción.
Formación de formadores	<ul style="list-style-type: none"> — Como identificar necesidades formativas. — Diseño de actividades con enfoque didáctico. — Evaluación de competencias.
Habilidades blandas	<ul style="list-style-type: none"> — Comunicación efectiva. — Técnicas de presentación de resultados. — Trabajo en equipo. — Creación de redes profesionales. — Expresión oral.
Bancos de prueba	<ul style="list-style-type: none"> — Creación de recursos didácticos. — Habilidades para diseñar pruebas experimentales. — Programario para automatización y medidas. — Diseño de prototipos. <ul style="list-style-type: none"> — Motor (combustible, emisiones, refrigeración) — Transmisiones — Vibraciones — Seguridad activa y pasiva

Fuente. Elaboración propia

Los participantes en estas acciones formativas deberán ser aquellos académicos de las universidades participantes que, posteriormente, serán los encargados de trabajar de forma colaborativa con el sector productivo a través de los Centros de Competencia desarrollados en el marco del proyecto ASCENT. Asimismo, y considerando el carácter internacional de las universidades participantes, el programa deberá ser implementado en modalidad semipresencial.

Financiación

El desarrollo de esta aportación se ha realizado en el marco del proyecto ASCENT - Competence centers for automotive engineering and sales management to increase the positive impact on regional economic development in Argentina, Brazil and Mexico (Ref. 585796-EPP-1-2017-1-AT-EPPKA2-CBHE-JP), financiado en el marco del programa Erasmus + de la Unión Europea y coordinado por la FH Joanneum University of Applied Sciences.

Referencias bibliográficas

- Bodas Freitas, I. M., Argou Marques, R., y Mirra de Paula e Silva, E. (2013). University–industry collaboration and innovation in emergent and mature industries in new industrialized countries. *Research Policy*, 42(2), 443-453. doi: 10.1016/j.respol.2012.06.006.
- EY Global Automotive and Transportation. (2015). *EY's global governance, risk and compliance survey 2015*. California: EYGM.
- Schwab, K. (2015). *The Global competitiveness report*. Ginebra: World Economic Forum.



Formación del profesorado para dinamizar la convivencia de los centros de Educación Primaria: una experiencia práctica

GÁLVEZ ALGABA, ANDRÉS

GARCÍA GONZÁLEZ, ALFONSO JAVIER

*Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla (España)*

Resumen

Durante los cursos 2017/18 y 2018/19 se realizó en el C.E.I.P. María Zambrano (Sevilla) una formación en centros bajo la modalidad de grupo de trabajo compuesto por docentes de distintos niveles y especialidades. El objetivo principal era mejorar el conocimiento y prácticas del profesorado sobre el acoso escolar a través de actuaciones encaminadas a su prevención y a dinamizar la convivencia. Algunas de las medidas más significativas fueron la evaluación sistemática del estado de la convivencia del centro con análisis de cuestionarios y sociogramas, la realización de talleres formativos para el alumnado y las familias, así como la revisión del Plan de Convivencia y elaboración de un Plan de Prevención contra el Acoso Escolar. Se concluye que, tras finalizar los grupos de trabajo, docentes, familias y alumnado se encontraban más sensibilizada con la temática y mejoraron sus capacidades de detección, actuación y comunicación ante posibles casos de acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar; convivencia; grupos de trabajo; formación.

Teacher training to energize the coexistence of Primary Education centers: a practical experience.

Abstract

During the 2017/18 and 2018/19 courses, María Zambrano (Sevilla) was trained in centres under the modality of working group composed of teachers of different levels and specialties. The main objective was to improve teachers' knowledge and practices about bullying through actions aimed at preventing them and energizing coexistence. Some of the most significant measures were the systematic assessment of the state of the centers coexistence with analysis of questionnaires and sociograms, conducting training workshops for students and families, as well as the revision of the Cohabitation Plan and the development of a Prevention Plan against Bullying. It is concluded that, after the end of the working groups, teachers, families and students were more sensitized to the subject and they improved their screening, acting and communication capabilities in the face of potential cases of bullying.

Keywords: bullying; coexistence; working groups; training.

Introducción

Las relaciones personales y sociales son cruciales para nuestro desarrollo como personas. En la escuela se dan numerosas interacciones, unas con los adultos y el profesorado y otras entre el propio alumnado. Estas relaciones son especialmente relevantes, ya que el profesorado, sin saberlo, transmite una serie de valores en sus interacciones cotidianas con el alumnado (Ortega, Del Rey y Casas, 2015) una serie de estrategias para la resolución de conflictos que en muchos casos son posteriormente repetidas.

Si observamos cómo son las relaciones entre iguales en la escuela veremos que muchas de ellas están basadas en el respeto mutuo, en el diálogo, la comprensión, el apoyo y el afecto. Pero no siempre es así, muchas veces se observan conflictos y problemas entre ellos y ellas (Del Rey, Casas y Ortega, 2012; Solberg y Olweus, 2003; Spriggs, Iannotti, Nansel & Hayne, 2007). Por tanto, el papel del conflicto en las relaciones no puede ser ignorado, ya que son hasta cierto punto deseables para el desarrollo personal, ya que ofrecen la oportunidad de crecer, pero sólo si se resuelven adecuadamente. En este sentido Del Rey et al. (2017) ponen en relevancia la apreciación que los escolares tienen acerca de la capacidad para gestionar y resolver conflictos por parte de los docentes, considerándolo como una de las dimensiones que definen la convivencia escolar tanto en términos positivos como negativos.

Por ello, el profesorado debe reflexionar sobre cómo se relaciona con el alumnado y las relaciones producidas entre iguales, la cual adquiere una mayor relevancia en el contexto de la prevención del acoso escolar (Cerezo, 2006). 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-Ruiz 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 el correspondiente conocimiento de este fenómeno (Alonso, 2009) así como de diversas técnicas o procedimientos que permitan combatirlo. Así, pues, es precisamente el propósito de este trabajo el poner en relevancia la formación docente como medida de prevención contra el acoso escolar y la mejora de la convivencia en los centros colares. Concretamente, en este caso, gracias a la creación y desarrollo de un grupo de trabajo que permitió dinamizar diversas actuaciones destinadas a la prevención del acoso escolar en el centro.

Contextualización

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 elección de esta modalidad formativa se justifica en el alto grado de implicación que supone en el profesorado, ya que es coordinada y gestionada por los docentes del propio centro, permitiendo así contemplar de manera más rápida los resultados de su formación en la práctica educativa a la vez que les permite formarse a través de la cooperación docente (Moreno, Quesada, y Pineda, 2010).

Además, en este caso, el grupo de trabajo contó con la posibilidad de continuar su formación a lo largo de dos cursos académicos, contando en su mayoría con miembros también inscritos en el curso anterior. Lamentablemente, también hubo otros que por diversos motivos, y a pesar de su gran interés y satisfacción con el ya realizado, no pudieron inscribirse en el del segundo curso debido a que ya no se encontraban en el centro.

Así pues, esta formación continuada permitió que, tras habiéndose formado el curso anterior en diversos conceptos e ideas básicas relacionadas con el acoso escolar así como recopilado y creado distintos materiales y haberlos puestos en práctica a “modo piloto” en el segundo curso se pudiera sistematizar y recoger todo lo aprendido y crear así el Plan de Prevención del Acoso Escolar del centro, incluyéndolo en el Plan de Convivencia del mismo, el cuál fue también objeto de revisión y mejora.

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 in-

terdisciplinar desde diversos ámbitos, resultando así un mayor 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

En el centro educativo se detectó gran interés entre el profesorado por formarse en la prevención del acoso escolar y la mejora de la convivencia, ya que se detectaron necesidades formativas que derivaban en cierta inseguridad para poder abordar posibles casos de acoso escolar o realizar una adecuada prevención del mismo a través de instrumentos o técnicas adecuadas. Por ello, los objetivos que se determinaron para alcanzar durante el desarrollo bianual del grupo de trabajo fueron los siguientes:

- Aprender a reconocer una situación de bullying en sus diferentes manifestaciones.
- Conocer las posibles reacciones de los alumnos ante las diferentes circunstancias que pueden producirse en una situación de acoso escolar.
- Conocer con mayor profundidad el fenómeno del bullying así como todos los aspectos que engloba y los agentes que participan en él.
- Identificar posibles víctimas y agresores.
- Prevenir y detectar los posibles actos de acoso escolar dentro del centro escolar y ayudar a reducirlos en el ámbito extraescolar.
- Sistematizar pautas de actuación comunes a todo el centro que se encuentren en coherencia con lo recogido en el Plan de Convivencia del centro.
- Elaborar un Plan de Prevención del Acoso Escolar para el centro.
- Aprender a utilizar diversos instrumentos y técnicas sociométricas que puedan servir para prevenir e identificar el acoso escolar.

De esta manera, se puede estructurar la experiencia en dos fases claramente diferenciadas:

- Fase 1: 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.
- Fase 2: 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 pueden clasificar en las siguientes categorías:

Formación y sensibilización del profesorado

Las primeras actuaciones del grupo de trabajo estuvieron enfocadas en la formación y sensibilización del profesorado debido a que difícilmente se podría desarrollar con el alumnado técnicas de prevención del acoso escolar si los propios docentes carecían de la formación necesaria en la materia. Para ello, y aunque la formación del profesorado se desarrolló de manera transversal durante los dos cursos académicos en los que se formaron los grupos de trabajo, se realizaron las siguientes actuaciones específicas con el fin de que el profesorado realizara una aproximación conceptual sobre el bullying.

1. *Formación teórico-práctica sobre diversos aspectos del acoso escolar (definición, características, agentes involucrados, tipología...)*. Esta formación se destinó al claustro en su totalidad, ya que de esta manera se englobaba al resto del profesorado que, por diversos motivos, no formaban parte de este a la vez que se aumentaba la sensibilización y formación básica de todo el claustro sobre el acoso escolar.
2. *Formación en la realización de la técnica sociométrica del sociograma*. Esta técnica es de extrema utilidad en los contextos educativos, tanto por su facilidad de aplicación e interpretación como por la relevancia de las interpretaciones con respecto a las relaciones de convivencia de un grupo determinado, como puede ser el grupo-clase. De esta manera, el profesorado pudo conocer el estado de la convivencia de su grupo-clase.

Evaluación del estado de la convivencia del centro

1. *Evaluación de las relaciones de convivencia de cada grupo-clase.* Elaboración de los sociogramas en cada uno de los grupos del centro para conocer las relaciones entre los miembros que los forman.
2. *Evaluación del estado general de la convivencia del centro.* Se realizaron cuestionarios al alumnado tomando como referencia la “Escala básica de empatía” (Jolliffe y Farrington, 2006), la “Escala para la evaluación del apego a iguales” y el “Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas” (Olweus, 1993), instrumentos que fueron adaptados para que fuera posible su realización en la etapa primaria y de infantil de 5 años. Estos cuestionarios medían los constructos de empatía y apego en el alumnado, así como indicadores de ser propensos a ser posibles víctimas o agresores, facilitando así la prevención del acoso y su detección temprana. A su vez, se llevaron a cabo también cuestionarios de propia elaboración relacionados con el conocimiento que tenían los alumnos y alumnas de 6º de primaria sobre el acoso escolar.
3. *Análisis de datos.* Una vez recopilado los datos, estos fueron analizados con el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS.
4. *Elaboración de un informe.* Con los datos ya analizados, se procedió a redactar un informe con las principales conclusiones obtenidas del estudio realizado.

Inclusión y formación del resto de la comunidad educativa.

1. *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. Los contenidos que se trabajaron en los distintos talleres son los siguientes:
 - En E. Infantil: identificación de emociones básicas, desarrollo de la empatía y el civismo. Valores de amistad y compañerismo.
 - En Primer ciclo: identificación de situaciones violentas, introducción a la identificación de víctimas y agresores, pautas básicas para ayudar a las víctimas de violencia. Identificación de emociones. Diferentes formas de ayudar.
 - En Segundo ciclo: identificación de situaciones de acoso escolar. Pautas de comunicación de una situación de acoso escolar, ya sea vivida o presenciada. Importancia de las relaciones entre iguales. Socialización del alumnado.
 - En Tercer ciclo: identificación de situaciones y roles de acoso escolar. Reflexión crítica ante diversas situaciones de violencia. Actuación eficaz ante esas situaciones. Desarrollo de la empatía y la inteligencia emocional.
2. *Jornadas formativas 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 de detección propios del entorno familiar.

Aportaciones al centro e innovaciones en su cultura

1. *Elaboración de un Plan de Prevención contra el Acoso Escolar.* Se crea este nuevo documento del cual el centro carecía y queda incluido en el Plan de Convivencia con pautas específicas para la prevención del acoso, así como actuaciones de obligado cumplimiento para la mejora de la convivencia.
2. *Revisión y reestructuración integral del Plan de Convivencia.* Se ha realizado una revisión y actualización del Plan de Convivencia con el fin de que se encuentre en total consonancia con el recién creado Plan de Prevención contra el Acoso Escolar, de tal manera que se ajuste a las necesidades detectadas en el centro, así como que sea totalmente real y útil para la comunidad educativa. También se establece la prevención del acoso y la mejora de la convivencia como una de las líneas generales de actuación pedagógicas.

Conclusiones

Tras concluir los dos años en los que se desarrolló el grupo de trabajo se pudieron obtener las siguientes conclusiones de esta experiencia formativa.

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 fue total, ya que las sesiones y tareas desarrolladas conllevaban aplicación práctica.

La elaboración del Plan de Prevención contra el Acoso Escolar, incluido en el Plan de Convivencia del centro es indispensable, ya que al tratarse de un documento oficial de obligado cumplimiento permite una continuidad de las actuaciones ya iniciadas. En este sentido, se valora muy positivamente la existencia de un coordinador de convivencia que pueda continuar dinamizando las actuaciones contempladas en dicho plan.

Gracias a las sesiones de formación, así como a la bibliografía consultada con su correspondiente aplicación práctica, se pudo conseguir que, tanto el profesorado como el alumnado de los ciclos superiores supiera reconocer una situación de acoso escolar propia y diferenciarla de otras situaciones de violencia. Además, la realización de los talleres con el alumnado sirvió para conocer cómo reaccionan los alumnos/as ante diversas situaciones de violencia escolar y acoso, las cuales, una vez observadas, registradas y cotejadas con la bibliografía correspondiente permitió identificar posibles roles en situaciones hipotéticas de violencia; sin embargo, es cierto que este objetivo fue más difícil de conseguir en los ciclos inferiores debido principalmente al nivel de abstracción que se requería.

Se reconoce la enorme utilidad del sociograma como herramienta que permite evaluar las relaciones sociales del alumnado. Se considera un instrumento rápido, útil y eficaz, por lo que el aprender a utilizarlo y a analizar los resultados se considera uno de los grandes logros del grupo de trabajo. Por ello, se incluyó dentro del Plan de Convivencia la necesidad de realizar, al menos, uno por cada clase y curso.

También se concluye que es necesaria la evaluación del estado de la convivencia del centro, así como su revisión periódica, ya que tras la realización de los cuestionarios a todo el alumnado desde Infantil (5 años) hasta sexto de primaria se pudieron recolectar datos que, una vez analizados, han servido para identificar posibles roles de víctimas y agresores, así como realizar una observación y seguimiento más exhaustivo de esos casos. Por ello, se estableció dentro del Plan de Convivencia la necesidad de realizar esta evaluación sistemática y pormenorizada de la convivencia con cierta periodicidad, permitiendo así poder valorar la efectividad de las medidas y talleres en relación a la mejora del estado de la convivencia del centro.

Asimismo, es destacable también la aplicabilidad de la experiencia, puesto que el grado de aplicación en el contexto educativo es total. Por ello todas y cada una de las sesiones desarrolladas, así como las diferentes tareas y actividades que fueron llevadas a cabo tienen su correspondiente aplicación en el contexto educativo.

Efectos producidos

- *Efectos producidos en el profesorado:* mayor sensibilización, dedicación en mayor medida y profundidad a la mejora de las relaciones sociales del alumnado, así como a la cohesión del grupo, conocimiento de protocolos, así como de actividades y recursos para poder utilizarlos en clase.
- *Efectos producidos en el alumnado:* mayor sensibilización y conocimiento sobre el acoso escolar, más cohesión grupal, capacidad para reconocer posibles casos de acoso y actuar en consecuencia, estimulación de la empatía afectiva y el apego entre iguales, pautas de comunicación a los adultos en caso de identificar posibles casos de acoso...
- *Efectos producidos en las familias:* mayor conocimiento sobre el acoso escolar y su identificación real, descriptores que evidencian posibles casos, pautas de comunicación al centro...

En lo que respecta a la temporalización se considera bastante acertada, ya que las sesiones de formación del profesorado han podido ser realizadas en el horario de exclusiva, pudiendo utilizar otros tiempos para la realización de otras labores. Esto se considera bastante positivo, ya que facilita la formación y por tanto el interés del profesorado por realizar este tipo de grupos de trabajo.

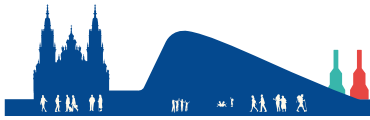
Propuestas de mejora

- *Simplificación de los cuestionarios*: aun cuando se ha tratado de adaptar los cuestionarios lo máximo posible se considera que todavía resultan demasiado extensos, así como un poco complejos para ciertos alumnos. Por ello, en futuras aplicaciones se propuso la readaptación de los mismos, así como su eliminación en Infantil, debido principalmente a la complejidad de aplicarlos.
- *Temporalización de los talleres*: aunque la temporalización programada en el diseño y desarrollo de los mismos se consideró adecuada, se planteó la conveniencia de incluir los talleres dentro de la programación de aula de cada una de las clases, de manera que se establezca un tiempo determinado y concreto para la realización de los mismos. Esta temporalización quedaría incluida en el Plan de Prevención del Acoso Escolar elaborado para que así sea vinculante a la totalidad del claustro.
- *Plan de difusión*: aunque la formación de padres y madres quedó incluida como parte del plan de actuación del grupo de trabajo, lo cierto es que se esperaba mayor afluencia de la que hubo, por tanto, para futuras convocatorias se debería tratar de realizar un plan de difusión que suscitará mayor interés entre los padres y madres. En este sentido, se propone también la creación de un tablón de convivencia en el cual se pudiera dar información, así como noticias o talleres que sean de interés y relacionados con la temática.
- *Formación de equipo de mediadores*: el centro carece de equipo de mediadores que pudieran ayudar a resolver conflictos entre el alumnado, por lo que se considera que esta podría ser una de las líneas a tratar en futuros grupos de trabajo, ya que tras consultar la bibliografía relacionada con la temática se considera necesario para la mejora en la resolución de conflictos. Así pues, se plantea esa línea temática para el desarrollo de futuros grupos de trabajo en el centro.
- *Mayor integración entre los planes de Convivencia e Igualdad*: ambas temáticas se encuentran en estrecha relación, por lo que hubiera sido muy interesante que la coordinadora de coeducación se hubiera inscrito en el grupo de trabajo, sin embargo, por diversos motivos no pudo ser posible.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P. (2009). El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Revista de Pedagogía Bordón*, 61(3), 7-18.
- Armsden, G. C., y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454
- 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, R. (2012). Programa ConRed: Una evidencia basada en la práctica. *Comunicar*, 20(39), 129-138. doi: 10.3916/C39-2012-03-03
- 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. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec
- 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.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611
- Moreno, M., Quesada, C., y Pineda, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 281-296.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 3, 407-423.
- 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

- Solberg, M., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268,
- Hodgins M. (2008). Taking a Health Promotion Approach to the Problem of Bullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*, 13-23.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., y Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*, 283-293.



La labor de la inspección educativa: valoraciones del profesorado de Infantil y Primaria

**DOURAL GARCÍA, ANDREA CARME
SOUTO-SEIJO, ALBA MARÍA**

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

RODRÍGUEZ MACHADO, EDUARDO
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

Los inspectores e inspectoras de educación se configuran como un pilar fundamental en el funcionamiento del sistema educativo y, desde el punto de vista de la investigación, es un tema de considerable interés y relevancia. El objetivo de este trabajo consiste en conocer cómo valoran los profesores de Educación Infantil y Primaria las labores que desempeña la inspección educativa. A posteriori de una contextualización teórica, donde se recogerán resultados de otras investigaciones en este campo, expondremos los datos cuantitativos derivados de nuestro estudio que se realizó a través de la distribución de un cuestionario a 33 participantes. A partir del mismo indagamos sobre las percepciones que tienen los profesores sobre la inspección entre las que destacamos que la mayor puntuación se atribuyó al ítem: “El inspector posee conocimientos en legislación y procedimiento administrativo”. Por último, en el apartado dedicado a la discusión y conclusiones, reflejamos los elementos identificados para la mejora en la actuación de la inspección en los centros educativos y la satisfacción de sus usuarios. La relevancia de esta investigación radica en que, aunque las opiniones de los docentes se han tenido en cuenta en trabajos anteriores, no encontramos estudios realizados en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Palabras clave: inspección educativa; perspectiva profesorado; calidad educación.

The work of the Educational Inspection: Evaluations of children's and primary school teachers

Abstract

Inspectors of education are configured as a fundamental pillar in the functioning of the educational system and, from the point of view of research, it is a subject of considerable interest and relevance. The objective of this work is to know how Early Childhood and Primary Education teachers value the work carried out by the educational

inspection. After a theoretical contextualization, where results of other investigations in this field will be collected, we will present the quantitative data derived from our study that was carried out through the distribution of a questionnaire to 33 participants. Based on the questionnaire we inquire about the perceptions that teachers have about the inspection, among which we highlight that the highest score was attributed to the item: “The inspector has knowledge of legislation and administrative procedure.” Finally, in the section dedicated to discussion and conclusions, we reflect the elements identified for improving the performance of inspection in educational centers and the satisfaction of their users. The relevance of this research lies in the fact that, although the opinions of teachers have been taken into account in previous studies, we did not find studies carried out in the Autonomous Community of Galicia.

Keywords: education inspection; teachers perspective; education quality.

Introducción

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-Isasi, 2017) y la contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza (Estefanía-Lera, 2017; Casanova, 2005; Soler-Fiérrez, 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, es un tema de considerable interés y relevancia.

Sin embargo, en las últimas décadas la implicación de la Inspección en la realidad diaria de las aulas parece sufrir un gran decrecimiento. Los inspectores de Educación dedican mucho tiempo a tareas burocráticas, en muchos casos actividades que no están relacionadas con la pedagogía, y que podrían ser perfectamente realizadas por personal administrativo. Esto tiene como consecuencia que un cuerpo tan estratégico en el sistema educativo se está centrande en tareas de menos relevancia, aspecto sobre el que los propios inspectores no están de acuerdo y que ha alarmado también a académicos que estudian la inspección y al resto de comunidad educativa (directores, maestros, asociaciones de padres, etc.) (Camacho-Prats, 2019).

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 específicos de esta investigación:

- Determinar 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.

Marco teórico

La Inspección educativa es un servicio público de garantías: de defensa de los derechos de toda la comunidad escolar, de mejora de la calidad en el servicio educativo y de equidad en la distribución de recursos y ofertas educativas. Aun así, el inspector o inspectora representa una figura casi desconocida entre la mayoría de los docentes, siendo su relación con ellos muchas veces forzada por problemas que surgen en el centro (Jiménez, 2014).

Para profundizar en el tema que nos ocupa: la opinión de los profesores sobre la inspección, comenzamos por configurar la fundamentación teórica, revisando la bibliografía existente y centrándonos en dos aspectos: inspección de educación en la actualidad e investigaciones realizadas hasta el momento que recojan la visión de los profesores sobre ésta.

La inspección educativa hoy en día y su importancia en el cambio educativo

La realidad de la sociedad del siglo XXI y los continuos cambios que en ella acontecen demanda un cambio educativo con nuevas formas de entender la educación y los centros educativos y ello implica necesariamente nuevas formas de entender la Inspección educativa (Estefanía-Lera, 2014).

El desempeño de la función inspectora constituye una actividad que en los últimos años se ha reconocido como elemento clave en los procesos de cambio (Silva-García, 2013), aspecto que aparece recogido en la legislación vigente: “La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza” (art. 148.3, LOE). Así mismo, es la “responsable constitucional de que el derecho inalienable a la educación se convierta en realidad indiscutible para los ciudadanos más allá de intereses partidistas” (Fernández-Franco, 2017).

La actividad inspectora tiene unas características particulares que la definen y la distinguen de otras actividades relacionadas con la educación escolar: funciona de enlace entre las autoridades educativas y los centros escolares; gestiona información; comunica a las autoridades datos, noticias e información de lo que acontece en las escuelas; llevan a las zonas escolares las instrucciones y sugerencias de la autoridad; intervienen en la resolución de conflictos; realiza actividades de control administrativo y burocrático, entre otras (Silva-García, 2013). El lugar de los inspectores es privilegiado para desarrollar este proceso de renovación ya que tienen un buen conocimiento de los centros (Alcalá-Ibáñez, 2016). De esta manera, constituye un cuerpo profesional que requiere una exigente dedicación y una formación pertinente y sólida (Silva-García, 2013).

Pero para que los inspectores e inspectoras impulsen realmente esos procesos de cambio, es necesario que los propios inspectores se empeñen en afrontar el reto que demanda la sociedad y liderar las acciones de cambio en las escuelas. “No es momento de dudar, hay que actuar para lograr una educación eficaz, que brinde a los alumnos nuevas formas de aprender que vayan más allá de adquirir conocimientos, que los construyan, que enseñen a los alumnos a pensar y a comprender. En definitiva, que forme personas felices, comprometidas, competentes y abiertas al cambio” (Alcalá-Ibáñez, 2016, p. 24).

¿Cuáles son las perspectivas de los profesores sobre la Inspección?

Garrido-Anadón y Munné-Mas (1999) realizaron una investigación cuantitativa con una muestra de más de 1200 encuestados (incluyendo profesores, padres y alumnos) de Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía. Se concluyó con que la comunidad educativa estaba conforme con el modelo de Inspección planteado por la LOPEG (1995) y el deseo, también por parte de la comunidad educativa, de que la Inspección debe ser un elemento más cercano a ella.

Santamaría-Luna (2013) también analiza las opiniones del profesorado, de la provincia de Castellón, sobre el trabajo de la inspección. En este trabajo realizado mediante 27 cuestionarios se requería que los encuestados indicasen si el ítem propuesto se cumplía o no. Los ítems con mayor cantidad de positivos fueron: colaboran en la resolución de problemas si les corresponde; nos asesoran en conflictos de convivencia, relaciones profesionales y velan por el cumplimiento de la normativa.

Durante el curso 2017/2018, Camacho-Prats (2019) realizó una investigación en la que recogió valoraciones de los miembros de la comunidad educativa. Sintetiza las respuestas obtenidas con respecto al colectivo de maestros, tanto de los cuestionarios (han sido realizados 130) como de las entrevistas (20). “Las respuestas de los maestros apuntan claramente a que la percepción que actualmente tienen de la Inspección Educativa no es positiva” (Camacho-Prats, 2019, p. 110). Una de las críticas más repetidas es que los inspectores no tienen contacto directo con los docentes y que solo acuden al centro en caso de haber algún problema. Manifiestan sus deseos de recibir un “feedback” sobre su práctica docente de parte de un colectivo experimentado. Asimismo, han dicho que hace muchos años recibían visitas de oficio y que no se presentan desde hace tiempo en sus aulas, por lo tanto, consideran que los inspectores están desconectados de la realidad de la escuela, los tachan de burócratas y de estar en sus despachos, alejados de la primera línea.

“El mero hecho de criticar su ausencia en las aulas puede entenderse como un lamento por no poder obtener un halo de mejora que emana de un cuerpo de funcionarios expertos en educación y con la condición de autoridad pública en el ejercicio de sus funciones” (Camacho-Prats, 2019, p. 113). Esta reclamación deriva también de la Inspección Educativa, que pide poder liberarse de cargas burocráticas excesivas que les impiden tener disponibilidad para realizar un contacto diario y presencial en las escuelas (Camacho-Prats, 2019).

Otro tema derivado de las entrevistas es el reproche que los inspectores son “enviados del gobierno” (Camacho-Prats, 2019, p. 111). Con respecto a esto Sarasúa-Ortega (2019) recoge que Carlos Utrera, presidente de la federación ADIDE, a la que pertenecen el 60% de los inspectores, en su comparecencia en el Congreso de los Diputados el 17 de junio de 2017 denunciaba que «la Inspección no cuenta con la independencia suficiente del poder político para llevar a cabo sus funciones. Con frecuencia se tiende a instrumentalizar la Inspección Educativa como si fuese la guardia pretoriana de la Administración» (p. 94).

En 2014 ADIDE organizó una mesa redonda en el VII Congreso de los inspectores de Aragón cuyo objetivo era obtener la visión y las expectativas que se tienen de la inspección desde ámbitos externos a la misma e incluyendo a un representante de cada colectivo afectado directamente por la gestión y desempeño de las tareas inspectoras (padres, profesores, maestros, directores...). Andrés Rubia como representante de los maestros intervino aportando teóricamente la visión de cada colectivo a partir de su cultura profesional y planteando de forma realista lo que se espera de esta institución. Uno de los temas que planteó es que el conocimiento de muchos maestros sobre los inspectores no va mucho más allá de una breve relación de cortesía. Los inspectores, como actores educativos, interactúan casi exclusivamente con la dirección de los centros. Esto hace que la figura y la imagen del inspector sea conocida casi siempre a través del filtro de la dirección escolar. Asimismo, hace referencia a que la inspección educativa no es un colectivo homogéneo, por el contrario, tanto por formación como por experiencia, nos podemos encontrar con una gran diversidad de modos de actuar y de entender la tarea de inspección (Andrés-Rubia, 2014).

En resumen, los maestros echan en falta más asesoramiento y un seguimiento prolongado, pautas claras de actuación ante los cambios y especialmente en los problemas reales de los centros, en los conflictos del día a día. Más contacto directo con los profesores, más apoyo en las situaciones conflictivas, incluso cuando se cometen errores no intencionados. Y, sobre todo, hace falta desarrollar una cultura profesional que mejore las actuaciones (los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados) en base a la evaluación del sistema, de la institución y de las prácticas (Andrés-Rubia, 2014).

Metodología

Esta investigación, de corte cuantitativo, se ha instrumentado a través de un cuestionario. Seguidamente, se explicarán de manera pormenorizada varios aspectos que conforman el estudio: los participantes, el instrumento, el procedimiento y el análisis de datos.

Participantes

El cuestionario se aplicó a una muestra de 33 docentes de un colegio de Educación Infantil y Primaria en A Coruña. Siendo el muestreo de esta investigación de tipo no probabilístico por conveniencia (McMillan & Schumacher, 2005).

Instrumento

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 (Creswell, 2003) que medía el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a afirmaciones sobre la actuación de la Inspección Educativa.

La medición se realizó utilizando los valores del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Los ítems analizados fueron 7:

- Gracias a los inspectores los centros funcionan mejor.
- Al inspector solo se llama si hay problemas.
- Los centros funcionan mal porque los inspectores no intervienen.
- El inspector tiene capacidad para debatir desde el dominio de los paradigmas actuales de educación.
- El inspector tiene conocimientos en legislación y procedimiento administrativo.

- El inspector conoce procesos de mejora e innovación de organizaciones educativas.
- El inspector conoce medidas de atención a la diversidad para poder supervisarla.

Procedimiento

En primer lugar, nos reunimos con el director del centro en donde se aplicó el cuestionario para explicarle los objetivos del estudio y solicitar su colaboración, garantizándole la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes. Tras esto se distribuyó el cuestionario en formato digital (a través del *software Google Forms*).

Análisis de datos

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

En la siguiente tabla se incluyen los análisis descriptivos incluyendo las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de cada ítem.

Como resumen de los resultados pertenecientes al apartado de valoración comparamos las puntuaciones medias (\bar{X}) obtenidas (teniendo en cuenta que $\bar{X}=5$ sería la puntuación máxima).

Tras el análisis del cuestionario, obtuvimos que el ítem con la puntuación más alta corresponde a “5. El inspector tiene conocimientos en legislación y procedimiento administrativo” ($\bar{X}=4$; DT = 0.83) seguido de “2. Al inspector solo se llama si hay problemas” ($\bar{X} = 3.73$; DT=1.07). Con respecto a los conocimientos actuales del inspector en atención a la diversidad y mejora e innovación encontramos puntuaciones similares: “7. El inspector conoce medidas de atención a la diversidad para poder supervisarla” ($\bar{X}=3.09$; DT=0.98) y “6. El inspector conoce procesos de mejora e innovación de organizaciones educativas” ($\bar{X}=3.06$; DT=0.86).

En cuanto a que “4. El inspector tiene capacidad para debatir siguiendo los paradigmas actuales de educación” la puntuación fue menor ($\bar{X}=2.82$; DT=0.92). Por último, los ítems correspondientes al funcionamiento de los centros son las afirmaciones menos valoradas “3. Los centros funcionan mal porque los inspectores no intervienen” ($\bar{X}=2.39$; DT=0.9) y “1. Gracias a los inspectores los centros funcionan mejor” ($\bar{X}=2.27$; DT=1.01).

Tabla 1. Resultados

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
1. Gracias a los inspectores los centros funcionan mejor.	33	1	5	2.27	1.01	0.38	- 0.84
2. Al inspector solo se llama si hay problemas.	33	1	5	3.73	1.07	- 0.88	0.14
3. Los centros funcionan mal porque los inspectores no intervienen.	33	1	5	2.39	0.90	- 0.07	- 0.73
4. El inspector tiene capacidad para debatir desde el dominio de los paradigmas actuales de educación.	33	1	5	2.82	0.92	- 0.40	- 0.53

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Como respuesta al primer objetivo planteado: *Determinar las perspectivas de profesores de Infantil y Primaria sobre las funciones de la Inspección Educativa en Galicia*, concluimos que, de las funciones que desempeñan los inspectores,

las más valoradas por los docentes están relacionadas 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. Como hemos visto en el marco teórico presentado, esto coincide con investigaciones previas realizadas en otras partes del país (Camacho-Prats, 2014; 2019; Santamaría-Luna, 2013). Además, atendiendo a los resultados sobre el funcionamiento del centro, los docentes consideran que, de manera general, no depende de la labor de la inspección.

En relación con el segundo objetivo: *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*; basándose en el punto de vista y la autoevaluación de necesidades de los docentes, para mejorar la Inspección Educativa sería necesario hacer hincapié en las visitas a los centros, incluyendo la revisión de la práctica docente. De acuerdo con Camacho-Prats (2019), la Inspección Educativa debe volver a supervisar directamente en las aulas de un modo preferente, pues desde la escuela se reclama su presencia a la vez que la razón de ser de la Inspección implica su presencia en la escuela para que pueda ayudar en su mejora constante, haciendo de esta atribución la principal misión de los inspectores e inspectoras. Es decir, modelo de actuación de la Inspección Educativa (alejado de los docentes y basado en visitas incidentales) tiene que cambiar porque además de no colaborar en la mejora didáctica y pedagógica de los centros, sino que, promueve percepciones acerca de la Inspección que están lejos de ser positivas, acentuando la falta de credibilidad en la institución y superando lo que llama Jiménez (2014) “un déficit de visibilidad de la Inspección” (p. 61).

Castán-Esteban (2016), inspector de educación, reafirma este tema diciendo que “La Inspección de Educación solo tiene sentido si contribuye a mejorar la Educación de nuestro país. Y todos los estudios internacionales (por ejemplo, el Informe Pisa analizado por la OCDE, 2018) coinciden en que los profesores son el principal valor de un sistema educativo. Por consiguiente, el trabajo como inspectores debe tener un contacto directo con ellos. Si solo gestionamos procesos relacionados con la organización, con las programaciones, con la evaluación, y no nos ocupamos de la mejora docente, no seremos útiles para la sociedad” (p. 1).

En esta línea, Monarca y Fernández-González (2016) consideran que aunque se asuma que dentro de sus funciones la supervisión y el control puedan resultar necesarios, no parece entenderse cómo puede realizarse esta tarea solo a partir de la vigilancia normativa a través de la lectura y revisión de documentos del centro.

En definitiva, la inspección hoy día tiene grandes responsabilidades, como dice Silva-García (2013) “Conseguir el justo equilibrio entre la atención al cumplimiento de la normativa, los procesos administrativos, el buen uso de los recursos, el acompañamiento y el apoyo académico conducentes a la mejora de los resultados educativos es uno de los retos más importantes que tiene actualmente el colectivo que ejerce la inspección.” Los inspectores e inspectoras tienen en sus manos una labor muy importante, de la que deberían ser conscientes y luchar por la mejora continua, ya que, en palabras de Magro (2016), los inspectores son “la palanca del cambio educativo”.

Por último, como propuestas de ampliación y mejora de esta investigación se presentan dos posibilidades: por una parte, continuar con esta línea de investigación en futuros estudios aumentando el número de participantes; por otra parte, también sería interesante analizar un mismo hecho desde distintas perspectivas. Por ejemplo, esta investigación se podría completar con una entrevista al inspector implicado mediante el que podríamos comparar los diferentes puntos de vista.

Referencias bibliográficas

- Alcalá-Ibáñez, M. (2016). ¿Debe ser la Inspección impulsora de la innovación en los centros educativos? *Avances en Supervisión Educativa*, 26, 1-29. doi: 10.23824/ase.v0i26.578
- Andrés-Rubia, F. (2014). De la inspección educativa ¿qué esperamos? Una aportación. Fórum Aragón, núm. 12, junio de 2014. Recuperado de <https://n9.cl/znuu>
- Camacho-Prats, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los Inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos* (Tesis Doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona.
- Camacho-Prats, A. (2019). La inspección educativa vista desde la escuela. *Aula*, 25, 105-115. doi: 10.14201/aula201925105115

- 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>
- Castán-Esteban, J. (2016). El reto de la Inspección de Educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-41. doi: 10.23824/ase.v0i25.561
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd. Ed.)*. California: Sage.
- 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
- Estefanía-Lera, J. (2014). Retos de la Inspección ante los cambios en educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 22, 1-22. doi: 10.23824/ase.v0i22.68
- Estefanía-Lera, J. (2017). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 27, 1-36. doi: 10.23824/ase.v0i27.591
- Fernández-Franco, F. J. (2017). *Inspección educativa: ¿para qué?* Recuperado de <https://ined21.com/inspeccion-educativa-para-que/>
- Garrido-Anadón, P., & Munné-Mas, M. (1999). La comunidad educativa y la inspección de educación. *Bordón*, 51(3), 323-331.
- Jiménez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de pedagogía*, 441, 58-62.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Magro, C. (2016). *La Inspección, palanca del cambio educativo*. Recuperado de <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/10/22/la-inspeccion-palanca-del-cambio-educativo/>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson.
- Monarca, H., & Fernández-González (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cad. Pesqui.*, 46(159), 212-233. doi: 10.1590/198053143374
- Moratalla-Isasi, 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.
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. Edición de la OCDE. doi: 10.1787/9789264301603-en
- Santamaría-Luna, R. (2013). La inspección semidesnuda. Opiniones de y sobre la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 19. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/121>
- Sarasúa-Ortega, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, 25, 91-104. doi: 10.14201/aula20192591104
- Silva-García, B. P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49(1), 67-82. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m1-6v49n1/educar_a2013m1-6v49n1p67.pdf
- Soler-Fiérrez (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://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5222272.pdf>



Prácticas deshonestas del alumnado universitario en la elaboración de trabajos académicos

PORTO CASTRO, ANA M.^ª
MOSTEIRO GARCÍA, M.^ª JOSEFA
GERPE PÉREZ, ENELINA M.^ª

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

En la actualidad, son numerosos los estudios que se ocupan de analizar las conductas catalogadas como deshonestas o escasamente éticas. En este trabajo se aborda la percepción que tiene el alumnado universitario de la rama de Artes y Humanidades sobre la comisión del plagio a lo largo de la carrera y las posibles diferencias en función del sexo y curso en este tipo de prácticas. La muestra, de carácter no probabilístico, estuvo integrada por 442 estudiantes. Se realizó una investigación de carácter descriptivo y se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario dirigido a la población objeto de estudio, alumnado universitario. Los principales resultados derivados de los análisis realizados sugieren que el plagio académico está extendido en el ámbito universitario a lo largo de la carrera y que se produce una mayor prevalencia del mismo entre los alumnos y en los primeros cursos de la carrera.

Palabras clave: alumnado universitario; plagio; trabajos académicos.

Dishonest practices of university students in the preparation of academic works

Abstract

Currently, there are numerous studies that deal with analyzing behaviors classified as dishonest or unethical. This work addresses the perception that university students of the Arts and Humanities branch have on the commission of plagiarism throughout the career and the differences based on sex and the course in this type of dishonest practices. The non-probabilistic sample consisted of a total of 442 students. A descriptive research was carried out and a questionnaire aimed at the population under study, university students, was used as a data collection instrument. The main results derived from the analyzes carried out suggest that academic plagiarism is widespread in the university environment throughout the career and there is a higher prevalence of it among students and in the first years of the career.

Keywords: academic papers; plagiarism; university students.

Introducción

El fenómeno del plagio es un tema recurrente en la literatura actual (Hu y Sun, 2017; Ramírez, 2017; Tayán, 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.

Los estudios realizados se han centrado en estudiar los factores que influyen en la realización de este tipo de prácticas, así como las actuaciones a llevar a cabo para evitarlas.

La cultura de “cortar y pegar”, el ciberplagio y el autoplagio son algunas de las prácticas más recurrentes por parte del alumnado a la hora de realizar trabajos académicos que, en ocasiones, son causa del desconocimiento y de la ausencia de formación y, en otras, por falta de ética.

El propósito de este trabajo es conocer la percepción que tiene el alumnado de algunos grados de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades sobre la comisión de plagio a lo largo de la carrera y comprobar si esta percepción difiere en función del sexo y del curso que estudian.

Marco teórico

Son numerosos los estudios que se ocupan de analizar conductas deshonestas o poco éticas. Una de esas conductas es la que se identifica como plagio, un problema de difícil solución y que cada vez se produce más en el ámbito universitario.

El plagio, “copiar en lo sustancial obras ajenas dándolas como propias” (Real Academia Española, 2001: voz “plagio”), es un fenómeno multicausal y una práctica habitual tanto en la realización de exámenes como en la elaboración de trabajos académicos (Comas, Sureda, Casero y Morey, 2011).

En la elaboración de trabajos académicos, las conductas de plagio pueden abarcar desde la copia de un documento, o parte de él, que se presenta como propio; el uso de fragmentos de documentos, sin citar la procedencia; a la descarga o compra de trabajos en Internet para atribuirse la autoría y el autoplagio. (Alfaro y de Juan, 2014; Duche et al., 2020; Guerrero et al., 2017; Martínez y Ramírez, 2017).

Un aspecto que resulta de interés en el estudio del plagio es la determinación de los momentos en los que se inician las acciones de plagio y si estas varían en intensidad y frecuencia a lo largo de la carrera universitaria. Según Ochoa y Cueva (2014) y Sanvicén Torné y Molina Luque (2015), el desconocimiento de lo que es el plagio por parte del alumnado disminuye conforme avanzan los cursos, lo cual puede relacionarse con los trabajos finales (TFG/ TFM/Tesis doctorales) y no con los trabajos de aula; frente a ello, el alumnado de los primeros cursos se preocupa más de las actuaciones docentes y da menor valor a la gravedad de las sanciones. Por su parte, autores/as como Ramos et al., (2019) indican que la comisión de plagio empieza ya en los niveles educativos previos al universitario y se traslada a la universidad. Así, se podría entender que, del primero al último curso, la comisión de plagio vaya en aumento.

También es relevante el estudio de aquellos grupos de estudiantes más propensos a plagiar en los trabajos académicos (McCabe et al., 2006; Walker, 2010). En este sentido, diversas investigaciones se han centrado en comprobar la existencia de diferencias por sexos en la comisión de plagio; en algunas de ellas no se constata la existencia de diferencias (Alimorad, 2020; Arias-Chávez et al., 2020; Walker, 2010), mientras que en otras se ha comprobado que los alumnos parecen estar más dispuestos que las alumnas a comportarse de manera poco ética y que ellas parecen más proclives a cuestionar estas prácticas (BavaHarji, et al., 2016; Díaz-Arce et al., 2019; Do et al., 2017; Sureda & Comas, 2013; Sureda-Negre et al., 2015; Torres-Díaz et al., 2020).

Metodología

1. Método

El método que se utiliza en el estudio es de carácter cuantitativo y descriptivo, ya que trata de describir un tema de interés de forma objetiva y empírica a través de la información proporcionada por la población objeto de estudio.

2. Muestra

La muestra, no probabilística e intencional, quedó configurada por un total de 442 estudiantes matriculados/as en alguno de los grados de la rama de conocimiento de artes y humanidades, 66.5% mujeres y 32.43% hombres (el 1.1% no responde), de 21 años de media de edad ($M = 20.70$, $DT = 3.25$). Por cursos, la muestra se distribuye entre el 29.6% de 1º, el 27.4% de 2º, el 19.5% de tercero y el 23.5% de cuarto curso.

3. Instrumento

Para la recogida de información se utilizó el “Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO)” (Muñoz-Cantero et al., 2019), diseñado en el contexto del proyecto de investigación “Estudio sobre el plagio en estudiantes del sistema universitario de Galicia” financiado por la Xunta de Galicia (referencia 002/2019). Este cuestionario incluye preguntas de identificación, una pregunta abierta referida a la opinión del alumnado sobre cómo evitar el plagio académico y 47 ítems, medidos en una escala Likert de siete alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo/totalmente de acuerdo), agrupados en cinco dimensiones relacionadas con el plagio en la elaboración de trabajos académicos: utilidad, carrera, causas, profesorado y compañeros/as. El análisis de las características técnicas del instrumento, a través del Alfa de Cronbach, arroja una elevada fiabilidad ($\alpha = .829$).

Se analizan en este trabajo los ítems que evalúan la percepción de los/as estudiantes sobre la comisión de plagio a lo largo de la carrera. Para esta dimensión la consistencia interna en la presente muestra alcanza el mismo valor que el obtenido cuando se calcula para todos los ítems del cuestionario ($\alpha = .829$).

4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado durante los cursos 2018/2019 de forma presencial en las aulas de las titulaciones seleccionadas, previa solicitud de las autorizaciones necesarias para su aplicación.

Una vez recogidos los datos se procedió a su análisis a través del cálculo de estadísticos descriptivos y de las pruebas no paramétricas Prueba H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney para comprobar la existencia de diferencias en función del curso y sexo ante el incumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas.

Resultados

Tal y como se puede observar en la tabla 1, el alumnado universitario valora negativamente la comisión de plagio, con puntuaciones medias que oscilan entre $M = 1.23$ y $M = 3.31$.

Los ítems *He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo* ($M = 1.23$, $DT = 1.03$) y *He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores* ($M = 1.47$, $DT = 1.35$), son los que muestran los valores medios más bajos mientras que los ítems *He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito* ($M = 2.51$, $DT = 1.93$) y *He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos* ($M = 3.31$, $DT = 2.08$) obtienen los valores medios más próximos al punto central de la escala.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión carrera

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
He entregado algún trabajo realizado por otros en cursos anteriores	441	1.47	1.00	1	1.35
He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	441	2.51	2.00	1	1.93
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos los he incorporado al trabajo que tenía escrito	441	2.27	1.00	1	1.81
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	440	1.23	1.00	1	1.03
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	441	1.61	1.00	1	1.38
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores	440	1.65	1.00	1	1.36
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	440	3.31	3.00	1	2.08

Fuente. Elaboración propia

Si se tiene en cuenta el sexo, se observa que los ítems *He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores* ($M=1.64$, $DT=1.55$ para los alumnos y $M=1.38$, $DT=1.24$ para las alumnas), y el ítem *He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo* ($M=1.27$, $DT=1.08$ para los alumnos y $M=1.22$, $DT=1.02$ para las alumnas) obtienen la valoración media más baja. Por el contrario, los que presentan una media más elevada son los ítems *He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito* ($M=2.71$, $DT=2.18$ para los alumnos y $M=2.41$, $DT=1.80$ para las alumnas) y *He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos* ($M=3.14$, $DT=2.12$ para los alumnos y $M=3.40$, $DT=2.04$ para las alumnas).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión carrera según sexo

Ítems	Sexo	N	M	Md	Mo	DT
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	H	143	1.64	1.00	1	1.55
	M	293	1.38	1.00	1	1.24
He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	H	143	2.71	2.00	1	2.18
	M	293	2.41	2.00	1	1.80
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	H	143	2.54	2.00	1	2.07
	M	293	2.14	1.00	1	1.66
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	H	143	1.27	1.00	1	1.08
	M	292	1.22	1.00	1	1.02
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	H	143	1.76	1.00	1	1.55
	M	293	1.55	1.00	1	1.30
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as	H	143	1.90	1.00	1	1.66
	M	292	1.53	1.00	1	1.17
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	H	143	3.14	2.00	1	2.12
	M	292	3.40	3.00	1	2.04

Fuente. Elaboración propia

La tabla 3 muestra la valoración realizada por el alumnado de los distintos cursos participante en el estudio. Se observa que es el alumnado que cursa 3º el que valora de modo más alto cada uno de los ítems de la dimensión.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión carrera según curso

Ítems	Curso	N	M	Md	Mo	DT
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	1º 2º	130	1.28	1.00	1	1.14
	3º 4º	121	1.45	1.00	1	1.36
		86	1.65	1.00	1	1.57
		104	1.58	1.00	1	1.38
He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	1º 2º	131	2.31	1.00	1	1.96
	3º 4º	121	2.36	1.00	1	1.88
		85	3.19	3.00	1	2.10
		104	2.38	2.00	1	1.68
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	1º 2º	131	2.15	1.00	1	1.85
	3º	121	2.32	1.00	1	1.89
	4º	85	2.65	2.00	1	1.87
		104	2.05	1.00	1	1.57
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	1º 2º	130	1.18	1.00	1	.97
	3º 4º	121	1.24	1.00	1	1.09
		85	1.45	1.00	1	1.88
		104	1.11	1.00	1	.63
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	1º 2º	131	1.44	1.00	1	1.17
	3º 4º	121	1.73	1.00	1	1.47
		85	2.06	1.00	1	1.88
		104	1.33	1.00	1	.86
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as	1º 2º	130	1.70	1.00	1	1.41
	3º	121	1.54	1.00	1	1.25
	4º	85	1.98	1.00	1	1.69
		104	1.44	1.00	1	1.03
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	1º 2º	130	3.32	3.00	1	2.12
	3º 4º	121	3.25	3.00	1	1.99
		85	3.66	3.00	1	2.12
		104	3.09	3.00	1	2.09

Fuente. Elaboración propia

1. Diferencias por sexo en la comisión de plagio

Tal y como se observa en la tabla 4, en todos los ítems el rango promedio de las valoraciones de los alumnos es más elevado que el de las alumnas, a excepción del ítem *Utilicé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos*. Por otra parte, los resultados la prueba U de Mann-Whitney muestran la no existencia de diferencias significativas entre los y las alumnas en todos los ítems, a excepción de *Entregué algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores* ($p = .045$), siendo en este caso el rango promedio de las valoraciones de los alumnos más elevado que el de las alumnas.

Tabla 4. Diferencias por sexo. Prueba U de Mann-Whitney

Ítems	Sexo	N	Rango	U	Z	p
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	H M	143 293	228.79 213.48	19478.000	-2.004	.045
He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	H M	143 293	225.12 215.27	20003.000	-.816	.415
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	H M	143 293	231.92 211.95	19030.000	-1.701	.089
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	H M	143 292	220.68 216.69	20495.000	-.731	.465
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	H M	143 293	227.85 213.94	19612.000	-1.431	.153
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as	H M	143 292	230.34 211.96	191113.000	-1.855	.064
He utilizado fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	H M	143 292	205.47 224.14	19086.000	-1.482	.138

Fuente. Elaboración propia

2. Diferencias por curso en la comisión de plagio

Como se puede observar en la tabla 5, las diferencias según el curso se producen en los ítems: *Entregué algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores* ($p = .030$), *Copíe de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los incorporé al trabajo que tenía escrito* ($p = .001$), *Copíe fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los incorporé al trabajo que tenía escrito* ($p = .023$) e *Hice íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web* ($p = .011$).

Tabla 5. Diferencias por curso. Prueba H de Kruskal-Wallis

Ítems	N	X ²	gl	p
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	441	8.983	3	.030
He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	441	16.998	3	.001
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	441	9.522	3	.023
He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	440	5.900	3	.117
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	441	11.151	3	.011
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as	440	4.786	3	.188
Utilicé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	440	4.011	3	.260

Fuente. Elaboración propia.

Al comparar par a par los cursos se observa, en la tabla 6, que esas diferencias se producen en todos los casos a favor de los cursos más elevados, con la excepción del ítem *He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar,*

los he incorporado al trabajo que tenía escrito y y He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as entre los cursos 3º y 4º, en los que la media de rango es superior para el curso 3º.

Tabla 6. Diferencias por curso. Prueba U de Mann-Whitney

Ítems	Curso	n	Rango	U	Z	p
He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	1.º	130	103.09	4887.000	-2.767	.006
	3.º	86	116.67			
	1.º	130	111.77			
	4.º	104	124.66			
He copiado de páginas web fragmentos de texto y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	1.º	131	96.20	3956.000	-3.815	.000
	3.º	85	127.46			
	2.º	121	92.81	3849.500	-3.208	.001
	3.º	85	118.71			
	3.º	85	106.45	34446.500	-2.693	.007
	4.º	104	85.64			
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	1.º	131	99.65	4408.000	-2.829	.005
	3.º	85	122.14			
	3.º	85	105.11	3560.500	-2.455	.014
	4.º	104	86.74			
He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as	1.º	131	120.21	7101.500	-1.911	.056
	2.º	121	133.31			
	1.º	131	101.52	4653.000	-2.684	.007
	3.º	85	119.26			
	3.º	85	103.98	3657.000	-2.652	.008
	4.º	104	87.66			

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran, al igual que otros estudios sobre el tema (Alfaro y de Juan, 2014; Duche et al., 2020; Guerrero et al., 2017; Martínez y Ramírez, 2017), que el plagio es una práctica llevada a cabo por el alumnado en la elaboración de los trabajos académicos durante los estudios universitarios. Las prácticas más habituales son la copia parcial de trabajos, tanto de fuentes impresas como digitales, siendo menos frecuente la copia total de trabajos.

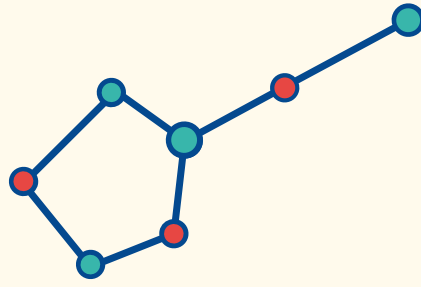
Son los estudiantes del sexo masculino, los que tienen mayor predisposición a plagiar cuando realizan sus trabajos académicos, aunque no se ha verificado que estas diferencias sean significativas estadísticamente, al igual que los últimos estudios de Alimorad (2020) y Arias-Chávez et al. (2020). Por último, señalar que las prácticas de plagio son más habituales en el alumnado de los últimos cursos.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia la necesidad de formar al alumnado en competencias informacionales y diseñar campañas informativas sobre lo que es el plagio y sus consecuencias desde el inicio de los estudios universitarios e incluso antes del ingreso en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, P., y de Juan, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*, 6, 1-20.
- Alimorad, Z. (2020). Examining the Effect of Gender and Educational Level on Iranian EFL Graduate Students' Perceived Reasons for Committing Plagiarism. *Gist Education and Learning Research Journal*, 20, 109-133. <https://doi.org/10.26817/16925777.769>
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., y Postigo-Zumarán, J. E. (2020). The Characteristics of Academic Plagiarism in Four Universities in the City of Arequipa: A Comparative Study Conducted on Male and Female Students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 358-373.
- BabaHarji, M., Chetty, T. N., Ismail, Z. B., y Letchumanan, K. (2016). A comparison of the act and frequency of plagiarism between technical and non-technical programme undergraduates. *English Language Teaching*, 9(4), 106-118. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n4p106>
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 207-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- Díaz-Arce, D., Brito-González, J. L., Nieto-Trelles, V.A., y Muñoz-Arévalo, W. D. (2019). Efectos de la capacitación y la retroalimentación sobre el plagio académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista ConCiencia EPG*, 4(2), 24-41. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4.2.3>
- Do, K., Do, K., Dung, Q., Thanh, D., Lien, P., Quynh, P., y Loc, Q. (2017). Student plagiarism in higher education in Vietnam: an empirical study. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 934-946. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263829>
- Duche, A. B., Arias, D., Ramos, T., y Gutiérrez, O. A. (2020). Representaciones sociales de estudiantes universitarios peruanos sobre el plagio en la escritura académica. *Revista Conrado*, 16(72), 155-162.
- Guerrero, P., Mercado, J., e 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. <http://dx.doi.org/10.24327/ijrsr.2017.0810.0947>
- 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. <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.03.015>
- McCabe, A. C., Ingram, R., y Dato-on, M. C. (2006). *The Business of Ethics and Gender. Journal of Business Ethics*, 64, 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10551-005-3327-x>
- Martínez, L., y Ramírez, E. (2017). Fraude académico en universitarios en Colombia: ¿qué tan crónica es la enfermedad? *Educ. Pesqui*, 44, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201706157079>
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, M. J., y Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), 4. <http://dx.doi.org/10.7203.relieve.25.1.13599>
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. <https://dx.doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>
- Ramos, T., Damian, E., Inga, M., Arias, D., y Caurcel, M. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de administración de empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 33-58. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264>
- Ramírez Barreto, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, 70, 7-22.
- Sanvicén Torné, P., y Molina Luque, F. (2015). Efectos del uso de Internet como fuente principal de información. Evidencias en estudiantes de primer curso universitario. *Revista de Investigación Social*, 15, 352-386.
- Sureda, J., y Comas, R. (Dirs.). (2013). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears: resultados generales, por género y por ramas de estudios*. Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., y Oliver-Trobat, M. F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44(22), 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>

- 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. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>
- Torres-Díaz, J. C., Torres-Carrión, P. V., y Marín-Gutiérrez, I. (2020, 24-27 de junio). Internet y plagio en estudiantes de bachillerato (Conferencia). 15th Iberian *Conference on Information Systems and Technologies* (CIS-TI), Sevilla, España.
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35(1), 41-59. <http://doi.org/10.1080/03075070902912994>



Línea 8

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





Las competencias socioemocionales del orientador: una herramienta clave en la educación en red

FERNÁNDEZ TILVE, M.^ª DOLORES

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

MALVAR MÉNDEZ, M.^ª LAURA

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
Universidade de Vigo (España)*

Resumen

Estamos observando que la escuela requiere cada vez más de orientadores con una amplia gama de competencias, entre las que ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin lugar a duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas. Consecuentemente, decidimos emprender un estudio con un diseño metodológico que combina técnicas de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) y cualitativo (grupo de discusión) 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. El estudio realizado proporciona una información valiosa, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes y susceptibles de implementarse.

Palabras clave: competencias emocionales; educación en red.

Social-emotional competencies for counsellors: A key tool in online education

Abstract

It has come to our attention the fact that schools require counsellors with an increasingly wide range of competencies, among which social-emotional ones are of central importance. There is no doubt that these competences have an enormous potential to face various, unforeseen situations. As a consequence, we have decided to conduct a study with a methodological design which combines quantitative and qualitative techniques Likert scale and discussion groups respectively with the purpose of specifically assessing the social- emotional competences of school counsellors, focusing on three elements: training, applicability and relevance. In this document, only the results

obtained from the relevance point of view are included, with the aim of contributing to the efficiency of the school counsellor's job, particularly in online education. This study offers valuable information, including the disclosure of the most relevant social-emotional competences which may be likely to be implemented.

Keywords: emotional competences; online education.

Introducción

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 establecen con los miembros de la comunidad educativa y social 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, la educación 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. Parece que, como afirman algunos autores (Martínez Juárez, González Morga y Pérez Cusó, 2018), en la intervención orientadora estamos asistiendo a unos niveles de complejidad sin precedentes. 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). En definitiva, tenemos que ser capaces de integrar no sólo conocimientos apropiados (saber) y habilidades y destrezas (saber hacer) sino también manejar situaciones difíciles y auténticas (saber ser y estar), como indican algunos (Echevarría, 2007; Vélaz-de-Medrano, 2008). Como podemos constatar en diversos estudios (Vélaz-de-Medrano, Manzanares Moya, López-Martín y Manzano-Soto, 2013), los orientadores escolares, para un adecuado desarrollo de sus funciones, no sólo deben poseer saberes y habilidades propias de su profesión sino también contar con una serie de actitudes del ámbito personal/profesional y participativo que les permita hacer frente a los cambios constantes del sistema educativo, así como posibles eventualidades que puedan surgir en el desempeño del trabajo.

Desde nuestra perspectiva, las competencias socioemocionales tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017; Hernández Barraza, 2017), por lo que han de desarrollarse sistemáticamente en el contexto escolar de la mano de otras competencias que en este caso han sido objeto de estudio en numerosas ocasiones (conceptuales y procedimentales).

Puede resultar obvio que el desempeño del rol de orientación escolar precisa de una formación inicial y continua en el ámbito socioemocional, como plantean algunos investigadores (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013). Sin embargo, todavía son escasas las propuestas formativas, así como los estudios focalizados en la evaluación de competencias de naturaleza emocional. 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 educación secundaria que desarrollan su labor profesional en los centros educativos públicos de Galicia. Un total de 323, de los cuales 253 corresponden a IES y 70 a CPI. No se utilizó ninguna estrategia de muestreo, sino que se estableció contacto con todos los centros y profesionales, solicitando su participación en el estudio. A pesar de que la intención inicial era poder acceder a toda la población, aceptaron participar en el mismo más de 200 profesionales. Únicamente completaron y remitieron el cuestionario solicitado 184. Ello supone una tasa de respuesta efectiva del 57%, cifra más que razonable para este tipo de estudios.

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 escolar, la posibilidad de aplicación en el contexto de trabajo y la relevancia para la práctica orientadora. La taxonomía de competencias emocionales ha sido elaborada a partir de la revisión teórica con el fin de identificar las competencias más notables en el perfil del orientador escolar. La validez externa e interna de la escala se ha realizado mediante la valoración de jueces y la prueba piloto, dotando así al instrumento de una mayor comprensibilidad. Tras la aplicación on line de los cuestionarios, los datos fueron codificados y grabados para su depuración, comprobándose que no hubiese ningún valor que se saliese del rango establecido para cada uno de los ítems del cuestionario. Para la detección de incoherencias se recurrió tanto a tablas de frecuencia como de contingencia, subsanando las anomalías detectadas. Posteriormente, para la estimación de la calidad de la matriz de datos definitiva, se seleccionó una muestra representativa de cuestionarios ($n = 37$), el 20% del número total de cuestionarios contestados para su comprobación puntual. Dado que el porcentaje de error encontrado fue inferior al 0.05%, siguiendo los criterios establecidos por la Sociedad Internacional de Profesionales de Investigación mediante Encuesta (SIPIE), se asumió como alta la calidad de los datos y se procedió a su análisis definitivo. Esta fase de depuración y análisis previo fue realizada mediante el paquete estadístico SPSS (versión 20). 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, para la identificación de factores competenciales o macrocompetencias;
- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para analizar la validez de constructo de la escala utilizada y la constatación de las macrocompetencias identificadas en la fase exploratoria;
- Análisis de la consistencia interna de la escala de evaluación de competencias, a través del cálculo del coeficiente α de Cronbach;

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS.20 y el programa AMOS.20.

Resultados y discusión

En este apartado recogemos los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) para cada uno de los 92 ítems que configuran la escala, atendiendo a las valoraciones de la dimensión relevancia (véanse tablas 1a, 1b y 1c).

Tabla 1a. Estadísticos descriptivos para la relevancia

VALORACIÓN DE LA RELEVANCIA	MEDIA	D. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
Comunicación	3.85	.35	3	4
Confidencialidad	3.85	.38	2	4
Capacidad de escucha	3.85	.37	2	4
Habilidades interpersonales	3.83	.38	3	4

Atender a la diversidad	3.83	.38	3	4
Empatía	3.81	.42	2	4
Discreción	3.79	.43	2	4
Respeto	3.79	.44	2	4
Responsabilidad profesional	3.76	.48	2	4
Apreciación diversidad	3.76	.46	2	4
Asertividad	3.74	.45	2	4
Inclusión	3.73	.47	2	4
Tolerancia	3.71	.52	2	4
Trabajo en equipo	3.70	.52	2	4
Comportamiento ético	3.70	.51	2	4
Accesibilidad	3.70	.53	2	4
Diálogo	3.70	.50	2	4
Cordialidad	3.68	.50	2	4
Resolución de problemas	3.66	.55	1	4
Coordinar con otros	3.66	.53	2	4
Realizar preguntas efectivas	3.65	.55	2	4
Flexibilidad	3.64	.48	3	4
Autocontrol	3.64	.49	2	4
Confiabilidad	3.64	.56	2	4
Mediación	3.64	.53	2	4
Colaboración	3.63	.61	1	4
Desarrollo profesional	3.62	.59	2	4
Paciencia	3.62	.57	2	4
Asesoramiento	3.61	.61	1	4
Negociación	3.61	.54	2	4
Capacidad de respuesta	3.61	.55	2	4
Sensatez	3.61	.54	2	4
Ayuda	3.59	.53	2	4
Consulta	3.58	.56	2	4
Apertura	3.58	.59	2	4

Fuente. Elaboración propia

Tabla 1b. Estadísticos descriptivos para la relevancia (Cont.)

VALORACIÓN DE LA RELEVANCIA	MEDIA	D. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
Integridad	3.58	.58	2	4
Reflexión	3.57	.54	2	4
Actualización	3.57	.56	2	4
Consenso	3.57	.61	1	4
Coordinación	3.57	.57	2	4
Toma de decisiones	3.55	.57	2	4
Evaluación	3.55	.55	1	4
Planificación	3.55	.53	2	4

Tolerancia a la frustración	3.54	.57	2	4
Motivación	3.53	.59	2	4
Análisis situacional	3.53	.58	2	4
Compromiso	3.53	.64	1	4
Autoconcepto	3.53	.54	2	4
Socialización	3.52	.57	2	4
Implicación	3.52	.57	2	4
Capacidad autocrítica	3.51	.58	2	4
Autoconocimiento	3.51	.56	2	4
Equidad	3.51	.55	2	4
Aprendizaje permanente	3.51	.61	1	4
Resiliencia	3.51	.59	2	4
Objetividad	3.51	.62	1	4
Capacidad analítica	3.50	.56	2	4
Perseverancia	3.49	.55	2	4
Optimismo	3.49	.59	2	4
Gestión del estrés	3.48	.69	1	4
Dinamización	3.48	.60	2	4
Facilitador	3.48	.62	1	4
Excelencia	3.47	.63	1	4
Innovación	3.47	.63	2	4
Iniciativa	3.46	.60	2	4
Disponibilidad	3.46	.63	1	4
Compromiso social	3.46	.63	2	4
Autodisciplina	3.45	.56	2	4
Autoestima	3.45	.55	2	4
Autoconfianza	3.43	.54	2	4
Entusiasmo	3.41	.64	1	4
Relaciones públicas	3.41	.64	1	4
Proactividad	3.41	.59	2	4
Afecto	3.40	.66	1	4
Coaching	3.39	.67	1	4
Capacidad crítica	3.36	.64	2	4
Ilusión	3.36	.65	1	4

Fuente. Elaboración propia

Tabla 1c. Estadísticos descriptivos para la relevancia (Cont.)

VALORACIÓN DE LA RELEVANCIA	MEDIA	D. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
Veracidad	3.36	.73	1	4
Autodesarrollo	3.35	.65	1	4
Espíritu emprendedor	3.33	.65	1	4
Liderazgo	3.32	.65	2	4
Valor, asunción de riesgos	3.32	.67	1	4
Inquietud por el éxito	3.31	.71	1	4

Creatividad	3.27	.64	1	4
Comunicación no verbal	3.24	.72	1	4
Investigación	3.23	.66	1	4
Actuación autónoma	3.21	.63	2	4
Introspección	3.14	.69	1	4
Persuasión	3.13	.74	1	4
Sentido del humor	2.94	.86	1	4
Autoridad	2.69	.75	1	4
Indolencia	2.62	.99	1	4

Fuente. Elaboración propia

Como podemos visualizar, las competencias socioemocionales que se consideran más importantes, con promedios superiores a 3.75, son:

1. “Comunicación” (3.85)
2. “Capacidad de escucha” (3.85)
3. “Confidencialidad” (3.85)
4. “Habilidades interpersonales” (3.83)
5. “Atender a la diversidad” (3.83)
6. “Empatía” (3.81)
7. “Respeto” (3.79)
8. “Discreción” (3.79)
9. “Responsabilidad profesional” (3.76)
10. “Apreciación de la diversidad” (3.76)

Aunque prácticamente todas las competencias socioemocionales se consideran importantes, tres de ellas presentan un promedio claramente inferior al resto, en este caso por debajo de 2.95:

1. “Indolencia” (2.62)
2. “Autoridad” (2.69)
3. “Sentido del humor” (2.94)

Los datos arrojados manifiestan que la “comunicación” y la “confidencialidad” son las competencias socioemocionales de mayor relevancia en la función orientadora frente a la “indolencia” y la “autoridad” de menor relevancia. Parece que la competencia “comunicación”, primera posición en la escala de valoración, se convierte en el motor que hace posible el desarrollo de la actividad orientadora, facilitando las relaciones interpersonales con el profesorado, el estudiantado, las familias, etc. La competencia “confidencialidad” acaba ocupando aquí la segunda posición, que este caso no resulta extraño ya que siempre aparece como uno de los principios éticos a seguir por los orientadores escolares (Cobos Cedillo, 2010).

La competencia “empatía”, de suma importancia para el conocimiento del orientado, recibe una puntuación alta en relevancia (puesto 6).

Otra de las competencias socioemocionales que se destaca es el “respeto”. Todos somos conscientes de que en muchas ocasiones se cuenta con una posición aventajada para influir en los diferentes sectores de la comunidad educativa (Cobos Cedillo, 2010). Estas actuaciones requieren, en simultáneo, competencias tales como “responsabilidad profesional”, también altamente valorada en el estudio realizado por Barreira (2002). Por lo tanto, el componente ético de alguna manera acaba condicionando la práctica orientadora, por lo que competencias como “responsabilidad profesional” resultan prioritarias.

Un dato que nos llama la atención es el valor que se le asigna a la competencia “asertividad”, ocupando el puesto once. No olvidemos que se trata de una competencia socioemocional de extraordinaria relevancia para la práctica orientadora, teniendo en cuenta que supone ser capaz de mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad (Bisquerra y Pérez, 2007).

La competencia “trabajo en equipo” está situada dentro de las quince competencias más valoradas, dejándose entrever de una forma clara la relevancia que tiene para la tarea orientadora, pues como apuntan Cano de Escoriaza

y García Nieto (2009) viene a facilitar una mejora cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy, más que nunca, tanto el profesorado como los profesionales de la orientación están llamados a trabajar en equipo, es decir, se necesitan mutuamente para actuar con cierto grado de eficiencia (Repetto y Pena, 2010). Los orientadores encuestados, a la luz de los resultados extraídos, parecen estar bien concienciados de ello. Esto, sin duda, supone un gran paso.

Al analizar detenidamente los datos, comprobamos como la competencia “resolución de problemas” aparece en la posición diecinueve, lógicamente situaciones que causan aflicción, discrepancia, desajuste y confrontación parece que forman parte de la identidad de toda profesión. Por lo tanto, tener la capacidad para poder encauzar los conflictos es importante para la orientación, de hecho los orientadores de la Comunidad Autónoma de Galicia tienen encomendado de manera específica el apoyo y el asesoramiento en la resolución de conflictos.

La competencia “motivación” recibe una puntuación de 3.53 por parte de los orientadores consultados. Una competencia socioemocional ciertamente relevante para la tarea exitosa de la orientación.

La competencia “asesoramiento” se sitúa en un promedio alto (3.61), lo cual parece resultar relevante para la profesión orientadora. De hecho, como señalan algunos teóricos (Fernández Gálvez, 2005; Monereo y Pozo, 2005; Martín y Gelo, 2009) constituye una de las funciones principales de la tarea orientadora.

Con relación a la “mediación”, una competencia socioemocional que en muchas ocasiones desarrolla el profesional de la orientación, ya sea para mediar entre alumnado, familias y profesorado, señalar que se encuentra entre las veinticinco puntuaciones más altas. Hablamos de una competencia que se demanda desde los propios usuarios de la orientación. Las competencias “habilidades interpersonales”, “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol” y “confiabilidad” reciben puntuaciones similares.

Un dato que puede resultar revelador, son las puntuaciones atribuidas a las competencias “investigación”, “creatividad”, “inquietud por el éxito” y “asunción de riesgos”. Sucede algo similar con las competencias “liderazgo” y “autodesarrollo” que aparecen entre las veinte con índices más bajos. En sentido, parece que los orientadores de Galicia tienen escasas expectativas relacionadas con el espíritu emprendedor, por lo que puede significar un área prioritaria de intervención a tener en cuenta en el futuro.

El optimismo, la ilusión, la perseverancia, el entusiasmo y la cordialidad facilitan el desarrollo óptimo de la labor orientadora, configurando un marco de actuación productivo. En nuestro caso, este tipo de competencias socioemocionales reciben puntuaciones discretas, a excepción de la competencia “cordialidad” que recibe una mejor puntuación (3.68).

Competencias como la reflexión, la introspección y el autoconocimiento, ayudan a reconocer y regular nuestros propios sentimientos, a manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás, etc. Esto, nos lleva a pensar que este tipo de competencias emocionales son fundamentales para comprender la configuración y el sentido de la orientación como profesión. En consecuencia, el orientador no sólo necesita activar conocimientos sino que ha de sobrellevar las relaciones con los otros. Aquí el factor “Autorregulación” resulta primordial para poder gestionar las emociones de modo adecuado y así poder neutralizar las situaciones negativas. En términos generales, estas competencias han recibido unas puntuaciones aceptables en nuestro estudio, excepto la competencia “introspección” que se encuentra entre las competencias con promedios más bajos (3.14).

La competencia “gestión del estrés”, nuclear en la profesión orientadora, recibe aquí una valoración de 3.48. Estamos ante una competencia que se caracteriza por requerimientos excesivos, por un alto nivel de exigencias, por la ambigüedad de las funciones a desempeñar, etc. (Guerrero Barona y Rubio Jiménez, 2008). De hecho, una carencia formativa severa a este nivel puede acabar minimizando la presencia de otras competencias clave en la actividad orientadora como la iniciativa, el liderazgo, la autonomía, la motivación, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor, el autocontrol, la resiliencia, etc.

La tabla 2 recoge un resumen de las valoraciones medias más destacadas, tanto en sentido positivo como negativo, de la dimensión analizada. Pretendemos, así, ofrecer una visión más intuitiva de los resultados, facilitando una mejor interpretación de los mismos.

Tabla 2. Competencias destacables relacionadas con la relevancia

PROMEDIOS MÁS ELEVADOS		PROMEDIOS MÁS BAJOS	
Elemento	Valoración	Elemento	Valoración
Comunicación	3.85	Indolencia	2.62
Confidencialidad	3.85	Autoridad	2.69
Capacidad de escucha	3.85	Sentido del humor	2.94
Habilidades interpersonales	3.83	Persuasión	3.13
Atender a la diversidad	3.83	Introspección	3.14

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Las competencias saber ser y saber estar representan el vértice entre el desempeño del rol de orientación y las demandas del contexto de actuación. Sin embargo, constatamos que en el marco normativo actual todavía no se recogen de manera explícita este tipo de competencias. Parece que quedan a merced de lo que intuye cada profesional de la orientación. Por consiguiente, creemos que nuestro estudio proporciona una información valiosa, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes, susceptibles de implementarse en la arena de la orientación.

La valoración de las competencias emocionales supuso para nosotros un gran desafío, dada la escasez de estudios previos centrados exclusivamente en la temática abordada. Pero también la oportunidad de subrayar, una vez más, la necesidad de contemplar este tipo de competencias en la orientación escolar.

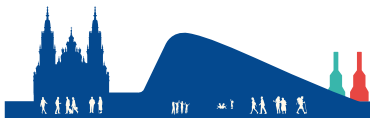
Las conclusiones del estudio tienen un carácter provisional, dado que es necesario seguir profundizando en el futuro en los procesos de identificación, desarrollo y evaluación de las competencias socioemocionales que en cada momento se demanden. No obstante, como principales hallazgos obtenidos, podemos 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 escolares, 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, 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. Esto es: “comunicación”, “capacidad de escucha”, “confidencialidad”, “habilidades interpersonales”, “atender a la diversidad”, “empatía”, “respeto”, “discreción”, “responsabilidad profesional”, “apreciación de la diversidad”, etc.
- Los resultados de la evaluación pueden ayudar a dibujar un perfil competencial de los orientadores escolares 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.
- Barreira, A. J. (2002). *Análisis de las competencias de los orientadores escolares*. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cano de Escoriza, J., y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.
- Cobos Cedillo, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- 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.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores. “Saber” y “Sabor”. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Comps.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1.), 15-26.
- Fernández Gálvez, J. D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guerrero Barona, E., y Rubio Jiménez, J. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de “Burnout” en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229- 254.
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. Recuperado de <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martín, J., y Gelo, E. (2009). Muchos papeles para un solo actor. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 67-69.
- Martínez Juárez, M., González Morga, N., y Pérez Cusó, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2005). Enfoques, prácticas y contextos para el asesoramiento. En C. Monereo y J. I. Pozo (Comps.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 11-26). Barcelona: Grao.
- 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. doi: 10.14422/pym.i368.y2016.001
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8, 82-95.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 151-181.
- 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*, nº extr., 261-292. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249



La asamblea de aula como práctica de participación infantil. La visión de maestros y maestras de centros de Educación Infantil y Primaria¹

GARCÍA-RAGA, LAURA

*Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València (España)*

BOQUÉ TORREMORELL, MARIA CARME

ALGUACIL DE NICOLÁS, MONTSERRAT

*Departamento de Educación
Universitat Ramon Llull (España)*

Resumen

Actualmente, resulta fundamenta utilizar estrategias socioeducativas como la asamblea de aula que refuercen la participación del alumnado en los centros educativos. Nuestro trabajo pretender profundizar en el funcionamiento de la asamblea a partir de las percepciones de profesorado tutor de educación infantil y primaria de Cataluña. Pretendemos aproximarnos al papel del profesorado y alumnado en la asamblea del aula, así como descubrir los objetivos, temáticas tratadas y decisiones generalmente acordadas. Abordamos nuestro objeto de investigación a través de un cuestionario de 10 ítems abiertos. Las respuestas, categorizadas en función de su contenido, reflejan que la participación a través de las asambleas está presente, pero su incidencia 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.

Palabras clave: democracia; participación; asamblea.

Abstract

Nowadays it is essential to use socio-educational strategies such as the classroom assembly to reinforce the participation of students in educational settings. Our work focuses on knowing the operation of the assembly based on the perceptions of tutor teachers from early childhood and primary education schools in Catalonia. We intend to approach the role of teachers and students in the classroom assembly, as well as to discover the objectives, topics discussed, and decisions generally agreed upon. We approach our research object through a questionnaire of 10 open-ended items. The responses, categorized according to their content, reflect that participation through the

¹ Investigación que forma parte del proyecto “La contribució dels infants en les societats democràtiques. De la governança de l’escola a la governança dels municipis i del país”, financiado por la Generalitat de Catalunya (2015DEMOC00016).

assemblies is present, but their incidence is minor in the decisions of the school. Among the challenges, we underline the importance of increasing the confidence in the children's capacities as agents to intervene even in decisions hitherto reserved to the adults' domain.

Keywords: democracy; participation; assembly.

Introducción

Con la obra *Democracy and Education* (1996), 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.

Como decía Freinet (1996) la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. 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”. 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.

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.
- Destacar los objetivos prioritarios de la asamblea de aula desarrollada de acuerdo a las percepciones de tutores y tutoras.
- Indagar a partir de la opinión de tutores y tutoras sobre las temáticas tratadas y decisiones acordadas en la asamblea de aula.

Marco teórico

La asamblea de aula fue impulsada por el movimiento de la Escuela Nueva como elemento esencial de la corriente democratizadora de la escuela. Se pretendía que los niños y las niñas se hicieran cargo del gobierno de los centros, al igual que los adultos se han de hacer del de sus países, rehuyendo el autoritarismo y la sumisión.

Actualmente, la concepción del niño como sujeto de derechos, por un lado, y de la infancia como colectivo con pensamiento original y propio, por la otra, hace que la asamblea como instancia de participación se tiña de nuevos matices que revalorizan las aportaciones de los niños y niñas en clave de enriquecimiento social. Así pues, la finalidad actual de la asamblea no es tanto abrir espacios de ensayo democrático, sino 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 y mejoran su funcionamiento. De este modo, el estatus de alumno cambia sustancialmente y pasa de usuario pasivo, de mero receptor de las políticas del centro, socio activo y aliado clave. El alumnado expresa opiniones propias, intercambia visiones del mundo y se entrecruzan las necesidades e intereses de los miembros de una misma comunidad. Además, según Portillo (2015, p. 57) “en la asamblea, pueden tener lugar referencias y análisis sobre la propia imagen, sobre cambios físicos y actitudinales, sobre

sentimientos y sobre puntos de vista en situaciones de conflicto. Los valores que guían estas prácticas son la autenticidad, la autorrealización, la coherencia, la excelencia y la autoestima”.

En la etapa infantil, la asamblea es una dinámica central en el día a día del aula, una rutina que proporciona un escenario de aprendizaje global que parte de los intereses de los niños y permite una organización flexible, el tratamiento libre de múltiples temáticas mediante la indagación y la atención de la diversidad (Gallardo, 2008). En la etapa primaria, la asamblea evoluciona de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños. Pero, en general e independientemente de la etapa, la asamblea parece ser influyente tanto en la convivencia como en el aprendizaje.

En cuanto a la convivencia, el estudio de Keogh y Whyte (2005) indica que las asambleas contribuyen a que haya una atmósfera positiva en el centro y un ambiente de aprendizaje interactivo. Algunos autores, incluso, defienden la efectividad de la asamblea en los casos de acoso escolar (Mendoza, 2014), porque permite identificarlos prematuramente gracias a que es más fácil que el alumnado rompa el silencio. Respecto al aprendizaje, la asamblea facilita que el conocimiento sea construido, ya que cada persona puede aportar una historia, unas memorias, unos conocimientos, unos lenguajes... igualmente irrepetibles y valiosos que generan aprendizajes de manera socializada y dinámica.

En definitiva, la asamblea es un escenario idóneo para participar, convivir y generar un aprendizaje, atendiendo y orientando las inquietudes del alumnado de manera constructiva y alcanzable, si bien es cierto que existe una diversidad de experiencias.

Metodología

Se trata de una investigación no experimental post-hoc que utiliza una metodología cuantitativa a partir de la categorización y análisis descriptivo de los datos obtenidos.

El objeto de investigación se aborda a través de un cuestionario elaborado ad hoc validado por el grupo de investigación y sometido al juicio de 6 expertos. El instrumento final está compuesto por 10 ítems abiertos y un espacio para aportar cualquier comentario.

La muestra la constituyen 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 docentes 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.

Resultados

Comenzando por el rol del profesorado en la asamblea de aula, cabe decir que es diverso de acuerdo con las opiniones de la muestra. Se detecta que el abanico de opciones va desde un rol más directivo, donde el adulto lidera y conduce la asamblea hasta un rol de observador. Además, hay una sola persona responde que en la asamblea ocupa el lugar de “un participante más” (0,84%).

En la Tabla 1 se compilan el listado de expresiones que utilizan los maestros y maestras a la hora de definir su función. Cabe indicar, sin embargo, que se podía indicar más de una función y que en la tabla se han hecho constar, agrupadas por categorías, las mismas palabras que las personas encuestadas han empleado.

Tabla 1. Rol del maestro o de la maestra en la asamblea de aula

El rol del maestro o de la maestra en la asamblea de aula es:	Frecuencia	Porcentaje
Guía: propone temas de debate, abre otras opciones, formula preguntas o introduce aspectos cuando no salen, orienta al acuerdo, aporta materiales, hace intervenciones, informa, conduce, coordina, propone el orden del día, da el turno de palabra, lleva la voz, gestiona	48	40,65
Facilitador: modera, acompaña, media, anima, regula, dinamiza, favorece la cohesión de grupo	38	32,2

Asesor: apoya, interviene para ayudar, aclara cuestiones, contribuye a que la sesión sea provechosa, aporta información, favorece el diálogo y la toma de decisiones, reconduce, canaliza, encamina, sintetiza, favorece el diálogo, resuelve en caso necesario, favorece la reflexión, aconseja	16	11,8
Observador: escucha activamente los niños, no decide, hace de espectador	8	6,77
Árbitro: ayuda a resolver conflictos, garantiza el respeto, mantiene el orden, vela para que la dinámica sea constructiva	5	4,23
Protector: genera seguridad y confianza, reconoce los niños, vela para que todos participen, pide alguna opinión a una persona concreta	4	3,38
Un participante más	1	0,84

Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, como se muestra en la tabla 2, cada tutor señala diferentes roles de los niños y las niñas en la asamblea, los cuales pueden agruparse en diferentes categorías.

Tabla 2. Rol de los niños y las niñas en la asamblea de aula

El rol de los niños y las niñas en la asamblea es:	Frecuencia	Porcentaje
Decidir: ser el protagonista, participar activamente, decidir como grupo, llegar a acuerdos, aportar ideas y soluciones, organizar, aportar ideas y soluciones, organizar, gestionar, colaborar.	44	36,66
Dialogar: hacer propuestas, generar conversaciones, aportar noticias, debatir temas de interés, reflexionar, ser críticos, valorar pros y contras, escuchar activamente, observar, respetar el orden, ser escuchado, compartir inquietudes, miedos, temas personales o familiares	31	25,83
Opinar: expresar los propios puntos de vista, poner en común	18	15
Resolver conflictos: exponer y resolver conflictos del aula o del patio, trabajar actitudes, decir lo que les ha gustado / disgustado de los compañeros, hacer propuestas de mejora ante un problema, mostrar respeto y tolerancia, aceptar críticas, autoconocimiento	15	12,5
Coordinar: moderado, hacer de secretario, llevar el debate, mediar	10	8,33
Comprometerse: asumir responsabilidades, valorar el funcionamiento de los cargos	2	1,66

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los objetivos de la asamblea, se manifiesta que depende de cada escuela, aunque hay algunas funciones que son bastante estables. La síntesis de resultados la mostramos en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3. Objetivos de la asamblea de aula

El objetivo de la asamblea de aula es:	Frecuencia	Porcentaje
Regular la convivencia: solucionar problemas, respetarnos, tener una buena convivencia, poder hablar de quejas y malestares con los compañeros, mejorar las relaciones y la convivencia, cohesionar el grupo, compartir inquietudes y emociones, trabajar por el buen funcionamiento del aula, socializarse, trabajar las normas, conocerse mejor, trabajar la dinámica del grupo	42	32,81
Abrir un espacio comunicativo de intercambio: fomentar la expresión, encontrar momentos de diálogo, discutir, argumentar, exponer diferentes puntos de vista, intercambiar opiniones, presentar noticias o temas de actualidad, exponer hechos vividos, compartir experiencias, hablar del día a día, tratar temas de tutoría, conversar sobre cuestiones comunes, ser un espacio abierto de conversación, poner en común	27	21,09

Organizar el funcionamiento del grupo: compartir objetivos, llegar a acuerdos democráticamente, tomar decisiones conjuntas, consensuar temas y actividades, proponer mejoras, votar propuestas, organizar la clase, aceptar compromisos, valorar la consecución de los objetivos	25	19,53
Intervenir en la escuela: comunicar reuniones, nombrar / valorar los cargos del aula, compartir informaciones de escuela, comentar los temas de la reunión de delegados, preparar la reunión de delegados, fomentar el espíritu crítico, social y político, ver aspectos positivos y negativos del aula, escuela ..., hacer de los niños actores de la propia vida y del entorno que les rodea, generar autonomía, construir, gestionar	17	13,28
Crear sentimiento de pertenencia: escuchar, fomentar la empatía, conocernos mejor y ayudarnos, ser un espacio donde todos se encuentren bien, abrir un espacio de reflexión, crecer juntos, celebrar, hacer actividades grupales, ver cómo nos van las cosas	14	10,93
Favorecer el aprendizaje: mejorar el aprendizaje, aprender en común, desarrollar las competencias sociales	3	2,34

Fuente. Elaboración propia

Los temas que se tratan en la asamblea dan idea sobre los ámbitos en los que los niños participan. Estos ámbitos aparecen detallados en la Tabla 4.

Tabla 4. Temáticas tratadas en la asamblea de aula

Las temáticas que se suelen tratar en la asamblea son:	Frecuencia	Porcentaje
La convivencia: conflictos, problemas en el aula, en la escuela, malestar con algún compañero, normas de convivencia, problemas en el patio, respeto, tolerancia, disputas, malentendidos con los maestros	40	32
El funcionamiento del grupo: situaciones de aula, temas grupales, toma de decisiones que afectan al grupo, cohesión de grupo, funcionamiento del aula, cuestiones organizativas o de gestión, cargos, felicitaciones, agradecimientos, seguimiento de los acuerdos	25	20
Temáticas variadas: cuestiones a mejorar en el aula, en la escuela, en el mundo, noticias, temas de actualidad, tema del año, la limpieza de la escuela, temas de interés, debates que proponen los niños	24	19,2
Proyectos de trabajo: propuestas para trabajar en el aula, actividades que querrían incorporar en el aula, demandas, mejora del rendimiento académico	13	10,4
Experiencias personales: desarrollo de la personalidad, cuestiones emocionales, inquietudes personales, noticias personales o familiares para compartir, experiencias, autoconocimiento	10	8
Las celebraciones escolares: preparación de actividades, fiestas, celebraciones, valoración de actos y eventos, espacios interclase	7	5,6
La asamblea de delegados: informar a la reunión de delegados, hacer aportaciones, valoraciones, asamblea de etapa, temas propuestos en la reunión de delegados	6	4,8

Fuente. Elaboración propia

Ahora bien, la asamblea no es sólo un espacio de intercambio y deliberación, sino que es un espacio de decisión. Las respuestas a esta pregunta, recogidas en la Tabla 5, están bastante relacionadas con la pregunta anterior, ya que, obviamente, las decisiones se toman sobre los temas que se debaten.

Tabla 5. Decisiones tomadas en la asamblea de aula

Las decisiones que se toman en la asamblea suelen ser:	Frecuencia	Porcentaje
Sobre cómo resolver los conflictos: evitar palabras soeces, malentendidos, superar el mal genio, mejora de actitudes, pequeñas sanciones, poner normas de clase juntos, respetar un compañero cuando pasa un momento difícil, compartir estrategias para superar el miedo a la oscuridad	28	32,94

Sobre cómo mejorar el día a día: propuestas de mejora del día a día, entrar y salir con tranquilidad, poner carteles recordando cerrar los grifos, elegir un cargo que vele por el reciclaje, como sentarse en clase, cuando ir al baño, duro botella de agua cuando hace calor, mantener la escuela limpia, poner carteles, mejorar un espacio, acuerdos sobre el patio (balón, otros juegos), compartir juguetes, normas, diversificar materiales, organización del tiempo de patio, decoración del aula, pintar las barandillas del patio	28	32,94
Sobre nuevos proyectos: proponer actividades para hacer, proyectos de trabajo, buscar juegos no agresivos, celebración de fiestas, temas de aprendizaje, ejecución de trabajos en grupo, reparto de tareas, formación de los grupos	12	14,11
Otros (respuestas generalistas, sin ejemplos concretos)	11	12,94
Sobre la dinámica del aula y la escuela: elegir los cargos, elección de representantes de clase para actividades de escuela, propuestas para la asamblea de delegados	6	7

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Conforme al primero de los objetivos de conocer el rol del docente y del alumnado, se detecta diversidad. En cuanto al profesorado, aunque la mayoría se ubican como miembros activos de la asamblea, no siempre lo hacen desde la horizontalidad. Sólo quien se considera como “un participante más” en la asamblea, se sitúa en un plano horizontal donde diferentes generaciones trabajan juntas en objetivos comunes. Y es aquí donde la democracia no es un ensayo pedagógico, sino una práctica real. Al respecto, Reddy y Ratna (2002), entre otros, hacen hincapié en la necesidad de construir una participación donde el niño sea el protagonista y la relación niño-adulto sea de interdependencia. Por su parte, Horna (2006) destaca que los adultos deben contribuir a construir procesos, condiciones y herramientas que favorezcan y promuevan la participación.

Por otro lado, también hay variedad en los roles del alumnado en la asamblea de aula. Entre otros aspectos, merece la pena destacar que la mitad alude a la toma de decisiones, si bien parece que se trata de una participación iniciada y liderada por el adulto, por lo que sería positivo promover la posibilidad de los niños de co-liderar.

Respondiendo a nuestro segundo objetivo, para las personas encuestadas la finalidad primordial de la asamblea de aula es regular la convivencia del grupo (32,81%). Este propósito, entre otros, también lo señala Codinas (2009) cuando remarca que en la asamblea se trabaja la convivencia democrática. El estudio de Keogh y Whyte (2005) pone de manifiesto, además, que la asamblea favorece la creación de un clima de convivencia positivo en el aula que redundará en un ambiente de aprendizaje interactivo. Uno de los precedentes más claros de esta función ya lo encontramos en los Tribunales de Arbitraje de Korczak (Naranjo, 2001).

Ofrecer un espacio comunicativo de intercambio, un momento de encuentro y reunión que movilice las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, lingüísticas y morales es, también, un objetivo reconocido por un 27% de los docentes. A veces, el simple hecho de hablar y escuchar permite una mayor conexión entre los miembros del grupo y sus objetivos. Ahora bien, organizar el funcionamiento del grupo, que podría implicar toma de decisiones, es señalado únicamente por un 19,53% de los docentes, lo cual este sería un aspecto que habría que hacer más visible. Y menos todavía son los docentes que señalan la intervención en la dinámica de la escuela a partir de la asamblea (13,28%). Lo cierto es que el funcionamiento del centro gana en transparencia, legitimidad y eficacia cuando los niños y las niñas pueden intervenir. Al respecto, cabe decir que Whitty y Wisby (2007) relacionan la participación infantil con la mejora del centro. Igualmente, la creación de sentimiento de pertenencia, señalada por un 10,93% de los docentes, es una función identificada por varios autores. Por ejemplo, Liwski (2006) considera que la participación se articula en torno a tres propósitos fundamentales: creación de una cultura democrática, desarrollo de aprendizajes que permitan a los niños convertirse en ciudadanos de pleno derecho y promoción del sentido de pertenencia. Tampoco muchos docentes valoran que la asamblea tenga relación con favorecer el aprendizaje (2,34%), si bien autores como Flutter y Ruddock (2004) la consideran vital a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

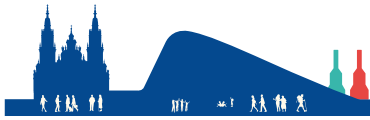
En cuanto al contenido mismo de la asamblea, encontramos temáticas muy cercanas a la acción tutorial. En este sentido, todo hace pensar que pueda haber un espacio dentro de la tutoría para la celebración de la asamblea. De manera específica, los resultados del estudio indican que, por ahora, la mejora de la convivencia (32%) y el funcionamiento del grupo (20%) se abordan en más de la mitad de asambleas. Ahora bien, una minoría de tutores afirma que en la asamblea de aula se tratan temas relacionados con la asamblea del centro (4,8%).

Finalmente, en cuanto a las decisiones que se toman, se observa que, en su mayoría, afectan a las relaciones entre iguales y el día a día (65,88%). En menor proporción se trata de decisiones sobre el trabajo y el aprendizaje (14,1%) y sólo en el 7% de ocasiones se participa en las decisiones de escuela mediante sus representantes. Desde esta perspectiva, encontramos que las decisiones que parten de los niños también recaen en ellos mismos sin llegar a incidir en cuestiones más estructurales que siguen reservadas a los adultos.

En definitiva, la participación en el aula a través de las asambleas está presente, pero es minoritaria en las decisiones de la escuela, ya que ello supondría que el adulto compartiese su poder. Merecía la pena ampliar el espectro de la participación infantil en el ámbito de todo el centro, promoviendo la representatividad y la participación desde su vertiente más política. Pensamos que la participación en la gobernanza del centro es clave como escenario de participación social y política de los niños, ya que el contacto es cercano y cotidiano y permite la representación. Entre los retos, por tanto, 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

- Codinas, M. A. (2009). *L'educació democràtica, el civisme, la construcció de la convivència i l'autogestió del treball a l'etapa primària: l'assemblea d'aula*. Llicència d'estudis retribuïda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 1r. premi Participa a l'Escola, modalitat B. Treball dirigit per M. Carme Boqué Torremorell. Recuperado de https://politiquestdigitals.gencat.cat/web/.content/qualitat_democratica/02_divulgacio%20forma%20cio_i_recerca/01_premi_participa_l_escola/01_premi_2009/categoriab.pdf
- Dewey, J. (1996). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan. Recuperado de <https://www.questia.com/read/77608453/democracy-and-education-an-introduction-to-the-philosophy>
- Flutter, J., y Ruddock, J. (2004). Consulting Pupils: What's in it for schools? En K. Mayers, y J. MacBeath (Eds.), *What's in it for schools?* (pp. 1-162) London: Routledge Falmer.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Gallardo, I. (2008). La asamblea como eje vertebrador de la organización del aula de educación infantil. En J. A. Costa, A. Neto-Mendes, y A. Ventura (Coords.), *Trabalho docente e Organizações Educativas* (pp. 464-477). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Horna, P. (2006). *Del dicho al hecho. Participación de niños/as y adolescentes en eventos con adultos*. Suecia: Save the Children.
- Keogh, A., y Whyte, J. (2005). *Second Level Student Councils in Ireland: A study of enablers, barriers and supports*. Dublin: Children's Research Centre, Trinity College Dublin.
- Liwski, N. (2006). *Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/2.liwski.pdf>
- Martín, X., y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2003). *El pedagóg i els drets de l'infant: història d'un malentès?* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Mendoza, B. (2014). *Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. México: Manual moderno.
- Naranjo, R. (2001). *Janusz Korczak, maestro de la humanidad*. Buenos Aires: Mila.
- Portillo, M. C. (2015). *La construcció del coneixement moral compartit a través del diàleg a les assemblees escolars*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99507>
- Reddy, N., y Ratna, K. (2002). *A Journey in Children's Participation*. Vimanapura: The Concerned for Working Children.
- Whitty, G., y Wisby, E. (2007). *Real decision making? School councils in action. Research report Nº. DCSF-RR001*. London: Institute of Education - University of London.



Valorando la comunicación y coordinación en la atención integral del alumnado con enfermedades poco frecuentes

FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, MARÍA
GARCÍA PERAL, ELISABET
ALONSO MARTÍNEZ, LAURA

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Burgos (España)*

Resumen

La comunicación y la coordinación son elementos claves en la inclusión de las personas con enfermedades poco frecuentes. Se presenta un trabajo basado en el estudio de casos. El objetivo es analizar la comunicación y la coordinación entre la escuela, los servicios sanitarios y la familia al realizar un diagnóstico de necesidades. Se llevaron a cabo entrevistas guiadas en profundidad a tres familias cuyo hijo/a padece una enfermedad poco frecuente. Los resultados obtenidos mediante su análisis y comparación reflejan que la comunicación y la coordinación son poco fluidas al dar respuesta a estas necesidades lo que repercute en la calidad de vida del menor. Por ello es necesario mejorar y aumentar la comunicación y la coordinación entre los diversos agentes para facilitar un mejor diagnóstico y una respuesta adecuada.

Palabras clave: Comunicación; Coordinación; Enfermedad poco frecuente.

Valuing communication and coordination in the comprehensive care of students with rare diseases

Abstract

Communication and coordination are key elements in the inclusion of people with rare diseases. We present a case study, which aim is to analyse communication and coordination between the school, health services and the family when carrying out a needs assessment. We conducted in-depth guided interviews with three families with a child affected with a rare disease. The analysis and comparison of these interviews give as a result that communication and coordination are not fluid enough when responding to the detected needs, which affects the child's quality of life. It is therefore necessary to improve and to increase communication and coordination between all agents to improve a better diagnosis and an appropriate response.

Keywords: Communication; Coordination; Rare disease.

Introducción

Las principales necesidades de las personas con enfermedad poco frecuente (EPF) están relacionadas con el diagnóstico, el tratamiento y los ámbitos personal, educativo y laboral (Luengo, Aranda, 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?

Marco teórico

Las EPF son aquellas que tienen una prevalencia menor o igual a cinco personas por cada diez mil habitantes (Posada, Martín-Arribas, Ramírez, Villaverde, y Abaitua, 2008). Son de carácter congénito, crónico y por lo general producen un deterioro de las capacidades vitales de la persona que la padece (Luengo, Aranda, y de la Fuente, 2001). Según la Organización Mundial de la Salud existen unas 8.000 enfermedades diferentes que afectan entre el 6 y 8% de la población mundial, lo que supondría solamente en España cerca de 3 millones de personas afectadas.

Los problemas sanitarios derivados de estas enfermedades están unidos a los problemas sociales, ya que las discapacidades derivadas son graves o muy graves y el acceso a soluciones o apoyos es muy difícil (Luengo, Aranda, y de la Fuente, 2001). Las dificultades más importantes en la vida de estas personas son (de la Riva, 2016): la falta de acceso a la información, esto es, al diagnóstico, al cuidado y al tratamiento; la descoordinación entre los diferentes profesionales sanitarios que les atienden; el impacto social y psicológico de la enfermedad sobre la persona afectada y su familia; la falta de dispositivos de ayuda sociales y sanitarios; la falta de reconocimiento de la enfermedad en los ámbitos político y social; la falta de centros de atención especializados y la existencia de una investigación fragmentada e insuficiente.

Una atención de calidad a estas necesidades viene determinada por (Castro y García-Ruiz, 2013): un esfuerzo conjunto de diferentes profesionales; una interacción de los distintos participantes; la colaboración de todos los servicios involucrados facilitando la coordinación y la participación directa de la familia. Es decir, es esencial la comunicación y la coordinación entre los diversos agentes que forman parte en la vida del menor afectado. Según Astigarraga (2014) la coordinación y comunicación entre los agentes que intervienen en el ámbito social, sanitario y educativo es básica para mejorar la calidad de vida de los afectados y su inclusión social, disminuyendo su aislamiento y el sufrimiento del día a día.

Floyd y Dago (2014) afirman que es fundamental que se dé una buena comunicación y coordinación entre los tres ámbitos para que se mejore la adhesión del tratamiento, se afronte la evolución de la enfermedad y la persona afectada pueda desarrollar al máximo sus potencialidades, sobre todo en la infancia, y, en suma, para la satisfacción de la persona afectada y de su familia. Todas las acciones derivadas de la comunicación y la coordinación de los diversos agentes tienen que ir dirigidas al desarrollo integral del menor (Cabrejas y Ahedo, 2014), al desarrollo emocional, social, intelectual y de la autonomía personal.

Metodología

Se sabe que uno de los problemas referentes a la escolarización de niños y adolescentes con EPF es la falta de comunicación y de coordinación entre los diferentes agentes implicados de los ámbitos sanitario, familiar y escolar. Si se dan soluciones dirigidas a la mejora de dicha comunicación y coordinación a través de estrategias formativas, comunicativas y de sensibilización, la calidad de vida de estos menores mejorará. 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.

A través de un diseño de estudio de caso cualitativo intrínseco (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014; León y Montero, 2015), se trató de profundizar en las experiencias comunicativas de las familias con EPF.

Los casos en los que se fundamenta esta investigación son los siguientes: (1) mujer, 5 años, con Tetrasomía del gen 15; (2) varón, 7 años, con canalopatía, epilepsia parcial secundariamente generalizada y ataxia congénita y (3) mujer, 4 años, con Neurofibromatosis Tipo I. Las necesidades derivadas de estas EPF afectan al aprendizaje, a las relaciones interpersonales y a la manera de desenvolverse en la vida diaria. En todos estos casos la comunicación y la coordinación entre los agentes implicados en la atención de estos menores es muy importante para poder dar una respuesta adecuada a sus necesidades particulares.

Se intenta contestar a las siguientes cuestiones: ¿cómo es la comunicación entre las familias y el centro educativo? ¿cuáles son los cauces de comunicación?

Se realizan entrevistas en profundidad. El diseño de las entrevistas viene dado por el Equipo INeDHITOS de la Universidad de las Islas Baleares, del que se extrajeron las siguientes categorías: necesidades, respuestas recibidas, proposiciones, historia vital, valoración de la situación actual y la acogida recibida en el colegio.

Participaron tres 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. Los participantes firmaron un consentimiento.

Para el análisis de los datos 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.

La primera categoría “NECESIDADES” hace referencia a todo aquello que se necesita para el bienestar físico y que, si falta, puede producir desequilibrios internos en la persona, también a lo necesario para la adquisición de los valores socioculturales necesarios en el aprendizaje infantil.

En cuanto a la comunicación, en los tres casos son las madres las que se dirigen principalmente al colegio con la información necesaria sobre las necesidades especiales y/o asistenciales derivadas de las enfermedades de sus hijos. Esto es debido a que es la mejor manera de que la respuesta a estas necesidades sea la adecuada para desarrollar al máximo las capacidades de los menores:

“Porque veo y creo que les hace falta y es mejor dárselo para que sepan en que pueden ayudar a mi hija en el colegio”. (S1, entrevista realizada el 11/04/2018).

“Porque todo lo que nosotros podamos aportar al centro es beneficio para mi hijo. Cuanta más información tenga el colegio de cómo está mi hijo, mejor le van a ayudar.”

¿Me entiendes? Es que eso, yo, para mí que el niño que salga adelante era algo vital...”. (S2, entrevista realizada el 16/04/2018).

“Porque yo creo que es lo más adecuado para mi hija, porque si tú no facilitas lo que tu hija necesita, no van a saber si realmente lo necesita o no lo necesita”. (S3, entrevista realizada el 17/04/2018).

Respecto a la coordinación de la respuesta a estas necesidades, ninguna de las tres madres sabe cómo se produce dicha coordinación. El Centro Base o Atención Temprana informan al colegio, porque los padres son los que se mueven para buscar soluciones o porque directamente sólo hay un profesional en el centro que realiza funciones de todo tipo:

“[...] ir al hospital 40 millones de veces. Ir a la pediatra que me daría cita con el fisioterapeuta del hospital para que nos concedieran la fisio, que es el papel amarillo ... a partir de ahí, la Junta y el colegio los concede y si no llevas el papel amarillo, no hay fisio...”. (S3, 17/04/2018).

“Yo creo que de intermediario está Atención Temprana... nos vieron en el Centro Base... allí nos dijeron que nos convenía ir a este centro...”. (S1, 11/04/2018).

“Abí sólo tienen a la PT y hace todas las funciones del logopeda, de psicomotricidad, de todo”. (S2, 16/04/2018).

La segunda categoría “RESPUESTAS RECIBIDAS”, incluye las acciones ejecutadas por los servicios educativos y sociosanitarios para dar respuesta a las necesidades de estos menores. En cuanto a las prácticas que favorecen el desarrollo de la participación y el aprendizaje de los menores en la escuela, las madres conocen más o menos lo que hacen los niños para desarrollar sus capacidades, aunque parece haber poca comunicación entre los profesionales y las familias al proporcionar información sobre dichas prácticas:

“Está integrada dentro de lo que es una clase. Sé que hace cosas con los niños de su edad, ahora mismo”. (S1, 11/04/2018).

“Ah, pues como tampoco te dan ellas información de lo que hacen...”. (S2, 16/04/2018).

En cuanto a la relación con los diferentes profesionales que atienden a sus hijos y la comunicación con ellos, relatan que son buenas las dos, aunque las reuniones y comunicaciones podrían realizarse de manera más continuada:

“Una vez al trimestre más o menos... porque nosotros tampoco queremos estar todo el día presionando. Tiene ella una hora de tutorías...”. (S1, 11/04/2018).

“La verdad es que sí que podía haber sido más... Yo, aparte de las reuniones, cuando de niña salía del colegio me acercaba donde la tutora y la preguntaba ¿qué tal le ves al niño o cómo va o qué es lo que le pasa o...?”. (S2, 16/04/2018).

La tercera categoría “PROPOSICIONES”, busca propuestas de mejora de aspectos del colegio y de formación de los docentes y profesionales que atienden a los menores. Proponen mejoras en la escuela para eliminar barreras de participación y arquitectónicas. En cuanto a propuestas de formación de los profesionales por parte de la escuela ninguna de las tres participantes sabe si se han propuesto o no, ya que en ningún momento se les ha comunicado:

“Algo de colaboración de las madres o de las familias a que estemos como que nos conocemos un poco...”. (S1, 11/04/2018).

“Para empezar las infraestructuras, porque el centro de mi hijo está un obsoleto en ese aspecto, necesita no sé... Tienen que subir a un tercero para ir a clase los de infantil, por ejemplo. Eso sí, no bajan en toda la mañana...”. (S2, 16/04/2018).

La cuarta categoría “HISTORIA”, describe el recorrido escolar del menor. En cuanto a la entrada del menor en la escuela o en la guardería, dos de las madres han sufrido la incertidumbre, el temor y la desconfianza de no saber lo que va a pasar, pero la tercera ha sentido mucha alegría debido a lo que supuso para su hija ese hito:

“Es una alegría para mí, de decirme que no iba a andar, a que ande, a que vaya a la escuela, a que se mueva que sea una niña normal entre comillas, como... porque es normal, ¿no? Necesita unas necesidades especiales, pero es normal. Una maravilla para mí que haya mejorado tanto”. (S3, 17/04/2018).

Referen que la adaptación del menor tanto a la guardería y al colegio ha sido buena o muy buena, y que en el colegio es cuando ha visto la diferencia que hay entre su hijo y el resto de los compañeros:

“[...] Pero cuando dimos el salto al colegio ahí sí que había diferencia, ahí sí que yo noté la diferencia madurativa de mi hijo a la diferencia madurativa del resto de los niños. Ahí sí que había diferencia de edad, de desarrollo digamos”. (S2, 16/04/2018).

Opinan que todo el recorrido realizado hasta ahora ya sea en el colegio, en la guardería, en Atención Temprana e incluso en los servicios ofertados por el CREER Burgos ha sido muy bueno y positivo para el desarrollo y la calidad de vida del menor. También se hace énfasis en los cambios que se han producido en los menores, estos cambios se han notado tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar, y todo ello debido al trabajo que se realiza para que el menor sea lo más autónomo posible, aunque también achacan esos cambios a la toma o no de medicación.

“[...] lo están notando ahora y dicen que si será a raíz de la medicación...”. (S1, 11/04/2018).

“La medicación, sobre todo, más que el trabajo en sí, la medicación. Yo fue donde más noté, o sea fue quitarle la medicación...”. (S2, 16/04/2018).

“Lo que hemos trabajado todos con ella, desde que nació hasta el día de hoy que seguimos trabajando con ella. Influye mucho en un niño y hay que hacer que sea autónomo...” (S3, 17/04/2018).

Si nos centramos en la comunicación hay que remarcar que el traspaso de la información sobre las necesidades de los niños se proporciona de manera constante por la familia, ofreciendo dicha información desde el primer momento y actualizándola cuando tenían nuevos informes. Se ha dado principalmente a los tutores de las clases, y éstos al resto de profesionales, y a las PT que atienden a los menores, siendo utilizada de manera correcta por parte de todos, en opinión de las madres. Así mismo, consideran que la comunicación entre la familia y los agentes escolares y la familia y los profesionales sanitarios ha sido buena desde el primer momento, aunque una de las madres siente que el personal sanitario debería estar más atento y pendiente de los síntomas que la enfermedad.

La quinta categoría “HISTORIA ACTUAL” se dirige al presente. Así, un elemento facilitador del desarrollo y del aprendizaje de los menores es el profesorado que tiene a los menores en el aula:

“La profesora manda a los niños a hacer una cosa y tiene este ratito, pues este ratito que saca para estar con la niña, por ejemplo. Poca masificación”. (S1, 11/04/2018).

“Los profesores. La implicación de los profesores, el que un profesor esté implicado en sacar al niño adelante es vital...”. (S2, 16/04/2018).

“Tiene que ser una profesora agradable para la edad de los niños que tiene, o sea para tener esos niños...”. (S3, 17/04/2018).

En cuanto a la coordinación, se desvela una respuesta coordinada en la escuela en relación a las necesidades de los menores, pero las madres desconocen si se da coordinación entre los servicios sanitarios y la escuela. Aunque reconocen que sería importante que existieran protocolos de actuación entre los servicios sanitarios y la escuela en caso de que no existieran, desconocen su existencia.

La sexta categoría “ACOGIDA” trata los planes de acogida. Al respecto las tres madres están de acuerdo que tanto la acogida del menor como la de la familia por parte de la escuela han sido muy buenas:

“[...] los compañeros muy bien. La profesora también. No tengo ninguna queja. Yo lo único es la opinión que te he dicho al principio es que a lo mejor la encasillan demasiado...”. (S1, 11/04/2018).

“[...] yo para mí fue muy buena, porque en todo momento ellos se implicaron, me preguntaron, me pidieron información, cómo actuar en caso de que a mi hijo le diera una crisis epiléptica...”. (S2, 16/04/2018).

“[...] muy bien, no ha habido ningún problema, desde el primer momento me han atendido, con las respuestas, con todo lo que he necesitado...”. (S3, 17/04/2018).

Se da la oportunidad de exponer algún tema que crean que es importante y que no se haya tratado anteriormente. Dos de las madres creen que no hay nada más que recalcar, mientras que la tercera hace referencia a la respuesta que se da en los colegios en el ámbito rural, sobre la dificultad de encontrar respuestas adecuadas y colegios:

“[...] lo único que tienen que preocuparse más de algún colegio que no esté adaptado que les den las ayudas antes porque si no les pasa como a mí, que te tienes que desplazar 30 kilómetros todos los días para llevar a tu hija a que reciba... a que tenga unas posibilidades más fáciles...”. (S3, 17/04/2018).

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.

Mediante los datos obtenidos no se puede aseverar que la coordinación entre los servicios sanitarios y la escuela mejoren la atención del alumnado con EPF. En este aspecto parece también que la información facilitada a las familias no es eficaz, ya que desconocen si se da dicha coordinación o si existen protocolos de actuación. En esta línea, las familias aseguran que la existencia de dichos protocolos mejoraría la atención recibida aumentando de este modo la calidad de vida del menor.

La principal limitación de este estudio es la confiabilidad. La negativa de los médicos, de los tutores y de los especialistas de los colegios a ser entrevistados, han impedido obtener otras perspectivas para establecer a través de la triangulación la verificación de la información, descripciones más profundas y críticas reflexivas.

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. doi: 10.13184/aidon.41.2014.3-24
- Cabrejas, M., y Ahedo, Y. (2014). *Taller Evaluación de necesidades educativas e intervención en el ámbito educativo*. Recuperado de http://www.creenfermedadesraras.es/crear_01/documentacion/ponencias_cursos/curso_ubu/index.htm

- Castro, A., y García-Ruiz, R. (2013). La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 119-135. doi: 10.15366/reice2016.14.2.008
- 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. <https://doi.org/10.37117/s.v1i2.19>
- 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. <https://doi.org/10.14201/gredos.136273>
- Geibler, A., y Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª ed.)*. México: Mc. Graw Hill.
- León, O., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Luengo, S., Aranda, M., y Fuente de la, 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.
- Posada, M., Martín-Arribas, C., Ramírez, A., Villaverde, A., y Abaitua, I. (2008). Enfermedades Raras. Concepto, epidemiología y situación actual en España. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 9-20. <https://doi.org/10.4321/s1137-66272008000400002>
- Riva de la, S. (2016). Mesa redonda: Necesidades y demandas específicas de las personas afectadas y familias. Recuperado el marzo de 2018, de *Curso de Formación de Formadores para la Evaluación de la Discapacidad en personas con Enfermedades Raras y personas con Sordoceguera*, del 13 al 15 de junio de 2016: http://www.creenfermedadesraras.es/crear_01/documentacion/ponencias_cursos/ponencias_curso_formadores/index.htm
- Satir, V. (2004). *Ejercicios para la comunicación humana*. México: PAX.



Asociacionismo universitario salesiano. Una alternativa para la educación popular

CÁRDENAS, JUAN
TORRES TOUKOUMIDIS, ÁNGEL
ÁLVAREZ-RODAS, LUIS

*Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

Resumen

El asociacionismo universitario se presenta como un catalizador del vínculo con la colectividad difundiendo la cultura a partir de criterios y demandas sociales y profesionales. El objetivo general del estudio es analizar la aplicación del asociacionismo salesiano en el contexto universitario internacional. Para ello, se pretende establecer las bases teóricas del asociacionismo universitario salesiano y examinar las iniciativas del asociacionismo salesiano aplicadas en el contexto universitario. Los resultados demuestran el paralelismo entre la misión, la visión y los valores de la institución, especialmente sobre la base del apoyo del área pastoral. Se presentan también como la primera categorización de las iniciativas, destacando las iniciativas pastorales, culturales, deportivas y académicas que influyen en 1.040 estudiantes. En conclusión, se procede a configurar formalmente estos espacios como un servicio universitario a los estudiantes, promoviendo así la necesidad de fortalecer otras asociaciones dentro de las instituciones de educación superior desde la perspectiva Salesiana.

Palabras clave: asociacionismo; aprendizaje; comunidad; pedagogía; juventud.

Salesian university associationism. An alternative for popular education.

Abstract

The university associationism is presented as a catalyst of the link with the collectivity spreading the culture from social and professional criteria and demands. The general objective of the study is to analyse the implementation of Salesian associationism in the international university context. To this end, the aim is to establish the theoretical basis of Salesian university associationism and to examine the initiatives of Salesian associationism applied in the university context. The results demonstrate the parallelism between the mission, vision and values of the institution, especially on the basis of the support of the pastoral area. They are also presented as the first categorization of initiatives, highlighting pastoral, cultural, sports and academic initiatives influencing 1,040 students. In conclusion,

we proceed to formally configure these spaces as a university service to students, thus promoting the need to strengthen other associations within higher education institutions from the Salesian perspective.

Keywords: associationism; learning; community; pedagogy; youth.

Introducción

En un mundo globalizado en donde no es fácil definir fronteras, la confección de la perspectiva gregaria es la construcción de identidad personal y de la realidad subjetiva; en un contexto social en donde prima una acentuada mirada individualista el grupo es el espacio para valorar la dimensión comunitaria; en una cultura en donde se valoran más las relaciones circulares y democráticas el grupo sigue siendo importante como lugar de participación ciudadana y del ejercicio de una ciudadanía activa, por lo tanto, el asociacionismo es entendido como “un proceso colectivo que promueve acciones colaborativas para la defensa de un propósito o el establecimiento de una forma de gestión alternativa soportada en marcos axiológicos amplios en los que prevalecen la corresponsabilidad y la expresión democrática” (Moncayo y Díaz, 2015, p. 165), esto significa que la experiencia asociativa se puede determinar como una de las claves para la mediación socializadora y del encuentro interpersonal, la cual puede organizarse según el criterio educativo y el criterio religioso.

Lo asociativo también puede considerarse como un lugar de aprendizaje, interacción y cooperación; se concibe escuela para formar líderes y campo apropiado para ejercer el protagonismo (Hirst, 2001), bajo esta tesis, el asociacionismo aplicado en la educación se vislumbra como un laboratorio para aprender a trabajar en equipo.

Se trata de un ambiente idóneo que favorece el desarrollo de lo que en el ámbito educativo se denomina “competencias básicas”. En dicho grupo se afinan las competencias personales y profesionales reuniendo los elementos fundamentales presentados por la UNESCO (1996) vislumbrados como los cuatro pilares de la educación y de lo que ésta debe enseñar y desarrollar: el saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. En ese tenor, los espacios asociativos reúnen las condiciones básicas para potenciar en mayores proporciones experiencias formativas en el “saber ser” y el “saber convivir”. Sin embargo, la nueva configuración de una propuesta asociativa debe estar adaptada al contexto actual, facilitando el aprendizaje de habilidades y destrezas en los grupos que responden a los nuevos intereses de los adolescentes y jóvenes en ámbitos musicales, deportivos, culturales, académicos y otros, potenciando así en unos casos el “saber conocer” y el saber hacer”.

El desafío está en permitir que las posibilidades tengan un enfoque formativo y la clave para esto, es el papel de quienes acompañan los grupos, llámese coordinadores y animadores en unos casos o instructores en otros ambientes más formales como en el sector escolar y universitario.

Contextualización

La experiencia asociativa en el mundo salesiano tiene una larga historia. Vecchi (2000), afirma que la experiencia asociativa nació con Don Bosco en torno a aquella experiencia típica y original del Oratorio. Refiriéndose a la trayectoria de la experiencia asociativa, expresa:

Pensemos en las diversas “Compañías”, a través de las cuales los jóvenes se comprometían en ricas experiencias de grupo, en las que se promovía tanto el propio crecimiento personal y la propia formación, como la animación del ambiente oratoriano. (...) Se puede decir que el Movimiento Juvenil Salesiano (...) nació con aquellas primeras experiencias de apostolado que Juan Bosco, muchacho y adolescente, promovió con sus amigos y compañeros de juego y de estudio”. Recordad la “Sociedad de la Alegría”.

La tendencia asociativa, la vida de los grupos, la inspiración comunitaria ha sido experiencia en la vida de Don Bosco. Mediante una pluralidad de grupos y asociaciones juveniles se busca asegurar una presencia educativa de calidad en los nuevos espacios de socialización de los jóvenes y animarlos a una significativa experiencia de vida eclesial.

El asociacionismo es una de las cuatro dimensiones importantes de todo el “qué-hacer” educativo-pastoral salesiano (Attard, 2014). En el contexto salesiano, la experiencia asociativa se convierte en una dimensión importante para que la pastoral juvenil sea completa. En otras palabras, el asociacionismo se convierte en una opción pedagógica y evangelizadora de toda presencia y obra salesiana. De este modo se considera que lo asociativo tiene que ser la máxima expresión de la pastoral juvenil.

La experiencia asociativa es un “paradigma educativo y pastoral” desde los orígenes mismos del oratorio de Don Bosco, que se presenta desde una perspectiva pedagógica y expresión saludable de todo proceso de Pastoral Juvenil (Pinos, 2013). El asociacionismo se promueve como lugar de encuentro, “el nuevo patio” en donde se cohesionan con la vivencia de los jóvenes, convirtiéndose en ambiente apropiado para acompañarlos en su formación como personas y para ofrecerles el Evangelio.

El quehacer educativo-cultural ha constituido un pilar fundamental en la pedagogía salesiana. La propuesta educativa oratoriana de Don Bosco consideraba a los grupos como mediación pedagógica y educativa para los jóvenes. Según los requerimientos de cada época, las bandas juveniles en los oratorios, la música, el teatro, el malabarismo, los juegos populares y cuanta otra iniciativa, han sido propuestas creativas utilizadas para despertar en los jóvenes el interés para crecer de forma cooperativa.

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:

- Establecer la base teórica del asociacionismo universitario salesiano.
- Examinar las iniciativas del asociacionismo salesiano aplicado en el contexto universitario.

Reconociendo que existen alrededor 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. Específicamente, los dos primeros corresponden a las políticas internas de la universidad, por un lado, la Carta de Navegación es a largo plazo y se presenta para un plazo de 5 años, mientras que el Plan Estratégico determina la ejecución de las metas anuales. Complementariamente, los Cuadernos de Reflexión Universitaria N°18 (2017) -Orientaciones para la Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador-, y N°19 (2018)- La identidad Salesiana en la Universidad- presentando información sobre la capacitación integral de la persona, como sujeto de valores humanos y el espíritu propio del patrimonio educativo y carismático salesiano.

Mientras que el segundo objetivo específico presenta la categorización y datos obtenidos de las iniciativas del asociacionismo universitario, comprendiendo una muestra de 1.040 estudiantes con la finalidad de incentivar su implementación en las demás instituciones universitarias salesianas.

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.

La carta de navegación de la Universidad Politécnica Salesiana (2004), expresa que la Universidad Politécnica Salesiana es obra de la Inspectoría “Sagrado Corazón De Jesús” del Ecuador. Su ideario, está enriquecido por los valores del espíritu y la pedagogía salesiana y asume las dimensiones de la Congregación. Asimismo, la Carta de Navegación contempla las cuatro dimensiones del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano -PEPS- especificadas en el capítulo 2 del Cuadro fundamental de referencia: Dimensión Educativa Cultural; Evangelizadora Catequética;

Vocacional y Asociativa. Esto significa que si bien el asociacionismo salesiano universitario surge de manera espontánea para responder a la diversidad de intereses de los jóvenes y tiene expresiones culturales, científicas, deportivas y otras más “apostólicas” y de compromiso social y de fe, dentro del proyecto educativo es expresión de Proyecto Pastoral Salesiano. Por ello, el Plan Estratégico (1994) prioriza en el área pastoral el objetivo de fortalecer las cuatro pedagogías del Dicasterio para la Pastoral Juvenil y propone como objetivos:

- Fortalecer la pedagogía del ambiente comunitario de modo que susciten y promuevan en los miembros de la Comunidad Universitaria intereses y experiencias significativas.
- Fortalecer la pedagogía de la mediación cultural, que integre los saberes dentro de la persona, mediante el diálogo interdisciplinario, intercultural y sistemático con la fe cristiana.
- Fortalecer la Pedagogía del compromiso y de la implicación con la propia realidad cultural, social, política y eclesial.
- Fortalecer la pedagogía del acompañamiento personal y grupal, que genere un ambiente de familia en el que exista: acogida, disponibilidad y amistad, que le ayude al joven a tomar conciencia de su vocación y misión en la sociedad y la Iglesia.

Desde una mirada retrospectiva a los orígenes de la Universidad Politécnica Salesiana, es importante hacer memoria que el Departamento de Pastoral nace en la universidad con la finalidad de asegurar la dimensión carismática en el proyecto institucional.

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 compromiso y la implicación con la propia realidad cultural, social y eclesial
- d) Pedagogía del acompañamiento personal y grupal

De este modo, la experiencia pastoral va asumiendo un rostro más orgánico. Se definen mejor los ámbitos y se ubican mejor las iniciativas y acciones, cuya característica ha sido la diversidad de proyectos para responder a la pluralidad de necesidades e intereses, en las diferentes geografías y contextos de las sedes y campus.

Siguiendo en la dimensión asociativa, ésta va tomando fuerza y se considera opción prioritaria que enriquece la formación de los jóvenes en el ámbito de la cultura, de la ciencia, la educación y evangelización. Así se expresa en el Informe de Rector (2009):

El ASU constituye una opción prioritaria especialmente para los jóvenes; una relación integrada entre cultura, ciencia, técnica, educación, evangelización, profesionalidad, integridad de vida; así como también, una experiencia comunitaria basada en la presencia amorosa y solidaria, con espíritu de familia: docentes, personal de gestión y estudiantes al interior y exterior de la UPS, lo que crea un estilo académico y educativo, rico de nuevas relaciones, desde el afecto demostrado a los jóvenes y percibido por ellos (p. 81)

En el Cuaderno de Reflexión de la pastoral Universitaria (2017) se explicita lo Asociativo como experiencia educativa de Don Bosco y como experiencia educativa hoy. Se insiste que los grupos responden a necesidades de amistad, de iniciativa y de participación de los y las jóvenes. No podemos perder de vista que la universidad es una etapa en la trayectoria de los jóvenes, a lo largo de la cual adquieren experiencia de ciudadanía y la practica por medio de la implicación en el terreno político, asociativo, cultural y artístico.

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.

Tabla 1. Primera categorización de grupos universitarios

1. Pastorales	2. Culturales	3. Deportivos	4. Académicos
Misioneros, voluntarios, Acción comunitaria, Animación de convivencias y catequesis, etc.	Danza folklórica, Danza moderna; Música Moderna, Música de Cámara, música mensaje “urbana”, Rock/pop; música popular; Balada; música Latinoamericana; Coros; Grupos de teatro, Zanqueros, Protocolo, etc.	Teakwoodo, Volley, Basket, Football, Cheers-leaders, etc.	Reporteros, periodismo, ciencias humanísticas y tecnológicas; Robótica y otros.

Fuente. Elaboración propia a partir de los apuntes personales

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;
- Se había responsabilizado al Departamento de Pastoral Universitaria la coordinación a nivel de sede para asegurar un trabajo más coordinado entre departamentos de modo que no se pierda de vista la finalidad y sentido del asociacionismo.
- 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 (deportivas, 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
TOTAL	68	1.040

Fuente. Elaboración propia

La organización tenía como finalidad asegurar especialmente una propuesta formativa mínima. De manera breve recordamos algunas iniciativas y encuentros que buscaron articular una propuesta para garantizar la parte de la orgánica y de acompañamiento.

Los elementos que hemos señalado evidencian el proceso de trabajo en el contexto nacional de la universidad buscando consolidar la propuesta asociativa dentro de la estructura universitaria.

Conclusiones

Esta investigación hace un recorrido basado en la conceptualización, metodología y práctica con respecto al proceso del Asociacionismo Salesiano Universitario, formalmente asumido y aprobado por medio de una resolución de la Universidad Politécnica Salesiana para garantizar que el proceso fluya y se institucionalice a nivel internacional.

Si bien hay estudios en los que se manifiesta el declive de asociaciones de jóvenes, de las asociaciones estudiantiles o sus vínculos con movimientos políticos, para afirmar que es el reflejo de la pérdida generalizada, por parte de los ciudadanos el interés por la vida política y social, que priman el individualismo, la competitividad y el éxito personal. En concreto, en los entornos universitarios en algunas ocasiones ha dado la sensación de que los estudiantes encuentran dificultades para la postulación y elección de representantes estudiantiles por la falta de candidatos para participar en los órganos de gobierno colegiados.

Este relativo interés de los estudiantes universitarios, señalados ut supra, contrasta, sin embargo, con otros intereses de vida cultural y de servicios que los estudiantes protagonizan en la universidad. En casi todas las universidades y en la Politécnica Salesiana que es el contexto al que nos estamos refiriendo, cobran vida las asociaciones culturales, literarias, comunicacionales (producción de cortometrajes, radios on line), deportivas, académicas, misioneras y de voluntariado de tiempos cortos (fines de semana, verano), que influyen en el desarrollo y una vida asociativa activa. Las asociaciones estudiantiles tocan numerosos campos, de los que no se excluye la vida política, cultural, deportiva o religiosa. En suma estos espacios deben ser considerados claramente como un servicio universitario a los estudiantes.

Como toda institución de educación superior, también la Universidad Politécnica Salesiana, realiza investigación, organiza la academia y la enseñanza, promueve la vinculación con la colectividad y difunde la cultura desde criterios y demandas sociales y profesionales, con miras a saber, a saber-hacer, a saber-ser, a saber-convivir y a saber-comunicar y compartir.

Aparecen, así, un conjunto de características o capacidades con las que deberían egresar los estudiantes y que en consonancia con los valores antes anotados debería trabajar la universidad. 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 inmensas. Quizá no hemos comenzado a trabajar, o no nos hemos enterado, pero más allá de esa especie de “mapeo” y clasificación –o simplificación-, de los grupos que hicimos hace algunos años atrás en: grupos deportivos, culturales, misioneros y científicos... haya la necesidad de potenciar otros que se muevan 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. doi: 10.1080/13698230108403336
- 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.

- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco
- Universidad Politécnica Salesiana. (1994). *Plan Estratégico*. Cuenca: Editorial Don Bosco.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2004). *Carta de Navegación*. Cuenca: Editorial Don Bosco.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2009). *Informe del Rector 1994-2009*. Cuenca: Ecuador
- Universidad Politécnica Salesiana. (2017). *Cuadernos de Identidad Salesiana N°18- Orientaciones para la Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*. Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2018). *Cuadernos de Identidad Salesiana N°19- La Identidad Salesiana en la Universidad*. Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- Vecchi, J. E. (2000). *El Movimiento Juvenil Salesiano tiene una historia para narrar*. Roma: Actas del Forum Mundial del Movimiento Juvenil Salesiano.



Tripulando a igualdade: Prevención das violencias machistas e fomento da igualdade de xénero desde a educación infantil

VÁZQUEZ REGUEIRA, HELGA

CEIP María Pita (España)

Resumo

“Tripulando a Igualdade” é un proxecto coeducativo desenvolvido durante varios cursos escolares no CEIP María Pita de A Coruña. Este centrouse na prevención das violencias machistas e o fomento da Igualdade de Xénero como unha cuestión transversal do centro escolar. Alén diso, aposta pola implicación do profesorado da institución, as familias e as administracións públicas, traballando a través das TIC, a educación emocional, a visibilización de referentes alternativos, educación afectivo-sexual e a diversidade social.

Palabras chave: coeducación; igualdade de xénero; prevención das violencias; educación afectivo-sexual; realidade aumentada.

Crewing Equality. Prevention of sexist violence and promotion of gender equality from Early Childhood Education

Abstract

“Crewing Equality” is a coeducational project developed during several school courses at the María Pita School of A Coruña. It focused on the prevention of sexist violence and the promotion of gender equality as a cross-cutting issue of the school. In addition, it is committed to the involvement of the teaching staff of the institution, families and public administrations, working through ICT, emotional education, the visibilization of alternative references, affective-sexual education and social diversity.

Keywords: coeducation; gender equality; violences prevention; sex and emotional education; augmented reality.

Introdución

“Tripulando a Igualdade” é un proxecto coeducativo dirixido ao alumnado de Educación Infantil para fomentar a Igualdade de Xénero, e que foi premiado pola Deputación da Coruña co *Premio Concepción Arenal*, e a nivel estatal 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 Educación Infantil (E.I.), no que se creou un primeiro equipo de traballo, e que unha vez iniciadas as súas propostas acabou convertindo nunha cuestión transversal do centro escolar.

Contextualización

Este proxecto, desenvolveuse no CEIP María Pita de A Coruña, o cal é un centro escolar de carácter urbano que recibe un alto número de alumnado e que ten en réxime de escolarización combinada nenos e nenas con necesidades educativas especiais asociadas á deficiencia auditiva. No referente ás características socioculturais e económicas das familias, estas son dun perfil variado difícil de valorar, xa que, debido á crise económica dos últimos anos, a situación económica da súa zona de influencia mudou notablemente (CEIP María Pita, 2018). En calquera caso, obsérvanse de xeito constante características e prácticas de xénero estereotipadas, sexistas e/ou androcéntricas. Alén diso, e con respecto á oferta educativa, impártese o Segundo Ciclo de E.I., así como toda a etapa de Educación Primaria (E. P.) e a ratio por aula é a máxima permitida por lei, superándose esta en varios grupos.

Descrición da experiencia

Dentro deste programa educativo, o cal desenvolveuse durante dous cursos escolares, o alumnado enrolouse nunha aventura por diversos lugares imaxinarios no que se reflectían diversas desigualdades de trato e condicións entre mulleres e homes. Deste modo, coas actividades e xogos propostos pretendeuse que o alumnado desenvolvese ao máximo o seu propio pensamento e crease as súas propias ideas, impulsándoo como axente motor do cambio social. Polo tanto, a participación do alumnado foi activa e dinámica baseada na competencia do emprendemento e a iniciativa persoal, así como apoderamento.

a) Xustificación didáctica

Esta práctica educativa, non só está xustificada, como algo puntual, senón que tamén como un programa futurista replicable noutras escolas en diversos cursos escolares. En calquera caso, a necesidade de desenvolver itinerarios coeducativos xurde a través da observación que o profesorado experimenta sobre as características do alumnado e das súas familias, así como, dos recursos educativos empregados (López-Navajas, 2010) e da súa propia actitude. Deste modo, para que a igualdade de xénero teña lugar é necesario actuar tanto por parte da administración como polo profesorado, por iso o primeiro paso é ser conscientes da desigualdade, e posteriormente, ter a motivación para traballar por e para unha educación diferente e alternativa; que é o caso que nos ocupa ao profesorado impulsor deste programa.

b) Obxectivos

Deste modo, como obxectivo xeral, marcouse *concienciar a toda a comunidade educativa de que a desigualdade de xénero aínda é unha realidade*. E como máis específicos:

- Fomentar unha educación baseada no principio de igualdade real.
- Promover un cambio de valores baseados nas desigualdades por modelos máis igualitarios e non violentos.
- Minimizar estereotipos de roles de homes e mulleres e de nenos e nenas.
- Diminuír a normalización da desigualdade.
- Idear actividades educativas con perspectiva de xénero.

- Fomentar xogos desde unha perspectiva social igualitaria.
- Transformar os tempos e 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.
- Respetar e valorar as diferenzas desde unha perspectiva igualitaria,
- Incidir na identificación de estereotipos e rachar coa súa reprodución.
- Desenvolver o espírito reflexivo.

c) Actividades didácticas

No referente ás tarefas educativas, foron levadas a cabo en diversos niveles de concreción, deste modo, desenvóléronse aquelas que se centraban na coeducación emocional, educación para os afectos e a sexualidade, uso das TICs, implicación ou colaboración das familias, visibilidade de parellas non heteronormativas, modelos de masculinidade e feminidade non hexemónicos, transformación dos espazos, etc. Alén diso, no presente artigo, non se poden describir todas elas con detalle, polo que se ofrece unha mera descrición das mesmas, e unha serie de ligazóns en rede exemplificadoras:

- CAPITANA VERDADEIRA, EMBARCA A PRIMEIRA: tal e como afirma Varela (2017), non existe ámbito no que as mulleres se atopan infrarrepresentadas, polo que é necesario poñer en marcha accións positivas para compensar a súa falta de visibilidade nos recursos educativos (López-Navajas, 2010). Deste modo, este conxunto de actividades consiste na visibilización de mulleres pioneiras e ilustres, a través de expresións artísticas e escritas, xogos educativos con robots e empregando a realidade aumentada para o desenvolvemento das aprendizaxes. Entre elas, destacamos: Rosalía de Castro, Dian Fossey, Frida Kahlo, M^o Victoria Moreno, Clara Campoamor, ou Jane Goodall, etc.
- CONSTRUÍNDO UN BARCO: este itinerario educativo consiste na elaboración dun libro de bitácora, no que cada crianza con axuda da súa familia construíu unha parte dun conto, o cal debería ser respectuoso coa igualdade de xénero, empregar unha linguaxe inclusiva e non sexista, así como rachar cos estereotipos. Unha vez finalizado o libro, o obxectivo foi elaborar unha copia para cada persoa, polo que decidimos cales eran as mellores solucións. Deste modo, o alumnado, e a través de dispositivos móbiles, dixitalizou as ilustracións, escribiu o texto e gravou os audios da obra, para conseguir difundilo tanto a nivel dixital como analoxicamente, e así, poder convertelo nun audio-libro.
- TEU CORPO, TEU TIMÓN: tal e como afirman Fumero, Moreno Llana, e Ruiz Repullo (2016) e Ruiz Repullo (2018), son varios os tipos de violencia de xénero que se desenvolven durante a adolescencia, e que a súa vez teñen orixe na forma que socializamos aos bebés en función do seu xénero (Ferre e Bosch, 2013). Deste modo, este grupo de actividades consisten en reflexionar sobre a identidade de xénero e sexual, a través de diferentes traballos e obradoiros, algúns deles levados a cabo por institucións externas á escola, e outros, polo propio profesorado do centro; pero todos eles centrados en tres bloques principais: coñecemento e coidado do corpo e dos afectos, consentimento, tipos de familias, así como a reprodución e xestación dos seres humanos.
- XOGUETES CON RUMBO: desde o nacemento do bebé, incluso durante a xestación, os proxenitores, en función do sexo deste, desenvolven unha serie de expectativas e, polo tanto, modifican e moldean os seus comportamentos en función dese mesmo sexo (Nicholson, 1987; Rubin, Provenzano, e Luria, 1974; Smith e Lloyd, 1978). Deste modo, comeza a construírse unha identidade sexual e de xénero moi vencellada á socialización e a cultura na que a crianza medrará. Polo tanto, é evidente a socialización diferenciada en función do sexo, e de aí a importancia de construír lugares pedagóxicos respectuosos que minimicen estas circunstancias (Abad Abad, 2008; Subirats e Tomé, 1992, 2013). Polo tanto, e a través de diferentes actividades nas que se pretende reflexionar e concienciar sobre os roles de xénero, intentamos deconstruír os diversos estereotipos hexemónicos que o noso imaxinario nos condiciona na elección dos xogos e xoguets. Deste modo, observáronse fotografías que non cumpren cos estereotipos establecidos, analizáronse vídeos da rede e catálogos de xoguets (as cores, representatividade da diversidade racial, roles, tipos de actividades), entre outros.

- VENTO EN POPA A TODA VELA: seguindo a liña filosófica establecida nos grupos de actividades anteriores, e coa finalidade de ofrecer exemplos de mulleres reais, esta agrupación de tarefas educativas, consiste na visibilización de mulleres pioneiras e ilustres de actualidade, tales como a artista Susana Seivane, ou a adestradora superior de baloncesto Iria Uxía Romarís, que foron invitadas á nosa escola para compartir as súas experiencias. Deste modo, e a través da realidade aumentada coñecemos a súa traxectoria profesional, para a que empregamos códigos QR, e iniciámonos no uso didáctico dos dispositivos móbiles.
- 8M: para tomar conciencia sobre a identidade emocional, elaborouse un mural sobre diversas características coas que nos podemos identificar redactadas co xénero gramatical feminino. Alén diso, e para continuar coa liña de traballo proposta pola Biblioteca Escolar, renomeáronse as aulas coas figuras de pintoras ilustres, as cales, historicamente, foron invisibilizadas. Deste modo, foi co seu rostro, traxectoria profesional e obra como chegamos a decorar as portas das aulas, convertendo a escola nun museo. Por outra banda, e para comprender mellor, as reivindicacións manifestadas nesta data, desenvolvéronse actividades relacionadas coa fenda salarial que actualmente aínda sofren as mulleres (INE, 2016).
- NÓS, EMOCIONALMENTE MARIÑEIROs: o vínculo de apego inflúe na regulación emocional das persoas, de tal maneira que aqueles proxenitores que amosan máis importancia ás emocións dos seus fillos/as e aténdenas, son aqueles que soen ter fillos/as con apego seguro, e son estes, os que menos evitan conversar sobre os seus sentimentos negativos e as emocións que lles provocan malestar (Waters et al., 2010). Dentro das prácticas educativas centradas na educación emocional, débese ter en conta o afirmado por Hazan e Shaver (1987) ou Feeney e Noller (1990), e é que tan só o 55% da poboación presenta un tipo de sistema seguro. Alén diso, as alteracións nos vínculos de apego tradúcese en múltiples consecuencias ao longo da vida (Riggs, 2010): desenvolvemento de vínculos cos iguais, relacións románticas e de parella, formación de modelos negativos/positivos dun mesmo e dos demais, inseguridade afectiva, dificultades para a autorregulación emocional, empatía, entre outros. Polo tanto, recoñecer os sentimentos, nomealos, identificalos e expresalos axudará a coñecerse mellor e aos demais, o que implicará utilizar formas de comunicación máis axeitadas e relacionarse mellor co resto de persoas. Deste modo, tal e como propoñen López Cassá (2011) ou Bisquerra (2012), para a E.I. decidimos desenvolver actividades que se centrasen na *conciencia emocional, regulación e autonomía emocional, habilidades sociais e habilidades para a vida e o benestar*. Polo tanto, e coas actividades deseñadas preténdese coñecer e identificar as emocións, así como os sentimentos e consecuencias que se desenvolven a partir das mesmas, sobre todo, dos diferentes tipos de violencia tanto física e emocional e do respecto físico e emocional das persoas que nos rodean. Estas centráronse en organizar as emocións dentro do corpo de cada persoa, así como recoñecelas nas demais a través de contos, xogos corporais, chequeo e conciencia do corpo, audiovisuais sobre as emocións e o emprego de dispositivos móbiles, pero sobre todo, a comprensión de que todas elas son necesarias e cumpren unha función indispensable na nosa vida.
- MAYDAY! DISFRAZ ESTEREOTIPADO: nesta ocasión a nosa intención foi a análise e reflexión sobre os diferentes tipos de disfraces que na época de Entroido sóense elixir en función do xénero das persoas. Nesta ocasión, disfrazámonos de Frida Kahlo e coa vestimenta tradicional feminina mexicana, o que supuxo tomar conciencia da comodidade desta roupa, as limitacións que nos suporía a obrigatoriedade da mesma, ademais de experimentar novas masculinidades e rachar cos estereotipos a través de diversos contos.
- XORNADAS VIOLETA: nun proxecto coma este non podía faltar a necesidade da formación do profesorado en diversos temas que son precisos para unha escola máis democrática, respectuosa e igualitaria, polo que consideramos de especial importancia auto organizar xornadas formativas para toda comunidade educativa sobre a concienciación e reflexión da desigualdade de xénero e as violencias machistas. Nesta ocasión contamos coa estimable colaboración do IES Otero Pedrayo, co cal, organizamos conxuntamente esta e outras actividades. Nas diferentes edicións contamos coa participación de: Ana Torres Jack, Montse Pena, Chis Oliveira, Amada Traba e Luisa Abad.

- AMARRANDO UN CONTO: dentro da etapa de E. I. en particular, e no ensino primario en xeral, a aprendizaxe a través dos libros e contos ofrece un amplo campo de imaxinación e de exemplo para a vida, polo que neste caso consideramos fundamental a creación de bibliotecas de aula respectuosas cos xéneros e a diversidade social. Deste modo, e a través do traballo e da lectura autónoma de libros coeducativos teceuse unha rede de traballo transversal centrado en: formas de ser diversas, co-regulación emocional, novas masculinidades, feminidades non hexemónicas, emprendemento e apoderamento, entre outros. Alén diso, elaboráronse e compiláronse libros e recursos educativos para as familias e colaborouse, nunha sesión de contacontos, co alumnado e profesorado do IES Otero Pedrayo.
- 25N: con motivo da conmemoración do Día Internacional da Eliminación da Violencia contra a muller, reflexionamos sobre as posibilidades que temos para poder elixir e como moitas das presións sociais fannos comportar dun modo que non é positivo para nós, de tal maneira que elaboramos un mural sobre o respecto aos gustos e a diversidade.
- XOGOS COEDUCATIVOS: tal e como afirman Subirats e Tomé (2013), son varios os ámbitos de traballo nos que se produce a transformación coeducativa. Deste modo, e entre eles, non se poden obviar os usos dos tempos e dos espazos do centro, en especial o patio. Seguindo algunha das liñas de intervención que propoñen estas autoras, ofrecemos unha serie de xogos alternativos, polo que se desenvolveron dinámicas de xogos coeducativos, que ofrecían opcións a ocupación do balón no patio. Estes obradoiros complementáronse con outras actividades, nas que o alumnado de E. P. e na área de Educación Musical, crearon o Rap da Igualdade para reclamar un patio de xogos diferente.
- A CAPITANA MÁIS IMPORTANTE: ao longo das nosas vidas, temos a ocasión de rodearnos de mulleres moi importantes, pero son moi poucas as ocasións nas que reflexionamos sobre a súa traxectoria e identidade, polo que nesta ocasión, propuxémoslle ao alumnado que elixise cal era a muller máis importante da súa vida, e que a dotaran de identidade para que deixase de ser *a nai de, a avoa de, a muller de, etc.* e foran simplemente *elas*.
- TEATRO COEDUCATIVO: en referencia a esta actividade, dentro do centro organizamos un evento teatral, no que a obra *Mullerazas* da compañía Criando Malvas foi representada para o alumnado de E. I. e E.P.; e na que as figuras de Mary Anning, Valentina Tereshkova, Ánxeles Alvariño e Mary Earhart tomaron relevancia.
- QUEN É?: este xogo, relacionado co proxecto global do centro sobre “A Pintura”, consistiu en que tanto o alumnado como o profesorado tiñan que adiviñar que tres pintoras de características extraordinarias se agochaban baixo a silueta exposta, a cal, acompañábase dunha serie de pistas. A participación no mesmo foi voluntaria, e para buscar as solucións estaba permitido utilizar diversos métodos de investigación, así como a visita ao Museo da Pintura.

Ao longo destas actividades, elaboráronse recursos educativos inéditos e propios, así como outro tipo de recursos complementarios que serviron como punto de partida para as aprendizaxes, tales como: Symbaloo, Wix (blog/web), marcapáxinas, chaveiros, libretas, imáns, calendarios (os cales, estaban relacionados con outros itinerarios coeducativos, tales como *A Prehistoria* ou Expedición Antártida). Por outro lado, iniciamos ao alumnado na creación de material audiovisual aplicando a técnica ChromaKey e elaborando spots publicitarios de fomento da igualdade, tales como, Protégete con la Igualdad, Mosquitrón ou Lentes Violeta. Por outro lado, e co obxectivo de normalizar, visibilizar e reclamar o espazo que ten a menstruación na vida das mulleres (Irusta, 2018), transformáronse os espazos, sobre todo os aseos, nos que se incluíron contedores hixiénicos específicos para tampóns e compresas, para así ofrecer ás nosas nenas espazos axeitados e cómodos para a súa hixiene e coidados.

d)Avaliación de resultados

Neste eido, a avaliación tivo un carácter formativo, sumativo, continuo e cualitativo. Tívoise en conta o grado de execución, en canto se as actividades desenvolvidas foron apropiadas para conseguir os obxectivos establecidos, e a repercusión das mesmas, en relación con que se os obxectivos propostos se cumpriron ou non, alén de observar se os cambios que se observaron no alumnado foron positivos.

En canto aos instrumentos de avaliación que se utilizaron, foron variados e centráronse en cuestionarios, enquisas, observacións ou diarios, baseados nalgunhas propostas de Subirats e Tomé (1992), Bonal (1997) ou Urruzola

Zabalza (2002). Alén diso, empregáronse reportaxes gráficas para deixar constancia do levado a cabo e difundíuse o proxecto a través de diferentes canles de comunicación, tales como prensa escrita, foros ou redes sociais, como é o perfil de Twitter @ospitinos e 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 pero non real. En calquera caso, a maioría dos axentes transmisores destas desigualdades son vítimas da súa situación previa na que se desenvolveron como persoas, (Ballesteros, Rubio, Sanmartín, e Tudela, 2019). Polo tanto, facerse consciente e deconstruírse é moi importante para poder rachar coas ligazóns do machismo e para que as persoas poidan ser partes activas do cambio, así como alcanzar unha comunidade máis equitativa.

Resulta evidente que non se poden obviar as expectativas sociais cara as mulleres, e que son a base para un comezo de nesgo en canto ao xénero. Deste modo, a sociedade negacionista non contribúe á igualdade real, pero non hai que caer na desesperación, xa que é ben certo que as solucións ao problema son palpables e positivas. Evidentemente, a saída ao machismo non pasa por prohibir as actitudes ou decisións sexistas, ou interpretar que as mulleres queren estar por enriba dos homes. Esta perspectiva non é a que defende unha corrente pedagóxica coeducativa, se non que as medidas prácticas pasan por adquirir unha actitude crítica ante as desigualdades, educar na reflexión das imaxes e na comprensión da mensaxe ou nos valores que transmiten. Por outro lado, tamén é importante educar aos nenos na asertividade e apoderar ás nenas, e así facelas visibles, posto que o que non se amosa non existe, e o que non existe é moi difícil imaxinalo.

Polo tanto, é a nosa responsabilidade tanto como adultos e docentes educar nesta liña de actuación, implicando ás administracións públicas e ás familias. É necesario levar a cabo un compromiso social común, e ter en conta ao xogo como un medio de aprendizaxe de comportamentos sociais. En definitiva, un desenvolvemento emocional positivo, que non só influirá no autoconecemento e regulación persoal, se non que afectará ao desenvolvemento da felicidade, o cal, será un trampolín para dispoñer das mellores competencias para aprender (Goleman, 2018a, 2018b; Bisquerra, 2003; Ben Shahr, 2018).

A modo de conclusión é evidente que na actualidade, e con respecto ás diferenzas de xénero, si existe unha igualdade legal pero non real. En calquera caso, a maioría dos axentes transmisores destas desigualdades son vítimas da súa situación previa na que se desenvolveron como persoas, (Ballesteros, Rubio, Sanmartín, e Tudela, 2019). Polo tanto, facerse consciente e deconstruírse é moi importante para poder rachar coas ligazóns do machismo e para que as persoas poidan ser partes activas do cambio, así como alcanzar unha comunidade máis equitativa.

Resulta evidente que non se poden obviar as expectativas sociais cara as mulleres, e que son a base para un comezo de nesgo en canto ao xénero. Deste modo, a sociedade negacionista non contribúe á igualdade real, pero non hai que caer na desesperación, xa que é ben certo que as solucións ao problema son palpables e positivas. Evidentemente, a saída ao machismo non pasa por prohibir as actitudes ou decisións sexistas, ou interpretar que as mulleres queren estar por enriba dos homes. Esta perspectiva non é a que defende unha corrente pedagóxica coeducativa, se non que as *medidas prácticas* pasan por adquirir unha actitude crítica ante as desigualdades, educar na reflexión das imaxes e na comprensión da mensaxe ou nos valores que transmiten. Por outro lado, tamén é importante educar aos nenos na asertividade e apoderar ás nenas, e así facelas visibles, posto que o que non se amosa non existe, e o que non existe é moi difícil imaxinalo.

Polo tanto, é a nosa responsabilidade tanto como adultos e docentes educar nesta liña de actuación, implicando ás administracións públicas e ás familias. É necesario levar a cabo un compromiso social común, e ter en conta ao xogo como un medio de aprendizaxe de comportamentos sociais. En definitiva, un desenvolvemento emocional positivo, que non só influirá no autoconecemento e regulación persoal, se non que afectará ao desenvolvemento da felicidade, o cal, será un trampolín para dispoñer das mellores competencias para aprender (Goleman, 2018a, 2018b; Bisquerra, 2003; Ben Shahr, 2018).

Referencias bibliográficas

- Abad Abad, M. L. (2008). *Manual para coeducar na escola infantil*. Vigo: Xerais.
- Ballesteros, J. C., Rubio, A., Sanmartín, A., e Tudela, P. (2019). *Barómetro Juventud y Género 2019*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Ben Shagar, T. (2018). *Entrevista "La ciencia de la felicidad"-Aprendemos Juntos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0vTxfrNY8kU>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11938/007200330493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2012). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Badalona: Parramón.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- CEIP María Pita. (2018). *Programación Xeral Anual, Curso 2018/2019* [documento inédito].
- Domínguez, Y. (2015). *Niños vs Moda*. Recuperado de <https://yolandadominguez.com/portfolio/ninos-vs-moda/>
- Feeney, J. A., e Noller, P. (1990). Attachment Style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(2), 281-291.
- Ferrer, V., e Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Fumero, K., Moreno Llancez, M., e Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de Violencias Machistas*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Goleman, D. (2018a). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2018b). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós.
- Hazan, C., e Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- INE. (2016). *Encuesta de Estructura Salarial 2014. Resultados definitivos*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <https://www.ine.es/prensa/np996.pdf>
- Irusta, E. (2018). *Yo Menstruo*. Barcelona: Catedral.
- Lafuente Benaches, M. J., e Cantero López, M. J. (2010). *Vinculaciones Afectivas: apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.
- López Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didácticas*, Girona, 3- 6 febrero. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- Nicholson, J. (1987). *Hombres y mujeres, ¿hasta qué punto son diferentes?*. Barcelona: La Sal.
- Riggs, S. A. (2010). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: what theory and research tell us. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19, 5-11.
- Rubin, J., Provenzano, R., e Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512-519
- Ruiz Repullo, C. (2018). Traballando a prevención da violencia de xénero na adolescencia. En VV. AA. (2018), *Coeducación: o alicerce do ensino* (pp. 37-49). Santiago de Compostela: Confederación Intersindical Galega-Ensino e Asociación Socio-pedagóxica Galega.
- Smith, C., e Lloyd, B. (1978). Maternal behaviour and perceived sex of infant. *Child Development*, 49(4), 1263-1265
- Subirats, M., e Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma.
- 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.
- Varela, N. (2017). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Waters, S. E., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., e Jochen, R. (2010). Emotion regulation and attachment: unpacking two constructs an their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assesment*, 32(1), 37-47.



Expedición á Antártida: Unha viaxe coeducativa

VÁZQUEZ REGUEIRA, HELGA

CEIP María Pita (España)

Resumo

O proxecto “Expedición á Antártida”, é un itinerario educativo levado a cabo nunha aula de 5º de Educación Infantil, do CEIP María Pita de A Coruña. A súa posta en práctica tivo como principais liñas de actuación a coeducación emocional, a visibilización da muller na ciencia, o coidado do medio ambiente, a coresponsabilidade nos cuidados, os modelos de feminidade e masculinidade non hexemónicos e a colaboración familiar. Todo iso a través da Programación Neurolingüística, coaching e escoita activa, así como, o emprego da tecnoloxía, a través da realidade aumentada, virtual e robótica, sen esquecer o poder das redes sociais que puxeron en contacto ao alumnado e persoal científico relevante en canto ao cambio climático e a investigación no continente Antártico.

Palabras chave: coeducación; educación ambiental; educación infantil; realidade aumentada; realidade virtual; robótica educativa.

Antartida Expedition: a coeducational trip

Abstract

The project “Expedition to Antarctica”, is an educational itinerary carried out in a classroom of 5º of Kindergarten, in the María Pita School of A Coruña. Its implementation has as its main lines of action emotional co-education, women’s visibility in science, environmental care, co-responsibility in care, non-hegemonic models of femininity and masculinity, and family collaboration. All this through the Neurolinguistic Programming, coaching and active listening, as well as, the use of technology, through augmented reality, virtual and robotic, not to mention the power of social networks that have put in contact the students and relevant scientific staff as to climate change and research in the Antarctic continent.

Keywords: Coeducation; environmental education; child education; augmented reality; virtual reality; educational robotics.

Introdución

O itinerario educativo “Expedición á Antártida”, tivo o seu comezo no Proxecto Tripulando a Igualdade (Vázquez Regueira, 2019), o cal é un proxecto coeducativo dirixido ao alumnado de Educación Infantil para fomentar a Igualdade de Xénero, e que foi premiado pola Deputación da 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, o buque deste proxecto xa era unha realidade na nosa escola, xa que se comezou a considerar que a igualdade de xénero debería ser un contido transversal de responsabilidade social. Polo tanto, nesta ocasión, e tal e como se plasma no desenvolvemento desta experiencia educativa, o alumnado de 5º de Educación Infantil, enrolouse de xeito imaxinario, nun barco 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 TIC como base de aprendizaxe, sen esquecer a colaboración e implicación familiar.

Contextualización

“Expedición á Antártida” é un itinerario educativo desenvolvido 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 durante un curso escolar nun grupo de 5º de Educación Infantil composto por 26 crianzas, e o mesmo versou sobre un proxecto educativo no que se investigou 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 foi moi heteroxéneo sendo considerable o número de nenas e nenos procedentes doutras nacionalidades e etnias minoritarias. No referente ás características socio-culturais e económicas das familias, éstas pertencían 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, debido a que as características económicas vividas na última década provocaron un aumento de situacións de risco entre as mesmas (CEIP María Pita, 2018). Por outra banda, observáronse características sociais sexistas baseadas nos estereotipos sociais, pero é relevante o feito de que a comunidade educativa do grupo colabora activamente en prol da igualdade de xénero. Alén diso, é necesario destacar que o centro escolar desenvolve proxectos coeducativos, centrados na prevención das violencias machistas e o fomento da igualdade de xénero, e nos que tamén este grupo participou activamente.

Descrición da experiencia

a) Obxectivos

Con respecto ás metas de aprendizaxe establecidas marcouse como obxectivo xeral do proxecto, *concienciar de toda a comunidade educativa (alumnado, profesorado e familias) de que a desigualdade de xénero aínda é unha realidade en diversos ámbitos sociais*. Deste modo e como obxectivos máis específicos, establecéronse os seguintes:

- Fomentar unha educación baseada no principio de igualdade de trato e de condicións.
- 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 desigualdades.
- Respetar e valorar as diferenzas.
- Fomentar o uso das TIC.
- 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.

b) Metodoloxía

En canto ao modo de organizar os tempos e os espazos, así como o tipo de tarefas e a secuenciación das mesmas, optouse por respectar unha metodoloxía de tipo activa e participativa, o que permitiu desenvolver un ambiente cálido, acolledor e seguro, onde o alumnado puido expresar, con total confianza, as súas ideas, iniciativas e pensamentos. Deste modo, levouse a cabo un sistema globalizador con perspectiva de xénero, e sempre partindo dos intereses das nenas e nenos, onde o carácter manipulativo, observacional e experimental foi o centro de toda actividade. A necesidade de desenvolver aprendizaxes significativas, primou en todo momento, alén de respectar o grado de autonomía e necesidades educativas de cada crianza, a través de técnicas desenvolvidas polo Coaching, a Programación Neuro Lingüística (PNL) e Escoita Activa.

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. Polo tanto, dende todas as tarefas educativas proxectadas na programación inicial, durante o curso escolar seleccionáronse as que se consideraron prioritarias e implicaban nunha maior porcentaxe de: coeducación emocional, visibilización da muller na ciencia, coidado do medio ambiente, corresponsabilidade nos coidados, modelos de feminidade e masculinidade non hexemónicos, uso das TIC e a colaboración familiar. Deste modo, leváronse a cabo, entre outros, os seguintes itinerarios educativos:

- Construción dun recuncho de investigación.
- Xeolocalizacións das bases antárticas e lugares xeograficamente importantes.
- Análises e seguimentos dos proxectos científicos sobre o cambio climático.
- Introducción á realidade aumentada.
- Viaxes a través da realidade virtual.
- Coñecemento sobre mulleres pioneiras relacionadas coa Antártida,
- Entrevistas con mulleres científicas actuais
- Iniciación á robótica.
- Coidado dos animais Antárticos.

c) Actividades didácticas

No referente ás tarefas educativas desenvolvidas, estas foron moi numerosas, e leváronse a cabo en diversos niveles de concreción, alén de basearse na promoción da educación emocional, educación para os afectos e a sexualidade, uso das TIC, 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, as cales, brevemente, pasamos a describir:

- IZANDO AS VELAS: este conxunto de actividades consistiron na creación, nun primeiro termo, dun recuncho de investigación, onde se atopaban os recursos educativos achegados polo alumnado e as súas familias, os cales, estaban relacionados coa temática que nos compete. Alén diso, tamén organizamos a aula en equipos de traballo cooperativos e colaborativos, designados co nome de diferentes especies de pingüíns e científicas relevantes. Deste modo, puidemos transformar o espazo da aula, e o alumnado puido crear unha identidade emocional propia con respecto ao proxecto, e coa que desenvolveu un vínculo ao sentirse recoñecido no mesmo. Deste modo, e tal e como afirma Boekaerts (1999), incentivou que as aprendizaxes foran máis fáciles de asimilar (véxase conxunto de evidencias nº 1).
- CARTAS NAÚTICAS: como tarefas iniciais do noso proxecto, inciámonos na realidade aumentada, a cal, segundo Azuma, Baillot, Behringer, Feiner, Julier, e MacIntyre (2001) supón a interconexión da combinación de contornas reais e virtuais, así como a posibilidade de interaccionar en tempo real con imaxes en 3D, o que segundo Cabero e Barroso (2016) potencia unha aprendizaxe experiencial

- significativa. Deste modo, e a través do aplicativo móbil Quiver e a elaboración de códigos QR, xeolocalizamos os lugares Antárticos onde se atopan as diversas bases científicas españolas, e a través de medios analóxicos relacionados coa observación e experimentación, algúns sitios xeograficamente relevantes (véxase conxunto de evidencias nº 1).
- RUMBO Á ANTÁRTIDA: neste eido un dos interrogantes que tiveron máis transcendencia foi a pregunta de como iamos chegar ata a Antártida. Como resposta a este interrogante concluímos que un dos mellores medios transporte podería ser enrolarnos nunha misión científica a bordo do Buque de Investigación Hespérides, para alí, acompañar a persoal científico da talla de Ramón Larramendi, Ana Justel (Lady Byers), ou Sergi González nos seus proxectos relacionados co cambio climático ou co Trineo do Vento, do que realizamos a nosa representación artística. Deste xeito, tódolos días rexistramos o clima da nosa cidade no noso calendario, para posteriormente, realizar gráficas estadísticas e comprobar cantos días ao mes facía sol, chovía, estaba nubrado, entre outros. De tal maneira que, así puidemos comprobar se as condicións climáticas se corresponden co que no noso imaxinario temos relacionado con cada estación. (véxase conxunto de evidencias nº 2).
 - BABOR OU ESTRIBOR: non podíamos perder a ocasión de montarnos nun buque transoceánico, pero como esta tarefa era demasiado complicada, empregamos a realidade virtual (RV) con carácter non inmersivo e adaptada a menores de 6 anos, para simular a nosa viaxe como tripulación do Hespérides. Deste modo, e tal e como a define Moreno, Leiva, Galván, López, e García (2017, p. 3) a RV, *posibilitounos mediante o uso dun visor*, neste caso unha tablet, *sumerxinos en escenarios tridimensionais en primeira persoa e en 360 grados*, o que provocou que nos montásemos dende a aula nun buque de investigación (véxase conxunto de evidencias nº 2).
 - ABARLOANDO Á ANTÁRTIDA: como lugar para desenvolver coñecemento e aprendizaxe, e como achegamento do noso barco científico á Antártida, consideramos de moita importancia construír a nosa propia base científica. De tal xeito que con material de refugallo, pintura e outros materiais construímos unha estrutura similar ás construcións científicas que existen nese continente. Nembargantes, como a mesma era demasiado pequena para o noso tamaño, tivemos que inventar un sistema de encollemento de persoas, para que todo o alumnado puidese participar nela como persoal científico. Alén diso, grazas ao contacto en rede do meteorólogo Sergi González, tivemos a ocasión de comprobar como as nosas creacións artísticas chegaban ata o continente Antártico e navegaban polos seus mares, ademais de viaxar no Trineo do Vento, proxecto desenvolvido polo explorador Ramón Larramendi (véxase conxunto de evidencias nº 3).
 - CIENTÍFICAS A BORDO: tal e como afirma López-Navajas (2010), a ausencia de referentes femininos nos materiais curriculares é evidente, polo que como acción positiva fomentadora da coeducación, e para reflexionar e tomar conciencia sobre os roles de xénero, o papel da muller na historia da Antártida e debido ao Día das Mulleres e as Nenas nas Ciencias, estudamos e desenvolvemos actividades sobre tres científicas pioneiras (María Klenova, Josefina Castellví e Carmen Gloria Piñeiro). Por outro lado, e ademais grazas ao programa educativo da XXIII Campaña Antártica Española, tivemos a ocasión de manter en directo unha videoconferencia co persoal que traballa na Base Gabriel de Castilla, e coa única muller que foi nesa unidade e nesa expedición (véxase conxunto de evidencias nº 3).
 - O BARCO DA CIENCIA: alén de todo o exposto con anterioridade un dos obxectivos deste programa foi coñecer aos pingüíns, o seu comportamento, hábitat e perigos, nos que como animais depredadores dos mesmos se atopan, entre outros, as focas. Deste modo, decidimos achegarnos ata o Aquarium Finisterrae da nosa cidade para investigar de primeira man o comportamento destes últimos animais (véxase conxunto de evidencias nº 4).
 - ATRACAR EN PORTO ABRIGADO: deste modo, non podíamos esquecer os contidos curriculares doutra áreas de aprendizaxe, polo que a través dos nosos estudos científicos sobre o corpo dos pingüíns, o seu tamaño, as colonias e agrupamentos, así como o seu hábitat e as diversas especies, iniciámonos na lectoescritura e na suma, empregando nalgunhas ocasións a realidade aumentada. Noutras, nembargantes, empregamos medios máis tradicionais, construíndo a tamaño real un Pingüín Emperador e comparando o seu tamaño co noso, alén de comprender manipulativamente a noción de metro (véxase conxunto de evidencias nº 4).

- VIRAMOS CARA UN NOVO PORTO: como iniciación á robótica e o emprego das TICs, elaboramos diversos xogos cos que relacionamos as nosas aprendizaxes co razoamento lóxico, a programación e a resolución de problemas. Alén diso, empregamos diversas aplicacións para dispositivos móbiles, tales como Quiver, para relacionar a arte Antártica coa realidade aumentada (véxase conxunto de evidencias nº 5).
- AMADRIÑANDO CABOS: a través do programa de adopción de pingüíns da Campaña Antártica Española decidimos comprometer nos a protexer o Medio Ambiente e coidar o noso planeta. Alén diso, reflexionamos sobre a identidade de xénero, e como as expectativas sociais, e os nosos nomes condicionan os nosos gustos, a nosa forma de ser e comportamentos, moitos deles heteronormativos e estereotipados en canto ao xénero (véxase conxunto de evidencias nº 5).
- MISIÓN “A TERRA”: unha vez aprendidos numerosos elementos sobre a vida dos pingüíns, a súa estrutura social e o seu hábitat, centrámonos nos perigos que afrontan a cotío, entre eles, o seu risco de desaparición debido á pegada do ser humano no planeta (exceso de turismo na Antártida e o Cambio Climático). Para iso, en primeiro lugar investigamos o ciclo da auga e os diferentes estados nos que se atopa. Unha vez concluídos os nosos experimentos, quixemos comprobar se o cambio climático é unha realidade e o nivel de precipitacións da nosa contorna, a cal, historicamente se caracteriza por ser moi chuviosa. Deste modo, realizamos rexistros e establecemos as nosas conclusións, fomentando a redución, reutilización e reciclaxe dos plásticos (véxase conxunto de evidencias nº 6).

Alén diso, ao longo destas actividades, elaborouse por parte do profesorado, recursos educativos inéditos e propios, así como, outro tipo de recursos complementarios que serviron como punto de partida das aprendizaxes, tales como compilación de recursos a través da plataforma Symbaloo ou Pinterest. Por outra banda, estudouse o sistema de relacións afectivas e sociais do pingüín emperador, o cal establece unha harmonía de coidados baseada no beneficio social, a igualdade na parella e na corresponsabilidade. Deste modo, o pingüín emperador foi escollido como modelo para a nosa organización, onde a protección e a preocupación de rodearnos de persoas cuxos afectos son beneficiosos para nós, é o máis importante. Por outra banda, observamos como a nai pon un ovo e llelo pasa ao pai da futura cría para que este o incube, establecendo un sistema de alternancia de dita actividade, así como cando o ovo fai eclosión, ambos proxenitores realizan quendas para o coidado da cría e a súa alimentación. Non obstante, cando a cría xa é suficientemente maior, queda ao coidado doutros adultos da colonia, o que metaforicamente o comparamos coa nosa asistencia á escola. Deste modo, empregamos contos fomentadores do autoconhecimento emocional, os afectos, masculinidades non hexemónicas, diversidade e visibilidade dos diferentes tipos de familias e parellas (véxase conxunto de evidencias nº 7).

En calquera caso, as actividades que se describiron con anterioridade son un resumo da súa posta en práctica, xa que, debido ao seu gran volume non é posible describilas detalladamente. Non obstante, e tal e como se pode comprobar, todas elas están acompañadas de diversas ligazóns, as cales, dan acceso ás evidencias da experiencia en rede. Por outra banda, tamén se pode consultar a etiqueta de Twitter #ExpedicionAntartida do perfil @ospitinos, no que se compilan todas estas actividades.

c) Recursos

No referente aos recursos humanos contouse co desenvolvemento profesional da mestra titora do grupo, así como o profesorado de apoio á Educación Infantil, e especialistas do centro escolar. Alén diso, tamén obtívose o apoio do equipo directivo, que permitiu a organización do mesmo e facilitou en todo momento, e dentro das súas posibilidades os dispositivos e recursos necesarios, así como modificacións na organización.

En canto aos recursos materiais, fomentouse o uso das TIC como recursos cotiás de aprendizaxe como creadores de coñecemento, tales como, computadores, dispositivos móbiles, cámaras deportivas, software específico, robot educativos, webcam, gravadora de audio, aplicacións de realidade virtual e aumentada, entre outros.

Por outra banda, tívose contacto con diversas institucións como é a Biblioteca González Garcés, o Centro de Información da Muller, a Secretaría Xeral de Igualdade, o CSIC-Base Antártica Española Xoan Carlos I, Campaña Antártica do Exército de Terra, Homewardbound Projects, a Asociación de Mulleres Investigadoras e Tecnólogas, Fundación Polar Española, Tierras Polares de Ramón Larramendi, a organización do 11F, Microairpolar ou a Axencia de Meteoroloxía da Antártida que nos permitiron contactar con Sergi Gonzalez e Ana Justel, así como medios de comunicación e redes sociais.

d) Análise de resultados e seguimento

No referente á avaliación, está tivo un carácter formativo, sumativo, continuo e cualitativo e tivéronse en conta os seguintes aspectos:

- Grado de execución: avaliáronse as actividades desenvolvidas, as modificacións realizadas e ideas novas que xurdiron, tanto como alternativa como para complementar o programa inicial. Por outra banda, reflexionouse sobre a complexidade das tarefas, esforzo requirido para a súa realización, relación dos contidos cos obxectivos, temporalización, distribucións das actividades, idoneidade dos recursos e materiais empregados, erros cometidos e capacidade para a busca de solucións, entre outros.
- Repercusión no alumnado e nas familias: referido ao cumprimento de obxectivos e en que medida, se houbo cambios nos pensamentos, reflexións e actitudes, así como a implicación, colaboración e interese no proxecto.

Deste modo, os instrumentos de avaliación que se empregaron foron variados, tales como enquisas en rede, cuestionarios, observacións, diarios de aula, ou rexistros das evidencias nas redes sociais, entre outros. Alén diso, utilizáronse reportaxes vídeo-gráficas para deixar constancia do desenvolvido, os logros os progresos, as reflexións e conclusións ás que o alumnado chegou. Tamén se elaboraron rúbricas para valorar o desenvolvemento das actividades en si mesmas, como a participación do alumnado e a súa repercusión na vida cotiá. Neste caso, e tal e como se amosa na táboa 1, pactáronse catro valoracións para cada tarefa e sub-tarefa: revisable, aceptable, bo e excelente.

Táboa 1. Exemplo de rúbrica empregada

SUB-TAREFA	1-REVISABLE	2-ACEPTABLE	3-BO	4-EXCELENTE
Participa de xeito activo na toma de vídeo, audio ou fotografías				
Respecta a súa quenda no manexo do robot.				

Fonte. Elaboración propia

Conclusiones

A modo de conclusión, indicar que esta experiencia creou unha pegada positiva no alumnado, en canto, a que o mesmo, se sensibilizou cara o coidado do medio ambiente. Deste xeito, tamén tivo a oportunidade de ter como exemplo modelos de corresponsabilidade social e dos coidados no fogar, e grazas á tecnoloxía e os recursos dixitais púidose achegar dunha forma máis manipulativa a contextos moi alonxados da súa contorna máis próxima.

En calquera caso, e con respecto aos obxectivos didácticos formulados nesta iniciativa, todos eles, cumpríronse en gran medida, aínda que hai que contar a contrainfluencia social, polo que, é evidente que algúns deles tan só se desenvolveron coma un achegamento. Non obstante, é evidente que o alumnado puido observar e experimentar a súa realidade dende outra perspectiva, e grazas á realidade aumentada e virtual, así como á robótica educativa, puido gozar dun bo complemento e reforzo da metodoloxía algo máis tradicional.

Deste modo, a combinación de novas metodoloxías, perspectivas, e inclusión respectuosa da tecnoloxía, xunto coa potenciación do medio natural e a prevención da violencia de xénero, permite ao alumnado acceder á información dende múltiples canles, e dende diversos puntos de vista, polo que se abren novo modos de aprendizaxe, experiencias e de organización social.

Referencias bibliográficas

- Abad Abad, M. L. (2008). *Manual para coeducar na escola infantil*. Vigo: Xerais.
- Azuma, R., Baillet, Y., Behringer, R., Feiner, S. K., Julier, S. J., e MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(1), 445-457.
- Cabero, J., e Barroso, J. (2016). Ecosistema de aprendizaje con realidad aumentada: posibilidades educativas. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 5, 141-154.
- CEIP María Pita. (2018). *Programación Xeral Anual, Curso 2018/2019* [documento inédito].
- Fumero, K., Moreno Llaneza M., e 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/>
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didácticas*, Girona, 3- 6 febrero. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- Moreno, N. M., Leiva, J. J., Galván, M. C., López, E., e García, F. J. (2017). Realidad aumentada y realidad virtual para la enseñanza-aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo e intercultural. En J. Ruiz Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, e E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1-11). Málaga: UMA Editorial.
- 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/>
- Simón, E. (2012). Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia. *Curso de Verano 2012 Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia*, Universidad 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.
- Vázquez Regueira, H. (2019). Tripulando a Igualdade. *Convives*, 27, 57-66. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1ZB19BQhvzG7Rmq14MIcdhb80MmUMGoj/view>
- VV. AA. (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/>
- VV. AA. (s.d.). *Campaña Antártica del Ejército de Tierra*. Recuperado de <https://ejercito.defensa.gob.es/unidades/Antartica/antartica/index.html>

ANEXO. Evidencias



Conxunto de Evidencias nº1



Conxunto de Evidencias nº2

Expedición á Antártida: Unha viaxe coeducativa Vázquez Regueira



Conxunto de Evidencias nº3



Conxunto de Evidencias nº4

Expedición á Antártida: Unha viaxe coeducativa
Vázquez Regueira



Conxunto de Evidencias nº5

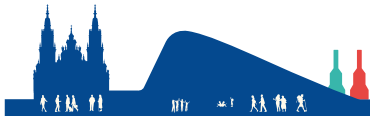


Conxunto de Evidencias nº6

Expedición á Antártida: Unha viaxe coeducativa
Vázquez Regueira



Conxunto de Evidencias nº7



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

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

Medir la satisfacción de los estudiantes, puede ser un medio de valoración general de la acción tutorial desarrollada en los centros de educación superior. La tutoría universitaria es de calidad cuando carece de deficiencias y satisface las necesidades del alumnado, siendo esta determinada por condicionantes de la propia satisfacción, como pueden ser: Adaptación al contexto, desarrollo intrapersonal, desarrollo interpersonal, orientación académica y orientación profesional. Este trabajo se plantea como objetivo analizar la satisfacción con la tutoría a partir de estos condicionantes o dimensiones y desde una perspectiva comparada (titulación, sexo y curso) con un total de 622 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los resultados señalan diferencias significativas entre titulaciones, cursos y sexos, lo que subraya la necesidad de valorar estas dimensiones con especial atención en el diseño de los planes de acción tutorial.

Palabras clave: Tutoría universitaria; satisfacción; calidad; Educación Superior.

Satisfaction with University Tutoring: a comparative analysis in the Faculty of Education of the University of Murcia

Abstract

Measuring student satisfaction can be a means of general assessment of the tutorial action carried out in higher education centres. The university mentoring services can be described as high quality when it lacks deficiencies and satisfies the needs of the students, measuring the satisfaction of the students through parameters such as: adaptation to the context, intra-personal development, inter-personal development, academic and professional guidance. This work aims to analyze satisfaction with tutoring based on these constraints or dimensions and from a comparative perspective (degree, gender and course) with a total of 622 students from the faculty of education at the University

of Murcia. The results indicate significant differences between degrees, courses and sexes, which underlines the need to assess these dimensions with special attention in the design of professional guidance action plans.

Keywords: University mentoring; satisfaction; quality; higher education.

Introducción

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. 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 poner en práctica nuevas formas de educación que integren la cooperación e interacción de todos los implicados en este proceso. Ante este planteamiento, la calidad de la tutoría viene determinada tanto por el alcance de los entornos creados al efecto, como por el rol que el tutor desempeña en la acción tutorial con sus estudiantes y por los propios contenidos que se trabajan en dicha acción.

Tradicionalmente, la concepción de la tutoría se limita a paliar dificultades en el proceso de aprendizaje y sus contenidos aluden a cuestiones académicas, obviando otras dimensiones importantes en la formación integral de la comunidad universitaria (López-Gómez, 2016; López Martín & González Villanueva, 2018; Rodríguez-Hoyos, Calvo, & Haya, 2015; Romero, Ortega, & Molina, 2016), ofrecer una tutoría de calidad implica “pensar al estudiantado en toda su complejidad, inmerso en un contexto determinado, en un proceso de autorreflexión sobre la trayectoria que él mismo está recorriendo con el objetivo de promover un crecimiento subjetivo” (Klug y Peralta, 2019, p. 20). En este sentido, la tutoría universitaria no puede quedar relegada a la resolución de problemas de aprendizaje, sino que debe dar un paso hacia delante e inmiscuirse en la toma de decisiones autónoma y reorientarse hacia la reflexión y construcción del sentido crítico por parte del alumnado en todas las dimensiones en las que se desarrolla como ciudadano activo y responsable.

Entre las nuevas tendencias que defienden esta formación integral en el ámbito universitario se sitúa el modelo formativo que surge a raíz de la convergencia europea, donde el alumnado adquiere especial protagonismo y surgen nuevas necesidades que atender desde los servicios de orientación universitaria (Álvarez Pérez, López Aguilar, & Pérez Jorge, 2016; Lapeña, Sauleda, & Martínez, 2011). En este escenario, la tutoría se establece como una de las principales estrategias a seguir para personalizar los procesos de enseñanza y situar “en un todo significativo la dimensión personal, académica y profesional” de la formación del alumnado (Haya, Calvo & Rodríguez-Hoyos, 2012, p. 99). Esta panorámica suscita nuevos interrogantes que sitúan el desarrollo integral en el foco de actuación de los planes de acción tutorial en la educación superior, pero ¿hasta qué punto se trabajan otros contenidos más allá de la tutoría académica?, ¿el desarrollo personal, social y profesional del alumnado adquiere el mismo protagonismo en la tutoría universitaria?, ¿cuál es la satisfacción del alumnado con el desarrollo de todos estos contenidos?

Para responder a todas estas cuestiones, el presente trabajo pretende abordar el desarrollo de los diversos contenidos relacionados directamente con la tutoría universitaria a partir del nivel de satisfacción del estudiantado. Desde esta perspectiva, se espera aumentar el conocimiento relativo al desarrollo de la tutoría en el contexto universitario en aras de mejorar el diseño de los planes de acción tutorial.

Marco teórico

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. Dicha relevancia, constatada en numerosos informes e investigaciones (Álvarez González, 2017; Corominas, Villar-Hoz, Saurina-Canals, & Fàbregas-Alcaide, 2012; López Gómez, 2017; Martín, Berrios, & Pantoja, 2020) revela el efecto positivo que la acción tutorial tiene también, en la educación superior, contribuyendo a mejorar no solo las competencias cognitivas, sino también las emocionales, sociales y profesionales de los universitarios, tan importantes para su desarrollo académico como para su transición a la vida activa.

A pesar de estos avances en la investigación y el desarrollo en el plano normativo, la tutoría universitaria aún debe hacer frente a grandes desafíos como, por ejemplo, la falta de cultura en acción tutorial dentro de las universidades españolas, los desacuerdos en su conceptualización y delimitación de tipologías (López Gómez, 2017) e incluso, los importantes niveles de desconocimiento de la misma por parte del estudiantado (Pérez Cusó, Martínez Clares & Martínez Juárez, 2015), unido a una escasa frecuencia de utilización de las sesiones de tutoría (Amor Almedina, 2016) unido a la falta de un adecuado diseño y planificación, poco compromiso, motivación e implicación por parte de los docentes, así como una tradición excesivamente burocrática que olvida algunas de las dimensiones a las que debe ofrecer respuestas, o un escaso empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otros problemas y déficits (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015).

Pese al potencial que ofrece la tutoría para concretar algunos de los principios orientadores básicos en la formación universitaria, la práctica diaria refleja que aún existen dificultades y aspectos a mejorar para dar una respuesta a las necesidades y carencias del alumnado de hoy. Con el propósito de revertir estos problemas en el desarrollo y concreción de la tutoría en el sistema universitario, es necesario realizar una reflexión en profundidad sobre cuáles son los factores que intervienen en su desarrollo y cómo se está aplicando en la educación superior. Parte de este análisis ha de poner el foco de atención en el alumnado como actor protagonista en la tutoría y su evaluación, a quienes es preciso recurrir para valorar su desarrollo real en el aula universitaria.

Aunque la percepción y visión del alumnado se puede medir a través de diferentes variables y perspectivas de análisis, en este caso se recurre al nivel de satisfacción con el desarrollo de la tutoría universitaria al considerarlo un elemento de calidad en la evaluación de cualquier organización educativa (Tomás & Gutiérrez, 2019). En el ámbito universitario, crece el interés por conocer el grado de satisfacción de los estudiantes y sus necesidades como eje central del proceso de calidad educativa desde comienzos del siglo XXI y la entrada en vigor del espacio de convergencia europea en la educación superior (Urquijo & Extremera, 2017).

Parece inexcusable considerar la satisfacción del alumnado no sólo con la figura del profesor y la docencia impartida en clase -tal y como se realiza en una parte importante de universidades- sino también con el resto de los procesos que ocurren dentro de la universidad y que tratan de aportar valor a la educación superior. De acuerdo con las aportaciones de Pereira (2011), la satisfacción del alumnado viene dada por la diferencia que se establece entre expectativas y resultados. Por lo tanto, a la hora de valorar el desarrollo de la tutoría universitaria, la satisfacción puede definirse como la diferencia entre las necesidades percibidas por el alumnado y la valoración sobre la medida en que éstas han sido cubiertas.

El presente trabajo plantea medir la satisfacción del alumnado con la tutoría de forma indirecta a través de la diferencia manifiesta del alumnado respecto al desarrollo de contenidos a trabajar en la tutoría y la relevancia que le conceden para su formación integral. Todo ello partiendo de un modelo riguroso de necesidades de orientación en torno a diferentes áreas o contenidos de trabajo que deben ser abordados desde la tutoría, concretamente se pretende: a) conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a las diferentes dimensiones establecidas de la tutoría; b) contrastar y analizar estos niveles de satisfacción en función del perfil del estudiante, atendiendo a la titulación, curso y sexo de los mismos.

Metodología

Este trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio, se aborda desde un diseño de investigación descriptivo y transversal, empleando un cuestionario diseñado *ad hoc*. La muestra participante está compuesta por 622 estudiantes de cuatro títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social) que cumplimentaron el cuestionario en horario de clase tras ser informados por miembros del equipo de investigación de los objetivos y naturaleza de la investigación. En particular, en este trabajo se presentan los resultados de la escala de satisfacción incluida en dicho cuestionario, compuesta por un total de 21 ítems que se valoran según una escala tipo Likert de 1 a 10 (siendo 10 la puntuación máxima) 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) con cada elemento, entendida como la diferencia obtenida entre desarrollo (d) e importancia (i) a partir de la siguiente fórmula: $S = d - i$. Los elementos o ítems se agrupan en cinco grandes dimensiones según el modelo teórico planteado y validado previamente mediante un *Análisis Factorial Confirmatorio* (RMSEA=.062; Chi-cuadrado/g.l.=3.221):

- *Adaptación al contexto*, que agrupa elementos relacionados con el conocimiento del centro, los planes de estudio, derechos como estudiante, así como con actividades relacionadas con la vida universitaria.
- *Desarrollo intrapersonal*, englobando ítems relativos a la propia identidad personal, el autoconocimiento, intereses y expectativas, así como competencias personales tales como la gestión del estrés y el control de la adversidad.
- *Desarrollo interpersonal* en la que se encuadran aquellos ítems relacionados con la resolución de conflictos, la toma de decisiones grupales, el conocimiento del grupo clase.
- *Orientación académica*, dimensión más tradicional de la tutoría universitaria, en la que se incluyen elementos relativos a las estrategias de estudio y aprendizaje, el afrontamiento de trabajos académicos, la elección de itinerarios formativos, etc.
- *Orientación profesional*, que incluye el apoyo en relación a las competencias para la búsqueda de empleo, el diseño del Proyecto Profesional y de Vida y el conocimiento del mercado laboral.

El análisis de datos se realiza a través del paquete estadístico SPSS v.24, empleando estadísticos no paramétricos como la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba U de Mann-Whitney. En todos los casos se emplea $p \leq .05$ como valor de significación.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis comparativo de los datos de satisfacción en relación a la titulación en la que se encuentran matriculados los participantes, su curso, así como según sexo. En relación a la identificación de las posibles diferencias significativas en la satisfacción que perciben los estudiantes en función de su titulación, la tabla 1 recoge de forma clasificada dichas puntuaciones en las distintas dimensiones o subescalas, a través de la prueba de Kruskal Wallis.

Tabla 1. Comparación de medias en la satisfacción con la tutoría universitaria según la titulación. Prueba de Kruskal Wallis

		Educación Primaria	Educación Infantil	Pedagogía	Educación Social	Chi-cuadrado (gl) Sig.
Adaptación al contexto	Media	3.31	2.87	4.25	3.19	11.367 (3) .010
	D.T.	2.74	2.55	2.98	2.30	
	Rango promedio	263.36	238.73	312.06	262.52	
Desarrollo intrapersonal	Media	3.96	3.99	5.50	4.61	17.424 (3) .001
	D.T.	3.18	3.29	3.05	2.96	
	Rango promedio	248.01	248.65	321.65	278.23	
Desarrollo interpersonal	Media	2.61	2.45	4.44	3.15	30.047 (3) .000
	D.T.	2.51	2.73	3.11	2.44	
	Rango promedio	248.73	230.93	338.95	282.68	
Orientación académica	Media	3.61	3.82	5.39	3.80	25.568 (3) .000
	D.T.	2.95	3.08	2.92	2.50	
	Rango promedio	248.07	257.30	340.35	258.36	
Orientación profesional	Media	5.15	5.27	5.91	5.36	5.561 (3) .135
	D.T.	3.16	3.48	3.14	3.03	
	Rango promedio	256.53	268.68	299.72	261.22	

Fuente. Elaboración propia

Se aprecian diferencias significativas en cuatro de las cinco dimensiones. En estos casos donde existen tales diferencias, se detecta un patrón similar, siendo los estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil quienes manifiestan un mayor nivel de satisfacción, mientras que el alumnado de Pedagogía se muestra menos satisfecho. Así mismo es destacable que no hay diferencias en los niveles de satisfacción con la dimensión relativa a desarrollo profesional, debido en parte, al bajo nivel que se registra en esta dimensión en las cuatro titulaciones analizadas, en todos los casos con puntuaciones superiores a $\bar{X} = 5.15$, lo que indica un bajo nivel de satisfacción.

La comparación de los niveles de satisfacción según el curso de los estudiantes se realiza mediante la prueba de Kruskal-Wallis. En este análisis comparativo, las diferencias significativas sólo aparecen en el desarrollo interpersonal del estudiante y su integración con el grupo-clase. En este caso, el nivel de satisfacción por parte de los estudiantes de segundo curso ($\bar{X} = 3.45$) es menor en comparación con los estudiantes de tercero ($< = 2.78$) o cuarto ($\bar{X} = 2.74$). Estas medias reflejadas en la tabla 2, revelan el bajo nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a la Orientación profesional e inserción laboral, con unas medias siempre superiores a cinco, lo cual parece señalar que se constituye como una preocupación transversal a los estudiantes de todos los cursos, independientemente del tiempo que les resta para finalizar los estudios.

Tabla 2. Comparación de medias en la satisfacción con la tutoría universitaria según curso. Prueba de Kruskal Wallis

		Segundo	Tercero	Cuarto	Chi-cuadrado (gl) Sig.
Adaptación al contexto	Media	3.71	3.33	3.14	4.668
	D.T.	2.711	2.789	2.666	(2)
	Rango promedio	286.73	264.38	253.56	.097
Desarrollo intrapersonal	Media	4.59	4.2	4.22	1.493
	D.T.	3.09	3.25	3.23	(2)
	Rango promedio	277.35	259.9	260.35	.474
Desarrollo interpersonal	Media	3.45	2.78	2.74	8.387
	D.T.	2.75	2.79	2.65	(2)
	Rango promedio	293.92	253.54	252.93	.015
Orientación académica	Media	4.28	4.01	3.74	3.152
	D.T.	2.9	2.97	3	(2)
	Rango promedio	282.31	268.26	254.86	.207
Orientación profesional	Media	5.48	5.38	5.19	.278
	D.T.	3.02	3.27	3.3	(2)
	Rango promedio	269.12	270.89	262.88	.870

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, se considera la importancia de realizar un análisis diferencial de satisfacción según el sexo de los estudiantes (tabla 3) identificándose diferencias significativas en cuatro de las cinco dimensiones analizadas.

Tabla 3. Comparación de medias en la satisfacción con la tutoría universitaria según sexo de los participantes. Prueba U de Mann-Whitney

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media	D.T.	U (Z) Sig.
Adaptación al contexto	Hombre	100	235.27	23527.00	2.820	2.682	18477.000 (-2.318) .020
	Mujer	434	274.93	119318.00	3.514	2.713	
Desarrollo intrapersonal	Hombre	100	237.55	23754.50	3.76	3.10	18704.500 (-2.061) .039
	Mujer	431	272.60	117491.50	4.48	3.19	

Desarrollo interpersonal	Hombre	100	249.03	24902.50	2.62	2.56	19852.5000 (-1.296) .195
	Mujer	433	271.15	117408.50	3.08	2.77	
Orientación académica	Hombre	100	227.44	22743.50	3.24	2.87	17693.500 (-2.882) .004
	Mujer	434	276.73	120101.50	4.16	2.96	
Orientación profesional	Hombre	99	226.69	22442.00	4.45	3.35	17492 (-2.898) .004
	Mujer	434	276.20	119869.00	5.54	3.13	

Fuente. Elaboración propia

En las cuatro dimensiones en las que se encuentran estas diferencias significativas, el nivel de satisfacción de las mujeres es inferior al de sus compañeros varones, de forma más acusada en las dimensiones referidas a orientación académica ($\bar{X} = 4.16$) y profesional ($\bar{X} = 5.54$), algo menos en la dimensión relacionada con adaptación al contexto ($\bar{X} = 3.51$) y desarrollo intrapersonal ($\bar{X} = 4.48$). No apareciendo diferencias en relación al desarrollo interpersonal, mostrando tanto hombres como mujeres niveles de satisfacción medios ($\bar{X} = 2.62$ y $\bar{X} = 3.08$ respectivamente).

Discusión y conclusiones

La satisfacción es un buen indicador de calidad y, en relación a la misma, en las diferentes titulaciones analizadas, los resultados exponen diferencias significativas en todas las dimensiones exceptuando el Desarrollo profesional, siendo el alumnado de Pedagogía quien muestra menor nivel de satisfacción, seguidos por los estudiantes de Educación Social. Estos datos coinciden con la necesidad de la importancia de plantear, desde un modelo integral de tutoría, planes de acción tutorial adaptados a las respuestas específicas de los diferentes centros y titulaciones, partiendo de una política institucional y llegando a la “concreción del PAT del centro a la realidad concreta donde se aplica” (Álvarez González, 2017, p. 26).

Además, es reseñable el hecho de que no existan diferencias significativas en relación al desarrollo e inserción profesional entre los diferentes cursos, a pesar de ser una preocupación transversal en los estudiantes de diferentes cursos (Corominas et al., 2012; Tomlinson, 2008) y no exclusiva de quienes están a punto de finalizar los estudios, lo que refuerza el concepto de la orientación entendida como un proceso continuo, más allá de momentos y acciones puntuales y en estrecha relación con la tutoría, “conformándose como elementos clave y de calidad en la arquitectura educativa” (Martínez Clares, 2017, p. 12). El acceso a una orientación profesional de calidad en la educación superior es una necesidad relevante para el alumnado con independencia del curso y, sin embargo, su desarrollo parece no ajustarse a las expectativas creadas en los datos analizados.

En cuanto al curso, sí existen diferencias significativas en la dimensión que engloba aquellos elementos relacionados con la integración con el grupo clase, el aprendizaje de competencias de interacción con compañeros y trabajo cooperativo, etc., obteniendo un menor nivel de satisfacción los estudiantes de cursos inferiores, debido posiblemente a una mayor percepción de necesidad de abordar dicha temática. El estudio de Llanes, Quiles-Fernández y Noguera (2017) señala que el alumnado se siente poco satisfecho en relación al apoyo recibido en la incorporación a la Universidad y a lo largo de los primeros cursos y subraya el interés de la mentoría como modalidad específica de la tutoría, pues aporta una mayor cercanía al estudiante y la posibilidad de abordar determinadas temáticas y contenidos.

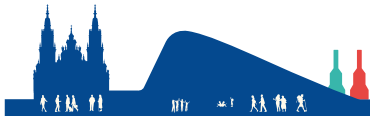
En relación al sexo, las mujeres tienen una satisfacción más baja en cuatro de las dimensiones estudiadas, excepto la relacionada con la integración en el grupo-clase, en la que no aparecen diferencias significativas.

Finalmente, con sus limitaciones, esta investigación puede utilizarse como base para establecer un protocolo de satisfacción con la tutoría universitaria, puesto que un adecuado desarrollo de la tutoría en el ámbito universitario precisa de un mejor conocimiento de cómo la perciben los estudiantes. Con este tipo de investigaciones se está dando un paso más en la mejora continua de la calidad de la tutoría, atendiendo a la formación continua del profesorado y a la satisfacción del estudiantado.

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.
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi: 10.6018/reifop.18.2.219671
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., & Pérez Jorge, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 67-89.
- Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 93-112. doi: 10.6018/j/253231
- Calderón, M. J., Cáceres, A. L., & Calderón, O. J. (2020). Tutorías académicas: un aporte al proceso formativo universitario. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 171-192.
- Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. doi: 10.6018/rie.37.1.322331
- 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.
- Haya, I., Calvo, A., & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *REOP*, 24(3), 98-113.
- Klug, M. A., & Peralta, M. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. doi: 10.15359/ree.23-1.16
- Llanes, J., Quiles-Fernández, E., & Noguera, E. (2017). La tutoría entre iguales: una experiencia del grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 229-244.
- Lapeña, C., Sauleda, N., & Martínez, A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- López-Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891210>
- 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
- López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. doi: 10.6018/rie.36.2.291161
- Martin, A., Berrios, B., & Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1), 349-371, doi: 10.5944/educXX1.23874
- Martínez Clares, P. (2017). Tutoría en Acción. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20.
- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula Abierta*, 39(3), 73-84.
- Pérez Cusó, J., Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29(1), 81-101 doi: 10.15581/004.29.81-101
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo A., & Haya, I. (2015). La tutoría académica en la Educación Superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467- 481. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Romero, C., Ortega, F., & Molina, F. (2016). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre Educación*, 19, 261-282.
- Sotos Serrano, M. (2019). Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Complutense De Educación*, 31(1), 35-44. doi: 10.5209/rced.61746

- Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. doi: 10.6018/rie.37.2.328191
- Tomlinson, M. (2008). The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. doi: 10.1080/01425690701737457
- Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573. doi: 10.14204/ejrep.43.16064



Violencia en la comunicación a través de medios tecnológicos en las relaciones de pareja adolescente

SORIANO AYALA, ENCARNACIÓN

CALA, VERÓNICA C.

DALOUH, RACHIDA

*Departamento de Educación
Universidad de Almería (España)*

Resumen

La violencia en la pareja adolescente relacionada con la comunicación en la que se utiliza los medios tecnológicos, es un problema social y de salud pública. Se realiza una investigación mediante encuesta en la que la muestra, compuesta por 1982 participantes, fue seleccionada de forma aleatoria. Los resultados subrayan que cuando los niveles ejercidos/recibidos de violencia en las relaciones de pareja son de nivel bajo los adolescentes no reconocen que sufren violencia; si los niveles de violencia son altos, las mujeres son las que sufren más el tipo de violencia relacionada con la comunicación usando las tecnologías; por último, los niveles altos de este tipo de violencia predicen baja satisfacción con la vida de los adolescentes.

Palabras clave: violencia en la pareja adolescente; comunicación; tecnología; satisfacción con la vida.

Violence in communication through technological means in adolescent couple relationships

Abstract

Violence in the adolescent couple related to communication, in which technological means are used, is a social and public health problem. An investigation is carried out by means of a survey in which the sample, composed of 1982 participants, was randomly selected. The results underscore that when the exercised / received actions of violence in the relationship are low level the adolescents do not recognize that they suffer violence; if the levels of violence are high, women are the ones who suffer most this type of violence related to communication using technologies; finally, high levels of this type of violence predict low satisfaction in adolescents' lives.

Keywords: Teen dating violence; communication; technologies; Satisfaction with life.

Introducción

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).

Las consecuencias de la violencia en el noviazgo entre adolescentes incluyen problemas de salud mental, bajo rendimiento académico, manejo agresivo de conflictos, desajuste psicosocial, problemas de humor, menor satisfacción con la vida, depresión e ideación suicida (Offenhauer y Buchalter, 2011; Penado y Rodicio-García, 2017; Zweig, Lachman, Yahner, y Dank, 2014). Además, las chicas y los chicos que experimentan violencia en el noviazgo durante la adolescencia tienen más probabilidades de ser consumidores de alcohol y otras drogas (Eaton, Davis, Barrios, Brener, y Noonan, 2007).

Los estudios indican que la violencia en la adolescencia puede predecir la violencia en la vida marital adulta (Roscoe y Bensake, 1985; Murphy y O'Leary, 1989; O'Leary, Malone, y Tyree, 1994; Smith, White, y Holland, 2013). Entre otros este es un motivo para entender la importancia de tratar el problema cuanto antes.

Aunque la dinámica de violencia en la VPA se ha descrito como bidireccional y recíproca entre géneros (Viejo, 2014), con formas de "combate mutuo" entre las parejas (Archer, 2000), también se ha corroborado la importancia de los patrones de género en sus manifestaciones y su desarrollo. Por lo que la VPA no es inmune a la organización patriarcal de las sociedades ni a la construcción sociocultural de los géneros e identidades durante la adolescencia (Johnson, Crosnoe, y Thaden, 2006). Sin embargo, algunos autores indican que la violencia en el noviazgo es vista por los jóvenes como algo natural (Ramírez-Rivera y Núñez-Luna, 2010), no reconocen de forma clara un noviazgo violento.

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 íntimas 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 y Gámez-Guadix, 2016, Darvell, Walsh, y 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 (Korchmaros, Ybarra, Langhinrichsen-Rohling, Boyd, y Lenhart, 2013; Yahner, Dank, Zweig, y Lachman, 2015) y hay quien la denomina abuso *online* en el noviazgo (Borrajo y Gámez-Guadix, 2016).

Esta modalidad de violencia sobre la pareja se ejerce en público o en privado por medio de las redes virtuales; comprende acciones de abuso, control, vigilancia, manifestaciones de celos, enviar materiales digitales privados sin permiso, propagación de rumores insultantes, degradantes, humillantes o amenazantes hacia la pareja, exclusión social de grupos reales y virtuales revisión de correos electrónicos, whatsapp, petición de contraseñas y acoso sexual (Burke, Wallen, Vail-Smith, y Knox, 2011; Draucker y Martsof, 2010; Martínez-Pecino y Durán, 2016; Picard, 2007). Lo expuesto anteriormente indica que la violencia de pareja que se manifiesta a través de medios electrónicos, ya sea víctima o perpetrador, es un problema social y de salud pública debido a la naturaleza de las herramientas tecnológicas que utilizan los adolescentes con la intención de dañar a la persona con la que se tiene una relación romántica y donde las leyes para hacer frente están poco construidas y a veces son difícil de aplicar (Jaen-Cortés, Rivera-Aragón, Reidl-Martínez, y García-Méndez, 2017).

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.

Método

Participantes

La muestra ha estado formada por 1982 adolescentes de entre 13 a 19 años, siendo la edad media de 16,1 años con una desviación estándar de 1,43. El 49,7% eran hombres y el 50,3% mujeres. Se declararon practicantes de una religión el 34,4% de ellos y no practicantes 65,4%, el 0,2% no responden la pregunta. De los que se declaran practicantes el 79,6% eran cristianos, 17,6% musulmanes, 0,9% budistas y el 1,7% no dicen la religión que practican. Para este estudio era condición necesaria tener una relación de pareja o haberla tenido en el pasado. Es importante destacar que ninguna de las relaciones de pareja implicaba matrimonio o convivencia.

Procedimiento

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 en zonas desfavorecidas y suburbanas, caracterizadas por el asentamiento de familias procedentes de la inmigración económica. Una vez elegidos los centros y antes de proceder a la recogida de datos, se solicitó permiso a los equipos directivos y padres/madres. Una vez obtenido el permiso se aplican los cuestionarios en formato papel en las aulas y en presencia del profesor tutor. Los datos se recogieron desde 2ª de la ESO a 2ª de bachillerato. A fin de garantizar el anonimato de la prueba, se requirió a los participantes que no escribieran datos que pudieran servir para identificarlos, y se informó que los resultados serían obtenidos sobre el conjunto, nunca sujeto a sujeto. Una vez firmado el consentimiento informado y antes de comenzar la prueba, se ofrecieron datos de procedimiento de la investigación y se reservó un tiempo para aclarar dudas. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Instrumentos

Junto a los datos personales: edad, género, religión y situación sentimental. Se aplican las siguientes pruebas:

Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), que se puede utilizar con jóvenes y adultos. Es una escala tipo Likert en el que el rango de respuesta va de 1 “totalmente de acuerdo” a 5 “totalmente en desacuerdo”. Con el fin de que todas las escalas aplicadas tuvieran el mismo sentido de medida, recodificamos la puntuación de cada ítem de tal forma que el 1 se identificó con totalmente en desacuerdo y 5 con totalmente de acuerdo. Está formada por 5 ítems y evalúa los aspectos cognitivos del bienestar; de tal forma que a mayor puntuación más satisfacción con la vida. Esta escala, para este estudio, arroja un alfa de Cronbach de 0.791.

La escala de Violencia en la Comunicación (redes sociales y control en la comunicación con los otros) y la escala de conductas sexistas recogen ítems elaborados por las autoras del artículo y otros ítems adaptados de la Escala de Violencia en la Pareja y Escala sobre justificación, violencia y sexismo, elaboradas para un estudio sobre la “evolución de la adolescencia española en igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia”, realizada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) del Gobierno de España.

La *Escala sobre Violencia en la comunicación y la relación*, también es tipo Likert, con rango de respuesta de 1 “nunca” a 4 “siempre”. Está formada por 5 ítems y evalúa la violencia en la comunicación a través de las tecnologías y control a la pareja. Entre los ítems: Ha intentado mantenerte aislado de amistades, Dice que es necesario compartir contraseñas de redes sociales Facebook, mail, Twitter. La fiabilidad de la escala, $\alpha = 0.765$.

Escala de conductas sexistas consta de 9 ítems que se responde en una escala del 1 al 4 donde 1 es “nunca” y 4 “siempre”. La fiabilidad de la escala es 0,725.

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 y Long, 1993). Se realiza un análisis descriptivo de los resultados de las escalas aplicadas. Se continúa con un contraste de medias para muestras independientes y se halla la correlación entre las escalas aplicadas. El nivel de significación se estableció en 0.05. Los cálculos se realizaron con Statistical Package for Social Sciences software (SPSS for Windows 23.0). Para realizar este estudio la muestra quedó dividida en tres submuestras. Una formada por aquellos adolescentes que nunca habían sufrido violencia de sus parejas,

la segunda submuestra está constituida por adolescentes que a veces habían sufrido violencia en sus relaciones de pareja y, por último, la que mucho o siempre había sufrido violencia. Se realiza un 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.

Crterios éticos

La investigación fue aprobada por el comité de Bioética de la Universidad de Almería. Los adolescentes invitados a participar eligieron con toda libertad si querían realizar el estudio. Se informó sobre la naturaleza, duración y propósito del estudio. A los menores de edad se pidió el consentimiento de los padres y todos menores o mayores aceptaron el consentimiento informado. El procedimiento siguió las normas como viene recogido en la Declaración de Helsinki.

Resultados

De los 1982 adolescentes que han conformado la muestra de este estudio, el 41,42% nunca han percibido sufrir violencia en la comunicación (redes sociales y control por parte de la pareja) por parte de su pareja; 50,1% perciben haber sufrido algunas veces esta violencia y el 8,47% han sufrido un nivel alto de violencia en la comunicación y control. En este estudio solo se focaliza la investigación en los adolescentes que han sufrido algún tipo de violencia. La media obtenida por el alumnado con nivel bajo de violencia es de 1,4, y los que perciben sufrir violencia a nivel más alto es de 2,63.

Tabla 1. Descriptivos de la escala de Comunicación según la intensidad sufrida

	Violencia Comunicación y Relación		
	N	M	DS
Sufren a veces	993	1,40	0,23
Sufren bastante/ o siempre	168	2,63	0,45

Nota. N se refiere al número de sujetos, M es la media y DS es la desviación estándar

Fuente. Elaboración propia

Violencia en la comunicación y relación con los otros según el género

La tabla 2 recoge los resultados obtenidos clasificados según la percepción de violencia recibida considerando la puntuación obtenida en la escala y la obtenida en cada uno de los ítems de la escala.

Se puede observar que cuando la violencia se percibe como algo que ocurre a veces o con poca frecuencia en la relación de pareja, en la puntuación de la escala no se aprecian diferencias entre adolescentes hombres y mujeres, siendo la puntuación media 1,41 y 1,40 respectivamente. Sí se aprecia diferencia significativa en el ítem “Se molesta cuando recibes un mensaje”, en este caso los hombres se quejan más que las chicas de sufrir esta violencia.

Cuando la violencia alcanza un nivel superior, son las chicas las que perciben sufrir más violencia que los hombres. En la escala se observa diferencia entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes más la padecen, siendo la puntuación media obtenida por las mujeres 2,71 y por los hombres 2,56 ($p=0,039$). Si analizamos las puntuaciones obtenidas en los ítems de la escala, se halla diferencia significativa ($p=0,035$) en las puntuaciones entre hombres y mujeres en el ítem “Ha intentado mantenerte aislado de las amistades”, siendo la media más alta en la percepción de las chicas 2,83 frente a 2,52 en los hombres. En el resto de los ítems no se encuentran diferencias en las puntuaciones entre hombres y mujeres.

Tabla 2. Violencia en la comunicación, intensidad de la violencia y género

	Violencia/escala-Items	Sexo	M	t	p
Sufren violencia a veces	Escala violencia	Hombre Mujer	1,41 1,40	0,699	0,485
	Ha intentado mantenerte aislado de amistades	Hombre Mujer	1,37 1,40	-0,756	0,45
	Ha intentado controlarte decidiendo por ti hasta el más mínimo detalle	Hombre Mujer	1,40 1,37	0,643	0,52
	Te ha pedido contraseñas del móvil o redes sociales para controlarte	Hombre Mujer	1,40 1,40	-0,079	0,937
	Dice que es necesario compartir contraseñas de redes sociales facebook mail twiteer	Hombre Mujer	1,27 1,29	-0,823	0,411
	Se molesta cuando recibes un mensaje	Hombre Mujer	1,61 1,52	2,221	0,027
Sufren violencia bastante/siempre	Escala violencia	Hombre Mujer	2,56 2,71	-2,081	0,039
	Ha intentado mantenerte aislado de amistades	Hombre Mujer	2,52 2,83	-2,125	0,035
	Ha intentado controlarte decidiendo por ti hasta el más mínimo detalle	Hombre Mujer	2,68 2,77	-0,578	0,564
	Te ha pedido contraseñas del móvil o redes sociales para controlarte	Hombre Mujer	2,72 2,91	-1,215	0,226
	Dice que es necesario compartir contraseñas de redes sociales facebook mail twiteer	Hombre Mujer	2,30 2,37	-0,549	0,58
	Se molesta cuando recibes un mensaje	Hombre Mujer	2,58 2,64	-0,340	0,73

Fuente. Elaboración propia

Correlaciones entre la satisfacción con la vida, Violencia en la comunicación, conductas sexistas y práctica religiosa según el nivel de violencia recibida

La satisfacción con la vida correlaciona negativamente con niveles altos de violencia en la comunicación, pero no cuando la violencia se produce en los adolescentes a niveles bajos. Por otra parte, se aprecia una correlación negativa entre el nivel bajo de violencia y la práctica religiosa del adolescente.

Tabla 4. Correlaciones entre las escalas según el nivel de violencia

	Satisfacción con la vida	Conductas sexistas
Violencia Comunicación nivel bajo	-0,030	0,003
Violencia Comunicación nivel alto	-0,278**	0,022

** $p \leq 0,01$

Fuente. Elaboración propia

Predictivos de la satisfacción con la vida según el nivel de violencia

Cuando el adolescente percibe nivel bajo de violencia, la regresión jerárquica utilizando como criterios (V.D) la satisfacción con la vida y como predictores el nivel bajo de violencia en la comunicación y las conductas sexista, no aparece ningún modelo explicativo.

Cuando seleccionamos a los adolescentes que perciben recibir un nivel alto de violencia (tabla 5), encontramos que en la regresión jerárquica se presentan dos modelos utilizando como criterio (VD) la satisfacción con la vida y como predictores las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en Violencia en la comunicación y conductas sexistas. Como se puede apreciar en el primero y segundo modelo la violencia en la comunicación forma parte de la ecuación de regresión como predictor de la satisfacción con la vida y en sentido contrario, de tal forma que a mayor violencia menor satisfacción con la vida. En el segundo modelo también tiene carácter predictivo y también en sentido inverso las conductas sexistas.

Tabla 5. Regresión jerárquica, satisfacción con la vida con niveles altos de violencia y conductas sexistas

Modelos	R ²	β	t	p
<i>Primer modelo</i> Violencia Comunicación	0,077	-0,278	-3,717	0,000
<i>Segundo modelo</i> Violencia Comunicación Conductas sexistas	0,101	-0,275 -0,153	-3,70 -2,064	0,000 0,041

Fuente. Elaboración propia

Debate

En el estudio han participado 1982 adolescentes que tenían pareja o habían tenido anteriormente relaciones de pareja. De ellos el 41, 42% no habían sufrido violencia de comunicación con las tecnologías y control, el 50,1% había sufrido un nivel bajo de este tipo de violencia y el 8,47% un alto nivel.

Hay estudios que señalan con frecuencia a los hombres como agresores (Pazos, Oliva, y Gómez, 2014), otros apuntan a una alta bidireccionalidad (Fenández-González, O'Leary, y Muñoz-Rivas, 2013), otros muestran a la mujer como perpetradora (Sebastian, Verdugo, y Ortiz, 2014). En nuestro trabajo hallamos que cuando los niveles de violencia en la comunicación son bajos, se suele percibir de la misma forma por hombres que por mujeres, en cambio, cuando los niveles son altos es la mujer la que percibe recibir mayor violencia, lo explicamos por la legitimización de las conductas violentas sobre todo por los hombres, como respuesta a un patrón patriarcal de la sociedad (Johnson, et al., 2007).

Los adolescentes que sufren violencia en el noviazgo tienen más probabilidad de sufrir desajustes sociales, depresión y menor satisfacción con la vida (Offenhauer y Buchalter, 2011; Penado y Rodicio-García, 2017; Zweig, et al., 2014). En la violencia que se perpetra o recibe utilizando las tecnologías y el control sobre la pareja, parece haberse normalizado entre los jóvenes (Ramirez-Rivera y Núñez-Luna, 2010), lo que puede explicar que los adolescentes de nuestro estudio no perciben violencia cuando esa violencia es percibida a veces, en cambio cuando se convierte en permanente afecta a la satisfacción con la vida del adolescente.

La violencia en la comunicación y control a través de las tecnologías es un predictor de la satisfacción con la vida del adolescente cuando el nivel de violencia percibido es alto, a mayor violencia, menor satisfacción. Así mismo, la legitimización de las conductas sexistas, coincidiendo nuestros resultados con los de Johnson et al., (2006), se constatan como predictoras de la satisfacción con la vida, a mayor sexismo menor satisfacción.

Las conclusiones del estudio son: 1) Cuando los niveles ejercidos/recibidos de violencia en las relaciones de pareja se perciben bajos por los adolescentes, estos no reconocen la violencia; 2) Cuando los niveles de violencia son altos, las mujeres son las que sufren más violencia en la comunicación y control usando las tecnologías; 3)

Niveles altos de violencia predicen de forma negativa la satisfacción con la vida.

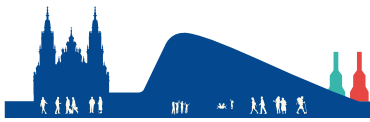
Financiación

Esta investigación ha sido subvencionada por el Proyecto Nacional I+D, Violencia en la pareja adolescente (Teen Dating Violence). Investigación transcultural para la prevención e intervención en contextos socioeducativos (Ref. RTI2018-101668-B-I00).

Referencias bibliográficas

- Archer, J. (2000). Sex Differences in Aggression Between Heterosexual Partners: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 126(5), 651-68.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (Eds.). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- 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.
- Burke, S. C., Wallen, M., Vail-Smith, K., y Knox, D. (2011). Using technology to control intimate partners: An exploratory study of college undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1162-1167.
- Cava, M. S. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25, 51-61.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2012). *Understanding teen dating violence fact sheet*. Recuperado de <https://www.dibbleinstitute.org/Documents/TeenDatingViolence2012-a.pdf>
- Children's Safety Network. (2012). *Teen Dating Violence as a Public Health Issue*. Recuperado de <https://www.childrenssafetynetwork.org/sites/childrenssafetynetwork.org/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., y 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.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Draucker, C., y Martsolf, D.S. (2010). The role of electronic communication technology in adolescent dating violence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(3), 133-42
- Eaton, D. K., Davis, K. S., Barrios, L., Brener, N. D. y Noonan, R.K. (2007). Associations of Dating Violence Victimization With Lifetime Participation, Co-Occurrence, and Early Initiation of Risk Behaviors Among U.S. High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(5), 585-602.
- Fernández-González, L., O'Leary, K., y Muñoz-Rivas, M. (2013). We are not joking: Need for controls in reports of dating violence. *Journal Interpersonal Violence*, 28, 602-620.
- Jaen-Cortés, C. I., Rivera-Aragón, L., Reidl-Martínez, L. M., y García-Méndez, M. (2017). Violencia de pareja a través de medios electrónicos en adolescentes mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2593-2605.
- Johnson, M., Crosnoe, L., y Thaden, R. (2006). Gendered Patterns in Adolescents' School Attachment. *Social Psychology Quarterly*, 69(3), 284-295.
- Korchmaros, J., Ybarra, M., Langhinrichsen-Rohling, J., Boyd, D., y Lenhart, A. (2013). Perpetration of Teen Dating Violence in a Networked Society. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 16(8), 1-7.
- Lavoie, F., Robitaille, L., y Hébert, M. (2000). Teen Dating Relationships and Aggression: An Exploratory Study. *Violence against Women*, 6(1), 6-36.
- Martínez-Pecino, R., y Durán, M. (2016). I Love You but I Cyberbully You: The Role of Hostile Sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(4), 812-825.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Recuperado de <https://violenciagero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/evolucion2014.htm>
- Murphy, M. C., y O'Leary, K. D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(5), 579-582.
- Offenhauer, P., y Buchalter, A. (2011). *Teen Dating Violence: A Literature Review and Annotated Bibliography*. Washington, DC: Library of Congress, Federal Research Division.
- O'Leary, K.D., Malone, J., y Tyree, K. (1994). Physical aggression in early marriage: Prerelationship and relationship effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 594-602.
- Pazos, M., Oliva A., y Gómez A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.

- Penado, M., y Rodicio-García, M. L. (2017). Analysis of self-concept in victims of gender based violence among adolescents. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114.
- Picard, P. (2007). *Tech Abuse in Teen Relationships Study*. New York, NY: Liz Claiborne Inc.
- Ramírez-Rivera, C. A, y Núñez-Luna, D.A (2010). Violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes universitarios: Un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Roscoe, B., y Bensake, N. (1985). Courtship violence experienced by abused wives: Similarities in Patterns of abuse. *Fam. Relat.*, 34, 419-424.
- Rubio-Garay, F, Carrasco, M.A, Amor, P. J., y 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
- Salgado, A. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 121-159.
- 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
- Sebastián, J., Verdugo, A., y Ortiz, B. (2014). Jealousy and violence in dating relationships: Gender related differences among a Spanish sample. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-12.
- Smith, P. H., White, J. W., y Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1104-1109.
- Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4), 785-815.
- Yahner, J., Dank, M., Zweig, J. M., y Lachman, P. (2015). The co-occurrence of physical and cyber dating violence and bullying among teens. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(7), 1079-1089.
- Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J., y Dank, M. (2014). Correlates of cyber dating abuse among teens. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1306-1321.



La orientación educativa como garantía de la equidad y la inclusión en la educación

GONZÁLEZ-BENITO, ANA

OTERO-MAYER, ANDREA

Departamento MIDE II

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Resumen

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. 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 dichas metas. El método empleado ha sido la revisión de la literatura científica existente en relación con los principios de equidad e inclusión que deben regir las políticas educativas. Para contribuir a alcanzar estas metas, entre otras acciones, se precisa la adopción de un enfoque intersectorial en la provisión de orientación, así como que los orientadores optimicen las competencias de los docentes mediante formación en estrategias pedagógicas que incorpore las diferencias como oportunidades de enriquecimiento y para introducir innovaciones beneficiosas para todos.

Palabras clave: acción tutorial; equidad; igualdad; orientación educativa.

Educational Guidance as a guarantee of Equity and Inclusion in Education

Abstract

The 2030 Education Action Framework includes the need to address inequalities related to access, participation, learning processes and results; with the intention that the educational systems are at the service of all students if they are made to have the same possibilities. This work aims to highlight the role of educational guidance as a facilitating mechanism to generate quality education from an egalitarian and equity perspective, in line with various goals. The method used has been the review of the existing scientific literature in relation to the principles of equity and inclusion that should govern educational policies. To contribute to achieving these aims, among other actions, it is necessary to adopt an intersectoral approach in the provision of guidance, as well as counselors optimize the competences of teachers by training in pedagogical strategies that incorporate differences as opportunities for enrichment and to introduce innovations beneficial to all.

Keywords: tutoring; equity; equality; educational orientation.

Introducción

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 del 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. Así, este trabajo basado en la revisión de la literatura especializada en el tema pretende promover diversos avances sobre como desde la orientación educativa podemos fomentar 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.

Marco teórico

1. Igualdad vs equidad

Los conceptos de igualdad y equidad están interrelacionados significativamente, empleándose en numerosas ocasiones como si fueran términos sinónimos. No obstante, equidad suelen tener una connotación relacionada con la justicia social incorporando un valor ético para que el bien o servicio no sea distribuido de modo igualitario, sino que se beneficie a quien más lo pueda necesitar. En este sentido, tal y como afirman Bracho y Hernández (2009), desde el enfoque de equidad se entiende que para establecer justicia social “no es suficiente ni adecuado otorgar igualdad de bienes a la diversidad humana, debido a que las circunstancias particulares de los individuos harán que no puedan aprovechar de la misma manera los bienes entregados” (p. 4). Es decir, la equidad “garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia” (UNESCO, 2017, p. 7).

El desarrollo del principio de igualdad es un propósito que se manifiesta en diferentes declaraciones internacionales como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, la Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidas de 1999, entre otras. Del mismo modo, se impulsan acciones concretas para fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres mediante el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea, 2008).

El empleo del término igualdad es tan habitual en el ámbito de la educación que a veces se refiere a poco o nada, no concretándose en acciones determinadas que ayuden a la justicia distributiva real. Generalmente, se trata de una referencia obligada de los educadores, orientadores y gestores de las políticas educativas para justificar normativas (en sus preámbulos) o como lema empleado en las reivindicaciones colectivas (Fernández Enguita, 2001). Pero para lograr que no se queda en un simple “lema”, pero sin contenido efectivo (“Educación de calidad e igual para todos”, “Educar para la igualdad”, etc.) se deben tomar medidas concretas que garanticen la equidad y la inclusión en educación. En este punto es donde la orientación educativa desempeña un papel crucial en contribuir a alcanzar tales elevados objetivos.

Para distinguir entre los conceptos de igualdad y equidad, podemos usar el ejemplo realizado por Murillo (2004), pero en este caso aplicado para el ámbito de la educación y orientación. Así, un sistema educativo igualitario es aquél que distribuye la atención educativa y orientadora exactamente igual entre todos los individuos o grupos sociales y un sistema de educación equitativo es aquél que ofrece mayores recursos a aquellos individuos o grupos que más lo necesitan, por ejemplo, por alumnado con familias con un entorno socioeconómico más desfavorecido, que presentan necesidades específicas de apoyo educativo o de cualquier otra índole que suponga una dificultad añadida.

En este punto, cabe destacar el “modelo de igualdad educativa” propuesto por Farrell (1999) citado por Murillo (2004) en que se diferencian cuatro elementos:

- Igualdad de “acceso”. Referido a las probabilidades de que una persona de distinto grupo social ingrese en el sistema escolar. En el caso de España, parece que con la escolarización obligatoria desde los 3 años esta cuestión está solventada. No obstante, se advierte de la importancia de acceder la Educación Infantil cuanto antes, especialmente a los colectivos más desfavorecidos, por los posibles efectos positivos en el rendimiento académico futuro (OCDE, 2017).
- Igualdad de “supervivencia”. Hace alusión a posibilidad de que las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales de estar en el sistema escolar a determinado nivel. Para ello, desde las escuelas pueden ofrecer apoyo para que el alumnado reciba una atención diferenciada en función de sus necesidades y con una igualdad de medios (incluso equidad de medios).
- Igualdad de “resultados”. Es la probabilidad que sujetos matriculados en un mismo nivel educativo y de diferentes grupos sociales, de aprender lo mismo.
- Igualdad de “consecuencias o beneficios de los resultados”. Es decir, que con si obtienen los mismos resultados, por ejemplo, si la finalización de una titulación de Educación Superior supone las mismas oportunidades de inserción laboral independientemente del grupo social. ¿Tiene las mismas probabilidades de incorporarse a un empleo un sujeto una vez ha culminado sus estudios de Educación Superior sin que suponga un factor influyente el grupo social al que pertenece?

Desde la orientación educativa debe favorecerse la impregnación de la perspectiva de equidad en todos los planes y proyectos de los centros educativos, promoviendo reconocer y corregir las diferencias individuales y socioeconómicas que sean desfavorables para que exista una igualdad de oportunidades y capacidades. De este modo, para que exista equidad en educación se debe conseguir la eliminación de las barreras sociales que impiden que la competencia sea justa (Bracho y Hernández, 2009), además de facilitando ventajas a los desfavorecidos. Desde el ámbito de la educación, y especialmente desde la acción orientadora, se debe intentar aportar nuestro granito de arena para contribuir a la equidad en educación y evitar en lo posible las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación.

2. Inclusión educativa vs exclusión social

El derecho a la educación para que se haga efectivo debe garantizar que no existe ningún elemento discriminatorio y de exclusión, asegurando que todo el alumnado tiene las mismas posibilidades de acceso con una igualdad de oportunidades de una educación de calidad. Esto es lo que se denomina inclusión educativa o educación inclusiva.

La inclusión educativa es una aspiración de todos los sistemas educativos como un factor de calidad, pues desde la Educación se pretende contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias; disponiendo de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades se incrementen a causa de las deficiencias de la propia educación (Echeita y Duk, 2008). Así, tal y como define la UNESCO (2017), la inclusión es un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p. 7).

Según Parrilla (2002), la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados, por un lado, el proceso de aumentar la participación del alumnado en la cultura y el currículum de las escuelas, y, por otro lado, el proceso de reducir la exclusión de los alumnos que estén más alejados por alguna situación de desventaja. Es decir, pretende conseguir una educación de calidad para «todos» los alumnos y alumnas sin exclusiones (Mendoza, Hernández, y Calzadilla, 2015).

En el polo contrario a la inclusión se ubica la exclusión, por ello, consideramos que se debe delimitar los conceptos afines a dicho término. Como afirma Sánchez García (2009), tanto “discriminación” como “desigualdad” hacen referencia a la ausencia de las personas de determinados grupos sociales en ámbitos básicos de la vida social, política, económica, laboral, educativa y lúdica asociadas al bienestar. La exclusión social es el resultado final de la discriminación, cuando se produce un trato menos favorable por razones de sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidades, edad u orientación sexual; y de la desigualdad, cuando la educación (o la riqueza, oportunidades, trabajo, etc.) está distribuida desigualmente (por ejemplo, alumnos que sus escuelas dispones de recursos tecnológicos y otro que no los tengan).

En el ámbito de la Educación, el concepto por excelencia asociado a la exclusión social es el de fracaso escolar y el abandono educativo temprano, ambos por falta de un éxito en el rendimiento académico en el currículum escolar. Estas formas de exclusión pueden reducirse con la acción tutorial y orientadora de calidad, mediante el apoyo al desarrollo de los procesos de aprendizaje, hábitos de estudio, habilidades sociales, competencia emocional, entre otras destrezas; así como fomentando la cooperación de todos los sectores implicados (familias, profesorado, alumnado, orientadores, servicios sociales, de salud, o comunitarios).

Todas las escuelas deben ser inclusivas siendo capaces de dar respuesta a las características y necesidades que presente el alumnado, disminuyendo cualquier barrera que puedan dificultar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos, aunque especialmente de los más vulnerables.

3. La intervención orientadora como apoyo para contribuir a favorecer la igualdad y la equidad en educación

La intervención orientadora juega un papel crucial para fomentar en los centros la adopción de un enfoque intersectorial para que la colaboración y coordinación con otros agentes y servicios resulte efectiva (Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas, y González-Benito, 2016). No tiene ningún sentido aislar las intervenciones de los diferentes agentes de las esferas académicas, psicopedagógicas, sociales, sanitarias y de inserción sociolaboral, sin atender al carácter sistémico de la acción educativa (Roselló, 1998) y apostando por un modelo de intervención integral e integrado superando la tradicional división en diferentes niveles y trabajando de modo colaborativo (Hervás Avilés, 2006).

La orientación educativa permite proporcionar a los estudiantes oportunidades para obtener diversos conocimientos sobre el modo en que los discursos políticos, económicos y sociales dan forma y posicionan los conceptos de sí mismo, de la carrera profesional, oportunidad y justicia (Irving, 2010). En consecuencia, con la acción orientadora se les facilita mecanismos para examinar y explorar las múltiples posibilidades de caminos de su vida, considerando que el acceso a las oportunidades está sujeto a los deseos individuales, las expectativas sociales y restricciones estructurales (Irving y Malik, 2005), así como para impulsar el aprendizaje permanente como una herramienta para que todos los ciudadanos continúen participando activamente en la sociedad.

En este punto debemos puntualizar que cuando se hace referencia a la orientación se trata de la actividad orientadora llevada a cabo tanto por el profesorado en el ejercicio de su función docente (denominada acción tutorial) como a la intervención del profesional de la orientación (ya sea de un equipo de orientación, del departamento

de orientación, o de la estructura específica de cada territorio), así como de cualquier otro agente que intervenga en el proceso de orientación (trabajador social, educador de absentismo, educador social, etc.).

Otro de los elementos clave para apoyar la equidad y la inclusión educativa es que la atención a la diversidad del alumnado es un ámbito propio de la intervención psicopedagógica (Greñu y Parejo, 2003) Desde un enfoque globalizador, gestionar la diversidad supone generar una serie de condiciones que faciliten la incorporación de las diferentes perspectivas y perfiles que pueden aportar las personas y grupos de personas a la escuela sobre la base de su origen, experiencia, valores profesionales, estilos, discapacidades u otras diferencias (Clements y Jones, 2008), reconociendo y potenciando las particularidades de cada persona al generar un marco común al que todos se puedan sentir ligados (Prialé y Gómez, 2011).

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 tengan 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 et al., 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.

Por otra parte, desde hace varias décadas, se impulsa la adopción de una perspectiva intercultural en las distintas acciones a favor de igualdad social (CEDEFOP, 1998) y, por tanto, desde la intervención orientadora debe asumirse esta realidad reconociendo, considerando y valorando la diversidad y las diferencias culturales (Sánchez García, 2009).

Otras de las cuestiones que deben revisarse y que dependen de las Administraciones son las infraestructuras de los centros, el currículo, y el acceso universal a la enseñanza de 0 a 3 años. Asimismo, una medida clave son las denominadas políticas activas de empleo que impulsan la contratación de colectivos con dificultades para la inserción laboral, sumado a un mayor número de orientadores laborales que gestionen la empleabilidad de personas sin empleo o que quieran modificar en el que tengan (Servicio Público de Empleo Estatal, Oficinas de Empleo, etc.) mediante programas de orientación laboral que partan del análisis de las causas e indicadores de la exclusión al mercado laboral de dichos colectivos (Sánchez García, 2009).

La educación también está caracterizada por su valor para desarrollar capacidades que permitan lograr bienes sociales, como el acceso al empleo, el nivel de ingresos y otros beneficios personales y sociales (López, 2004). Gracias a buena intervención orientadora, se puede conseguir que se desarrollen dichas competencias que les permitan disponer de información y saber cómo gestionarla para convertirse en ciudadanos que participan activamente en la sociedad y satisfechos a nivel personal y profesional. Con ello, se estará ayudando a reducir las desigualdades de partida y así, incrementar la equidad e inclusión en educación.

Referencias bibliográficas

- Bracho, T., y Hernández, J. (septiembre, 2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/pone_ncias/1852-F.pdf
- CEDEFOP. (1998). *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Salónica: CEDEFOP.

- Clements, P., y Jones, J., (2008). *The Diversity Training Hand Book*. London: Kogan Page.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2008). *Recomendación de la Comisión de 3 de octubre de 2008, sobre la inclusión activa de las personas excluidas del mercado laboral (L 307/11-14)*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:307:0011:0014:ES:PDF>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Farrell, J. P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R. F. Arnove y C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of global and the local* (pp. 149-178). Londres: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fernández Enguita, M. (2001). Igualdad, equidad, solidaridad. *Educação & Sociedade*, 76, 278-294.
- Greñu, S., y Parejo, J. L. (2003). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 63-79.
- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Irving, B. A. (2010). Making a difference. Developing career education as a socially just practice. *Australian Journal of Career Development*, 19(3), 15-23.
- Irving, B. A. y Malik, B. (2005). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy*. London: Routledge Falmer.
- López, N. (2004). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Mendoza, A., Hernández, I., y Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(3), 217-226
- Murillo, F. (2004). Equidad en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-5.
- OCDE. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264276116-en
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Prialé, M. A. y Gómez, M. (2011). *Guía metodológica de los tópicos a la realidad. Procedimiento de actuación frente a prejuicios relativos a la diversidad por origen*. Madrid: Fundación CEPAIM. Recuperado de <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2014/11/de-los-t%C3%B3picos-a-la-realidad.pdf>
- Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258.
- Sánchez García, M. F. (2009). La Orientación Laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En L. M. Sobrado y A. Cortés Pascual (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 161-181). Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2017). *Estrategia de educación en derechos de infancia y ciudadanía global*. 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.



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

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Alcalá (España)*

MARTÍNEZ, ANTONIO

Colegio Santa Ana (Guadalajara, España)

HERRERO, RAQUEL

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Alcalá (España)*

Resumen

Esta experiencia de asamblea de aula con estudiantes, docentes y familias del colegio Santa Ana (Guadalajara, España) se presenta como una herramienta poliédrica para organizar tres bloques importantes del currículum escolar. Todo ello con el objetivo de sensibilizar al alumnado en la adquisición de una conciencia crítica de la realidad de su entorno escolar para poder transformarla mediante el ejemplo y la acción de una experiencia democrática cotidiana compartida en el aula. Por un lado, se pretende promover la participación del alumnado y la prevención y resolución de conflictos mediante una alfabetización democrática en el aula. Por otro lado, las asambleas escolares se presentan como instrumento de desarrollo de habilidades comunicativas enmarcadas en un aprendizaje dialógico. Por último, las asambleas escolares se muestran como un sistema de organización de aula democrática y horizontal en la que la escuela permite la participación, la toma de decisiones, el compromiso y la puesta en acción de los valores democráticos para la mejora del currículum escolar.

Palabras clave: asamblea de aula; democracia en la escuela; convivencia; aprendizaje dialógico.

School assemblies: a polyhedral tool in curricular organization, in the development of communication skills and in conflict prevention and resolution within educational centres

Abstract

This experience of classroom assembly with students, teachers and families from the Santa Ana school (Guadalajara, Spain) is presented as a polyhedral tool to organize three important blocks of the school curriculum. All this with the aim of sensitizing students to acquire a critical awareness of the reality of their school environment in order to transform it through the example and action of a shared daily democratic experience in the classroom. On the one hand, the goal is to promote student participation and the prevention and conflict resolution through democratic literacy in the classroom. On the other hand, school assemblies are presented as an instrument for the development of communication skills framed in dialogic learning. Finally, school assemblies are shown as a democratic and horizontal system of organization of the classroom in which the school allows participation, decision making, commitment and the putting into action of democratic values for the improvement of the school curriculum.

Keywords: classroom assembly; democracy at school; coexistence; dialogical learning.

Introducción

En la actualidad muchos son los centros educativos que siguen buscando soluciones para mejorar la convivencia escolar y el clima del aula (Grau, 2017). En el colegio Santa Ana venimos trabajando e implementando las asambleas escolares desde hace cinco cursos porque consideramos que ofrece una gran cantidad de posibilidades, no solo para que el alumnado ejercite su participación como miembros de la comunidad educativa, sino para desarrollar un modelo de educación problematizadora donde la cultura dialógica de la escuela haga de la comunicación e interacción los principales ejes del aprendizaje en la educación.

Es por ello que mediante las asambleas escolares se pretende, primero, que mejore la convivencia y el clima escolar otorgando herramientas para que sean capaces de “expresarse libremente, ejercer un pensamiento crítico, manejar las propias emociones y resolver conflictos de manera pacífica” (Castañeda, León, Mojica, y Vásquez, 2008, p. 32); segundo, según Gallego (1994), la asamblea ayuda a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando distintas capacidades, formándoles como personas competentes para vivir y adaptarse a la sociedad actual, diversa y cambiante; y tercero, este tipo de experiencias de transformación de las relaciones de poder tradicionales a través de un modelo más dialógico, consolidan experiencias de aprendizaje más sólidas.

Son numerosos los autores que realizan aportaciones sobre el concepto de asamblea abordándolo desde distintos puntos de vista. Por ello, encontramos una gran variedad de definiciones, aunque todos ellos incluyen conceptos como resolución de conflictos, diálogo y participación, entre otros. De acuerdo con Núñez y Cortés (2007), es un espacio de diálogo, de resolución de conflictos, de confianza. El conflicto es utilizado como fuente de desarrollo personal y como algo positivo más que una dificultad para el cambio. Por tanto, es un espacio que favorece el ejercicio de los derechos democráticos como el diálogo, el consenso, la cooperación y, sobre todo, la participación. Aspecto muy importante en las escuelas y que nosotros, como profesionales de la educación, debemos llevar a cabo, es decir, debemos abrir la escuela a la participación. Como señala Tonucci (2009, p. 19): “Aceptar su contribución, hacerlos partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometerse a escucharla”.

Es por ello por lo que la asamblea de aula está estrechamente ligada al concepto de ciudadanía. En ella, los niños y las niñas comienzan a tomar decisiones, a intercambiar opiniones y a comunicarse. Además, de acuerdo con Sánchez (2008, como se cita en Sancho y Grau, 2014), se rompe la unidireccionalidad de la comunicación docente- alumnado y se abre a la posibilidad de una interacción entre iguales, donde la persona adulta realiza una escucha atenta, comprensiva y de respeto a las aportaciones del alumnado.

Contextualización

El colegio Santa Ana (Guadalajara, España), inaugurado en 1962, pertenece a una red de centros educativos de la Congregación de Hermanas de la Caridad de Santa Ana. Desde el espíritu y la pedagogía heredados de sus fundadores, María Rafols y Juan Bonal, el colegio vive la labor educativa “abierto y comprometido con su entorno, ofrece una educación de calidad, favoreciendo la escolarización de los más necesitados, acogiendo a todo tipo de alumnos sin exclusión; educando en la apertura al diálogo más allá de lo puramente académico” (Colegio Santa Ana, 2020).

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” (Hermanas de la Caridad de Santa Ana, 2019a, 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” (Hermanas de la Caridad de Santa Ana, 2019b, 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.

Desde este marco pedagógico institucional y ante el reto de buscar una herramienta para mejorar la convivencia escolar y el clima del aula, así como su democratización y potenciación de habilidades comunicativas del alumnado, se inició en un programa de asambleas escolares en los niveles de 5º y 6º de primaria liderado por los tutores y apoyado por el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo. Lo que al inicio supuso la implementación en un solo ciclo, pasó a ser un proyecto transversal del centro educativo incorporándolo al Plan de Acción Tutorial (PAT), a las Programaciones Didácticas y al Plan de Convivencia en todas las etapas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Actualmente, el proyecto de asambleas escolares cuenta con un potencial importante de alumnos y alumnas formados desde el curso 2014/2015 (5º Educación Primaria) y que han ido trabajando esta herramienta hasta la actualidad (curso 2019/2020, 4º E.S.O.). A esto hay que unir, la labor de formación a todo el claustro de profesores del centro en todas las etapas (65 docentes) y una formación a padres y madres por dos vías, una directa y presencial, en la que se han organizado talleres específicos dirigidos; y otra indirecta, y más importante, que es la experiencia que los estudiantes han explicado a los padres y las madres de cómo se gestiona y se organiza el aula mediante las asambleas en el centro educativo. De esta manera, garantizamos una red de formación estable y amplia entre el alumnado, el profesorado y las familias, convirtiendo a la asamblea escolar en un espacio de gestión democrática del centro.

Descripción de la experiencia

En los siguientes puntos desarrollados, podremos ir viendo de manera específica y desglosada las fases de esta experiencia y el proceso de implantación y desarrollo en el aula.

Metodología

La asamblea es desarrollada en una de las sesiones que tiene el tutor/a con su grupo, puesto que es el referente y guía de sus estudiantes.

En cuanto a la periodicidad de su realización, depende de las necesidades y características del grupo, pero suele realizarse una vez por semana o cada dos semanas a lo sumo, ya que, si no, se van acumulando las inquietudes y conflictos surgidos y se pierde el sentido principal de la asamblea: resolver conflictos, mejorar el clima del aula, fomentar la democratización de esta y potenciar las habilidades comunicativas.

Los puntos para tratar durante la asamblea pueden ser propuestos por el tutor en relación con las necesidades observadas en el aula o extraídos del “Buzón de sugerencias”¹; donde el alumnado puede dejar de manera anónima,

¹ Espacio que se puede realizar de manera sencilla, por ejemplo, en un cajón o material reciclable a modo de “Buzón de sugerencias”. Algo que pueden crear los propios estudiantes o aprovechar para que sirva como actividad de clase, anterior a todo el proceso de asamblea de aula.

o mostrando su identidad, notas con propuestas de temas para que formen parte del orden del día. Esos temas pueden estar relacionados con conflictos interpersonales, medidas organizativas del aula e, incluso, del currículo. Además, las felicitaciones también son un aspecto relevante en este espacio, ya que cualquier miembro de la comunidad educativa puede felicitar y ser felicitado argumentando los porqués.

Roles del alumnado

Uno de los objetivos de la asamblea de aula es dotar al alumnado de herramientas y habilidades comunicativas para que sean capaces de dialogar, llegar a acuerdos y resolver conflictos pacíficamente de manera autónoma, ya que, si conseguimos este extremo dentro del aula, podrán ser capaces de extrapolar esa actitud hacia las distintas situaciones que les puedan ir surgiendo en su vida diaria.

De acuerdo con Gamarra, Hamann, Velasco, y Canales (2009) nos hemos basado en tres roles fundamentales, que son los siguientes (indicamos las funciones en cada uno de ellos):

a) Moderador/a:

- Guía la asamblea dando el turno de palabra.
- Controla el tono de voz y se preocupa de que todos estén atentos.
- Ayuda a orientar a sus compañeros para que lleguen a un acuerdo sobre el tema tratado.

b) Secretario/a:

- Lleva el orden del día.
- Apunta los acuerdos tomados.
- Ayuda a dinamizar la asamblea al coordinador si ésta lo requiere.

c) Observador/a:

- Observa el funcionamiento durante toda la asamblea para, en los últimos minutos de la sesión, comentar aquellos aspectos positivos y aquellos en los que se debe mejorar.

Fases de la asamblea

Fase I: preparación de la asamblea. El tutor/a escribe el orden del día (extraído del buzón de sugerencias o en función de la observación diaria) en el cuaderno destinado a ello. Se considera necesario la utilización de un único cuaderno para favorecer el seguimiento de los acuerdos durante el curso escolar. Si se tratan todos los puntos antes de que finalice el tiempo, se puede plantear al grupo-clase si quieren sugerir algún otro para poder continuar.

Es primordial que todos se vean la cara, por tanto, su disposición es de manera circular alrededor de la clase, sin distractores de por medio.

A continuación, se eligen los roles de manera aleatoria. Es importante que todos los participantes se encarguen de alguno a lo largo del curso, por lo que son rotativos.

Fase II: desarrollo de la asamblea. El moderador/a le dice al secretario/a que comience por el primer orden del día. En el primer punto situamos siempre las felicitaciones. Los grupos cooperativos formales se juntan durante el tiempo que el moderador/a les indica para reflexionar y decidir a quién felicitar de manera grupal. Pasado ese tiempo, el moderador/a va otorgando el turno de palabra a cada representante para compartir la felicitación grupal y, además, pregunta por si quieren realizar alguna felicitación individual. También, es interesante revisar acuerdos de la anterior asamblea (segundo punto del orden del día) para asegurar su cumplimiento. En muchas ocasiones no se cumplen y tienen que ser planteados a debate de nuevo. Los siguientes, como hemos dicho en el párrafo anterior, varían según las necesidades del grupo. Durante el desarrollo de la asamblea, para participar, el alumnado levanta la mano y el moderador/a va estableciendo el turno de palabra (siguiendo las agujas del reloj y atendiendo el tema a tratar); lo cual genera un gran diálogo-debate. Si es necesario se realiza una segunda vuelta de intervenciones y se van aportando soluciones. Esta segunda vuelta suele surgir cuando algún estudiante es consciente y siente la necesidad de expresarse para aclarar el punto que se estaba tratando o, tras ser mencionado, responder a otro compañero.

Las propuestas para las soluciones deben ser consensuadas y votadas por el aula. Si no existe consenso total, se eligen por mayoría.

El secretario/a se encarga de tomar nota de los acuerdos y de citar el siguiente punto del día.

Si algún punto no se ha terminado o no se trata por falta de tiempo, se deja para la siguiente asamblea.

Fase III: conclusiones y cierre de la asamblea. El observador/a se encarga de realizar el balance de la asamblea, comentando al final de esta aquellos aspectos en los que todos deben mejorar para las siguientes sesiones, así como de aquellos otros que se han realizado bien.

Como cierre, el secretario/a vuelve a leer los acuerdos tomados y firma debajo de ellos. Además, se encarga de escribirlos en una hoja y colocarla en un lugar visible de la clase.

Resultados de la asamblea en el aula

Desde la implantación de las asambleas en el aula, hemos detectado dos resultados importantes que queremos destacar, más allá de los propios de la convivencia escolar, estos son: el desarrollo de habilidades comunicativas y cívicas, y la organización del currículum durante las asambleas de aula. Tal y como se describen detalladamente a continuación.

Desarrollo de habilidades comunicativas y cívicas

La sensación de pertenencia, cohesión y apego por el aula favorece la participación, generando un clima de confianza en el que cualquier persona puede opinar con libertad sobre cualquier punto tratado. Así, se fomenta la democracia participativa, donde todos tienen voz y las decisiones son tomadas mediante el consenso y el diálogo. Por consiguiente, la cooperación está presente en ese intercambio de ideas de manera asertiva, alejándose radicalmente del enfrentamiento directo, sobre todo, a la hora de gestionar los conflictos, desarrollando habilidades empáticas, de solidaridad y responsabilidad para opinar sobre el tema en cuestión poniéndose en el lugar del compañero. Además, el diálogo que se establece va dirigido a alcanzar acuerdos que modifican la realidad del estudiante desde situaciones problemáticas iniciales y logra transformar el contexto del aula y del centro educativo en el que está (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

Asimismo, es una herramienta preventiva que regula la convivencia del aula y soluciona conflictos, ofreciendo una respuesta terapéutica para el alumnado, especialmente hacia quienes muestran mayores dificultades para resolverlos. En este espacio, el estudiantado expone e intenta solucionar aquello que puede convertirse en un problema mayor en un futuro.

Por otro lado, la construcción del discurso va mejorando gradualmente, en coherencia y cohesión, para intentar ser convincente y tratar de persuadir al resto de miembros de la asamblea. Además, se promueve la escucha activa y crítica para que ellos mismos sean capaces de discriminar la información y argumentos que les son realmente válidos.

De la misma manera, es una herramienta que impulsa la independencia del alumnado porque, aunque en un primer momento es el tutor/a quien guía el proceso, el objetivo es conseguir que, poco a poco, sean los discentes quienes gestionen el funcionamiento de la asamblea de manera autónoma.

Por todo esto, si la asamblea solo se realiza durante un tiempo limitado, pierde su funcionalidad. Es decir, no podemos pretender formar una ciudadanía democrática, dotarles de herramientas hacia la resolución de conflictos o enseñarles a exponer sus opiniones de una manera crítica y asertiva, durante un periodo exclusivo de su escolaridad. Debe tener una evolución y un desarrollo progresivo a sus capacidades e intereses. Por ejemplo, si durante un ciclo de Educación Primaria están acostumbrados a tener ese espacio de comunicación e interacción y, en el siguiente curso, dejan de realizarlo, se limitan las habilidades aprendidas. Los niños y niñas con menos habilidades sociales y/o comunicativas volverán a tener las mismas limitaciones para poder resolver sus problemas o, incluso, para comunicarse libremente con su referente adulto o sus pares. Por ello, es importante que gradualmente sea implantada en todos los cursos del centro escolar, para así seguir una misma línea de actuación en pro de la convivencia y de los derechos de la infancia que integran la institución escolar.

La organización del currículum durante las asambleas de aula

Siguiendo a Freinet (1996, p. 255) “en el siglo de la democracia, cuando todos los países, unos tras otros, alcanzan su independencia, la escuela del pueblo no debe ser si no una escuela democrática que prepare la verdadera democracia mediante el ejemplo y la acción”. Nosotros, como docentes democráticos, debemos formar parte de ese proceso de formación de un instrumento de decisión colectiva compartida.

Por ello, resulta relevante hacer partícipe al alumnado a la hora de organizar, o reorganizar, el currículum. Es conveniente, de manera periódica, establecer un punto en la asamblea para hacer una revisión de la metodología que está empleando el docente en el aula e, incluso, para tenerle en cuenta a la hora de programar una unidad didáctica, taller o proyecto futuro. El profesorado, aun teniendo en cuenta la realidad de su grupo, puede llegar a tomar una decisión que no conecte con él. Es por ello por lo que las asambleas suponen un paso más democrático a la hora de organizar el currículum en el aula, construir el currículum con y para los alumnos y alumnas; y también supone un paso importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes al detectar y decidir de qué manera les gustaría aprender algo (proyecto, talleres, clase magistral, etc.) y de qué manera les gustaría ser evaluados de lo que han aprendido.

Por tanto, nadie es más consciente que ellos de sus necesidades, dificultades e intereses. Además, cuando forman parte de esa estructura organizativa, toman decisiones referentes a la metodología, la evaluación o la temática que se va a trabajar, es decir, cuando se les da voz y sienten que sus intereses y opiniones son tenidas en cuenta, su implicación y motivación aumenta de manera exponencial favoreciendo un aprendizaje verdaderamente significativo.

Conclusiones

Las conclusiones más importantes de esta experiencia queremos analizarlas desde dos perspectivas paralelas: desde el análisis general del centro educativo donde se han sacado impresiones muy relevantes de la experiencia; y desde un análisis de aula, donde el tutor o la tutora, junto con los alumnos y alumnas, han visto evidencias de aula concluyentes.

Desde el análisis de centro, las conclusiones más relevantes que caben destacar en este trabajo de asambleas escolares 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 en metodología y evaluación claros en las asambleas.

Desde el análisis de aula, cabe destacar las siguientes ideas fundamentales. Los conflictos entre el alumnado se han ido reduciendo paulatinamente a lo largo del curso puesto que, semana tras semana, las sugerencias para solucionar algún problema han ido disminuyendo de manera significativa. Asimismo, el alumnado ha desarrollado herramientas para solucionar de manera autónoma y asertiva los problemas surgidos. El tutor ha ido interviniendo en menor medida según íbamos sistematizando el modelo asambleario, siendo ellos mismos los que la guiaban. De la misma forma, el ambiente de aula ha mejorado. Han ido generando un sentido de pertenencia al grupo. Los estudiantes han ido participando cada vez más en las asambleas y en la dinámica de clases diarias. Finalmente, de manera poco esperada por el profesorado, hay que señalar que el alumnado no ha ido buscando una solución inmediata ante un conflicto, sino que se ha vuelto más paciente, ha escrito su sugerencia o aspecto que ha querido trabajar en la asamblea y ha esperado a ese momento, ya que era consciente de que se iba a generar un espacio a lo largo de la semana en el que podía comunicar y expresar con libertad todas aquellas inquietudes o dificultades surgidas entre una asamblea y otra. Incluso si surgía algún conflicto que el propio alumnado no había sabido manejar, le podía servir al docente para plantearlo y trabajarlo en la asamblea. Así, partiendo desde nuestra realidad, el aprendizaje se volvía realmente significativo.

A partir del trabajo desarrollado durante el curso escolar con el grupo-clase, varias son las aportaciones que hemos podido observar gracias a esta herramienta socioeducativa. Su potencialidad puede seguir siendo relevante hacia otras clases del mismo centro o incluso otros cursos. Algo que deberemos seguir investigando y difundiendo para poder encontrar las causas y poder valorar y evaluar los resultados, de manera adecuada, en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas.

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- 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.
- Colegio Santa Ana. (27 abril, 2020). *Historia del colegio* [Mensaje en web]. Recuperado de <http://www.colegiodeguadalajara.es/index.php/identidad/historia-colegio>
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallego, J. L. (1994). *Educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- 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.
- Grau, R. (2017). *Un programa para transformar escuelas en situación de vulnerabilidad social: ConVivim. Hacia la construcción de una escuela democrática* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/58171>
- Grau, R., y Sancho-Álvarez, C. (2014). La asamblea de aula en un contexto de pobreza infantil: dando voz al alumnado para mejorar la convivencia escolar e intercultural. *Quaderns Digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Número especial, 1-10. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11301
- Hermanas de la Caridad de Santa Ana. (2019a). *Educación de la Interioridad: Adentro. Red de Centros Santa Ana* [Documento interno].
- Hermanas de la Caridad de Santa Ana (2019b). *Proyecto Educativo Pastoral Institucional Santa Ana. Red de Centros Santa Ana*. [Documento interno].
- Núñez, C., y Cortés, P. (2007). El Gracia. Más que aulas en una escuela de primaria, una forma de entender y hacer la educación. *Quaderns Digitals, Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Número especial, 1-13. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_76/nr_829/a_11207/11207.pdf
- Tonnucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la educación? *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.



Inclusão de pessoas com deficiência e ensino superior: realidade diversa, horizonte comum

MOLINA, RINALDO

*Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO) - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)*

Resumo

Na atualidade vivemos a emergência de práticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem (PCD/DA). Nesse cenário e, de forma ainda muito restrita, práticas de educação especial, numa perspectiva educacional inclusiva, vêm sendo implantadas no ensino superior. Dentro do contexto brasileiro o *locus* que centraliza o trabalho inclusivo dos alunos PCD/DA na educação superior é o núcleo de acessibilidade. Nesse sentido, o objetivo do nosso texto é apresentar o trabalho desenvolvido pelo Programa de Atenção e Orientação ao Aluno (PROATO), núcleo de acessibilidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/Brasil. Especificamente, nessa oportunidade, dados relativos a seus objetivos, a caracterização do público atendido, bem como os procedimentos utilizados para o atendimento aos alunos e possíveis indicadores de resultados.

Palavras-chave: ensino superior; inclusão; núcleo de acessibilidade; pessoa com deficiência.

Inclusion of people with disabilities in higher education: diverse reality, common horizon

Abstract

At present we live the emergence of education inclusive practices of people with disabilities. In this case and, in particular, in the form of education, still restricted, inclusive educational perspectives, come to be implanted in higher education. Inside the contextee brazilian the locus that centralizes the work of disabled students in higher education the disability resource centre. In this sense, the objective is to present the work developed by a disability resource centre of a university located in the state of São Paulo. Specifically, the room presents the following data for the objectives of the Program, a characterization of the public served, as well as the procedures followed for the attendance of the students and indicators of results.

Keywords: higher education; inclusion; disabled person; disability resource centre.

Introdução

Na atualidade vivemos a emergência de práticas de inclusão social em que um dos grandes desafios, senão o maior, é o da inclusão educacional e, especificamente, dentre os grupos atingidos por esse processo se destaca o das pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem (PCD/DA).

Historicamente documentos internacionais alicerçaram o atendimento educacional inclusivo à essa população. Destacamos nesse processo a publicação, pela ONU, de dois documentos: a Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990 e, notadamente, a *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* de 1994, que indicou para a construção de políticas orientadas à inclusão nas escolas regulares de pessoas com: "...necessidades educacionais especiais [que] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem".

O Brasil, em conformidade com essas diretrizes, reconhece esses direitos e, tem investido no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001) com relação às PCD/DA.

A Constituição da República Federativa do Brasil introduziu as ideias inclusivistas no país. Entretanto, foi com a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que se efetivaram concretamente as políticas sociais de inclusão na educação escolar. Nela o atendimento às PCD/DA, nomeada educação especial, é uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior (Capítulo V: Da Educação Especial, Artigos 58, 59 e 60).

Com essas bases e, diante da legislação específica, ainda muito restrita publicada ao longo dos últimos anos, que práticas de educação especial, numa perspectiva educacional inclusiva, vêm sendo implantadas no ensino superior.

Em diversos países, encontramos políticas e práticas que indicam para a preocupação das instituições de ensino superior com relação à inclusão das PCD/DA, por exemplo, Álava, Corominas & Vicario (2013), Bagnato (2017), Cabezas & Flórez (2015), Díez et al (2011), Fajardo (2017), Izzo, Hertzfeld, Simmons-Reed & Aaron (2001), Rao (2004), Zambrano, Ramalho, López & Justicia (2017), Richardson (2009).

No Brasil, um passo importante para o acesso e permanência desse público no ensino superior foi a implantação pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, por intermédio da Secretaria de Educação Superior em parceria com a Secretaria de Educação Especial, do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior".

Na implantação do Incluir se definiu como lócus, em que se deve desenvolver o processo inclusivo na educação superior, o núcleo de acessibilidade:

... compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Edital nº 3 do Programa Incluir, 2007, p. 4).

O núcleo de acessibilidade foi regulamentado pelo *Decreto nº 7.611* (2011) que tratou do atendimento educacional especializado a ser oferecido pela educação especial. Definiu no art. 5º que o núcleo de acessibilidade tem como objetivo reduzir as barreiras físicas, de comunicação e de informação que dificultam o acesso, bem como o desenvolvimento acadêmico e social de PCD/DA.

Para tanto, suas ações devem se dar por meio de um atendimento educacional especializado que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008).

Por meio dos núcleos de acessibilidade, as instituições de ensino superior estão refletindo sobre possíveis mudanças para a inclusão da PCD/DA nas universidades e desenvolvendo suas políticas de atendimento educacional especializado baseados no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para Cabral (2017) o cenário que envolve o acesso e a permanência dos PCD/DA no ensino superior brasileiro é complexo, indicando a necessidade de reflexões a respeito das particularidades presentes nos contextos universitários.

O atendimento educacional especializado oferecido pelos núcleos de acessibilidade tem sido foco de estudos (Ciantelli, Leite, & Nuernberg, 2017; Domingues et al., 2008; Nuernberg, 2008; Oliveira & Rodrigues, 2011; Pletsch & Melo, 2017; Santana et al., 2015) que indicam para a necessidade de rupturas e a busca de alternativas viáveis (Strieder & Nogaro, 2016) para a efetiva oferta de uma educação especial, na perspectiva inclusiva, que garanta os direitos de acessibilidade dessa população.

Nesse sentido, o objetivo do nosso texto é apresentar o trabalho desenvolvido pelo Programa de Orientação e Atenção ao Aluno (PROATO), núcleo de acessibilidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/Brasil. Especificamente, nessa oportunidade, apresentar seus objetivos, a caracterização do público atendido, bem como os procedimentos para o atendimento dos alunos e indicadores de resultados.

Contextualização

O núcleo de acessibilidade

Esse texto tem como base a experiência vivenciada, desde agosto de 2015, no PROATO, núcleo de acessibilidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), universidade particular, filantrópica, comunitária e confessional localizada na cidade de São Paulo/Brasil.

Ele é composto por uma equipe multiprofissional que atua na proposição de ações que visam minimizar o sofrimento dos alunos com PCD/DA. Sua função é consultiva e de orientação aos alunos e seus responsáveis e as várias instâncias da universidade.

Alinhado aos aspectos comunitários, filantrópicos e confessionais que orientam a universidade, tem como objetivo eliminar as barreiras de acesso, permanência e participação no mundo acadêmico dos alunos com PCD/DA. Para tal, 1) acolhe e orienta o aluno; 2) analisa e identifica as melhores estratégias de equiparação de oportunidades necessárias ao seu atendimento psicopedagógico; 3) orienta e acompanha o atendimento educacional especializado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e; 4) estabelece parcerias para o melhor atendimento às necessidades dos alunos.

Em outras palavras seu foco é, por meio de ações de equiparação de oportunidades, proporcionar aos alunos que vivenciam alguma situação de desconforto psicopedagógico, psicológico, acadêmico e espiritual o direito a desfrutar em condições de igualdade, com os demais alunos, das possibilidades oferecidas pela vida universitária.

Público Alvo

O Quadro 1 apresenta o total de alunos atendidos pelo PROATO entre agosto de 2015 e novembro de 2019 e a sua distribuição por tipo de deficiência/dificuldade.

Quadro 1. Distribuição dos alunos por modalidade de deficiência/dificuldade (ago/2015 a 2019)

MODALIDADE	Nº de alunos por período				TOTAL
	ago. 2015 dez. 2016	2017	2018	2019	
Alunos com deficiência mental (psicossocial)	19	132	198	304	653
Alunos com transtorno específico de aprendizagem	3	23	9	25	60
Alunos com transtorno da atenção e hiperatividade (TDAH)	9	37	29	61	136
Alunos com deficiência sensorial	2	12	10	14	38

Alunos com deficiência física	6	22	6	14	48
Alunos com mobilidade reduzida	1	7	3	9	20
Alunos com transtorno do espectro autista	1	5	7	10	23
Alunos com deficiência intelectual	----	3	2	3	8
Alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de adaptação acadêmica	----	40	21	26	87
Alunos com problemas familiares e de saúde	2	17	31	30	80
TOTAL	43	298	316	496	1153

Fuente. Elaboración propia

Para sua análise os dados do Quadro 1 serão divididos em dois recortes. O primeiro será composto pelo público alvo da educação especial previsto na legislação nacional. O segundo grupo pelos alunos com dificuldades educacionais específicas.

— Público alvo da educação especial previsto na legislação nacional (Lei nº 9.394, 1996; Lei nº 13.146, 2015).

Esse grupo é composto por 770 alunos.

Como signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo da ONU de 2007 (Decreto nº 6.949, 2009), no Brasil, entende-se pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental (psicossocial), intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Decreto nº 6.949, 2009). Nesse grupo estão presentes os alunos com deficiência física, intelectual, sensorial (surdos e cegos) e psicossocial (transtornos psiquiátricos em geral) e com transtornos globais de desenvolvimento (síndrome do espectro do autismo).

Pelos dados apresentados no Quadro 1 verificamos que a maioria dos alunos atendidos (653) se enquadra no grupo de PCD psicossocial. Altos índices de incidência de transtornos psiquiátricos são encontrados na população em geral. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017) publicou documento em 2017 com dados que apontam que há cerca de 322 milhões de pessoas vivendo com transtorno mental no mundo. Esse relatório indica também que a depressão atinge 5,8% (11.548.577 habitantes) e que os distúrbios relacionados à ansiedade afetam 9,3% (18.657.943 habitantes) da população brasileira.

Na sequência encontramos os alunos com deficiência física (48), que apresentam diferentes tipos de dificuldades físicas como, por exemplo, má formação congênita, paralisia cerebral com severo prejuízo motor, necessitando de cuidador oferecido pela universidade (Lei nº 13.146, 2015).

A esse grupo segue o de alunos com deficiência sensorial (38), composto por alunos cegos e surdos. Para o atendimento dos alunos cegos a universidade teve que remodelar seu website para torná-lo acessível a essa população. Quanto aos alunos surdos, encontramos alunos que se comunicam por leitura labial, que utilizam aparelho auditivo ou que se comunicam pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por meio de intérprete oferecido pela universidade (Lei nº 13.146, de 2015).

Por fim, encontramos os alunos com transtorno do espectro autista (23), todos com laudo médico de síndrome de Asperger, e os alunos com deficiência intelectual (8) que, em sua maioria necessitam de apoio de monitor para acompanhamento do curso, também, oferecido pela universidade (Lei nº 13.146, 2015).

— Público com dificuldades de aprendizagem

Esse grupo é composto por alunos que apresentam alguma dificuldade que influencia nos aspectos psicopedagógicos e impacta no seu rendimento escolar (no texto nomeado DA). Nesse grupo temos 383 alunos distribuídos em:

- Alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (136 alunos).
- Alunos com problemas de adaptação acadêmica ou com dificuldades de aprendizagem (87). As

dificuldades de adaptação decorrem de estarem distantes da família e de sua cidade de origem (vindos do interior ou de outro estado) ou de estarem em dúvida da escolha profissional. O segundo grupo, de dificuldades de aprendizagem, recebe apoio como orientação de estudos e aulas em laboratórios de estudos;

- c) Alunos que enfrentam problemas familiares e de saúde (80) como, por exemplo, luto, alcoolismo, separação dos pais, fibromialgia, epilepsia, câncer etc. em que é realizado aconselhamento e orientação;
- d) Alunos com transtornos específicos de aprendizagem (60), principalmente dislexia e discalculia;
- e) Alunos com mobilidade reduzida (10) que apresentam obesidade ou foram acidentados.

Descrição da experiência

Organização do atendimento educacional especializado

O atendimento educacional especializado oferecido aos alunos tem como princípio a realização da igualdade de oportunidades, definida no documento da ONU, Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência de 1993, como “o processo mediante o qual o meio físico e os diversos sistemas existentes no seio da sociedade, tais como serviços, atividades, informação e documentação, são postos à disposição de todos, sobretudo das pessoas com deficiência”.

Do princípio da igualdade de direitos decorre que as necessidades de toda e qualquer pessoa têm igual importância, que essas necessidades devem constituir a base do planejamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregados de forma a garantir que a todos sejam concedidas as mesmas oportunidades de participação.

Nesse sentido, a partir das demandas desse grupo de alunos, o PROATO atua mediando e propondo **ações** no sentido derrubar os obstáculos que os impede de exercer os seus direitos e liberdades garantindo acesso aos recursos necessários 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 aluno gera, como das formas de equiparação de oportunidades que podem ser ofertadas.

Essa equiparação visa dar aos alunos público alvo do PROATO as mesmas oportunidades de participação dos demais alunos. Nesse sentido, como parte da realização da igualdade de oportunidades, à medida que o aluno alcança a igualdade de direitos, fica sujeito às mesmas obrigações, assumindo a sua plena responsabilidade como membro da sociedade.

O atendimento segue os seguintes passos:

Acolhimento

O acolhimento é a ferramenta de assistência humanizada alicerçada em uma postura ética de atenção integral ao indivíduo pautada em práticas de corresponsabilidade.

Seu objetivo é a ampliação dos processos de autonomia das pessoas implicadas (alunos-PROATO-coordenadores-professores etc.), afirmando, assim, a indissociabilidade entre produção de saúde e produção de sujeitos (Guerrero, 2013; Luz, Martins, Barbosa, & Queiroz, 2013).

A operacionalização do acolhimento ocorre por intermédio de uma ou mais entrevistas em que há a escuta do problema do aluno, possibilitando que expresse suas preocupações e angústias, com o reconhecimento do seu protagonismo no processo e na responsabilização integral do PROATO/Universidade pela resolução da situação a partir da ativação e articulação da rede envolvida com a vida educacional do aluno (cursos, pró-reitora, departamentos, família, etc.).

Com esse enquadre, como resultado conseguimos, além de atenuar o sofrimento vivenciado pelo aluno, fortalecer seu vínculo com a instituição e estimular seu protagonismo, também, impelir a instituição à mudança.

Análise dos laudos

Feito o acolhimento e, para atender o aluno em sua especificidade, ele necessita entregar um laudo circunstanciado que indique qual sua deficiência, doença, transtorno (laudo médico, avaliação neuropsicológica ou psicopedagógica, entre, outros). Em alguns casos é solicitado laudo complementar (Nota Técnica 04 de 2014). Em casos

em que pode ocorrer mudança do quadro clínico (por exemplo, psiquiátricos), os alunos são contatados no início do semestre letivo para um novo acolhimento e solicitação de laudo atualizado.

A equiparação de oportunidades

A equiparação de oportunidades ou eliminação das barreiras de acesso, oferecida ao aluno acompanhado pelo PROATO, objetiva garantir o acesso aos recursos necessários para seu sucesso acadêmico e se dá a partir da proposta de ações de flexibilização pedagógica, curricular e administrativa.

Essas ações visam dar condições de igualdade de participação, favorecer a participação plena, a formação profissional e a realização dos projetos de vida individuais, além de colaborarem com a construção de uma cultura inclusiva no contexto universitário e de uma sociedade igualitária.

O objetivo final que se espera chegar é a que o aluno alcance a igualdade de direitos e, com isso, fique sujeito às mesmas obrigações de todos, assumindo a sua plena responsabilidade como aluno, profissional em formação inicial.

Procedimentos para equiparação de oportunidades

A disponibilização dos recursos necessários é assegurada conforme o princípio da razoabilidade, ou seja, tais procedimentos devem respeitar questões ligadas às exigências da formação específica do aluno e, por isso, discutidas e negociadas com a instância responsável por resolver a demanda (coordenadores de curso, setores administrativos, entre outros).

A responsabilidade de implantação e o acompanhamento local das ações pedagógicas de equiparação é do coordenador do curso. Também é de sua responsabilidade a retransmissão das informações aos professores. O PRO-ATO serve de apoio ao coordenador e está à disposição para consulta a qualquer momento.

Entre outras, as ações de equiparação, são: audiogravação da aula, dilatação de prazo para entrega de trabalhos, disponibilização material da aula no ambiente informático (Moodle), escriba, gravação da aula, ledor, lupa, material ampliado ou em braille, mesa e cadeira adaptada, realização de prova oral, sala acessível, material impresso ampliado, fotografia da lousa, tradutor-interprete da LIBRAS, uso de dicionário e/ou calculadora e/ou fórmulas matemáticas (de acordo com orientação e autorização do coordenador e do professor da disciplina), uso de material quadriculado, vídeos legendados, orientações para os professores e para a turma do aluno, entre outros. Para a realização de avaliações, entre outras, estão previstos: extensão do tempo, enunciados de perguntas mais objetivas, com textos menores; local isolado (silencioso) com número reduzido de alunos; maior espaçamento entre linhas; uso do computador. Além disso, é disponibilizada orientação de estudos, profissional de apoio, monitores, encaminhamento à profissionais externos (psicólogo, psiquiatra, psicopedagogo) com preço acessível, orientação na montagem da grade de disciplinas a serem cursadas no período letivo etc.

Após avaliação, baseado em critérios prévios como, por exemplo, renda familiar e gravidade do caso, há encaminhamento para médico psiquiatra, avaliação neuropsicológica, orientação profissional e tratamento psicológico gratuitos.

Conclusões

Por tratar-se de um programa que atende casos que necessitam, para a resolução de suas questões, soluções que geram exceção à regra, os indicadores de resultados dizem respeito à implantação bem-sucedida de ações que, até então, não estavam presentes na cultura institucional da universidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o PRO-ATO conquistou grande espaço e, já tem a compreensão de grande parte dos gestores.

As ações que indicam resultados positivos são as seguintes: a) O retorno de poucos alunos que afirmam não serem atendidos em suas necessidades; b) O contato cada vez maior dos coordenadores de cursos solicitando esclarecimentos e orientações; c) A criação de uma rede de atendimento que envolve os seguintes segmentos: os coordenadores e professores, a turma do aluno, os gestores administrativos, a clínica escola do curso de psicologia, o serviço médico do campus, o departamento jurídico, a família e profissionais externos à UPM.

Para finalizar, o serviço oferecido pelo PROATO cumpre internamente na universidade a função social de inclusão pedagógica das PCD/DA.

Com foco no atendimento psicopedagógico o principal sentido das ações do programa são o processo de aprender e ensinar para o desenvolvimento integral do aluno.

As dificuldades psicopedagógicas apresentadas pelos alunos são decorrentes de questões psicológicas, psiquiátricas, pedagógicas, acadêmicas e espirituais o que exige de toda a equipe um olhar interdisciplinar.

Essas dificuldades geram desafios à equipe do PROATO, principalmente porque evocam tanto aspectos pessoais, para o fortalecimento do protagonismo, e aspectos sociais, para a superação de preconceitos, quanto aspectos pedagógicos e acadêmicos, para reflexões sobre novas propostas de inovação e avanço da universidade.

Assim, a partir da oferta de uma atenção profissional qualificada novas formas de inovação, protagonismo, flexibilização e organização didático pedagógicas são exigidas e colocadas em prática estimulando a reflexão e a mudança de toda a comunidade acadêmica e impactando na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Referências bibliográficas

- Álava, M. F., Corominas, A. B., & Vicario, A. D. (2013). La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 63, 99-113.
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26.
- Cabezas, D., & Flórez, J. (2015) *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual Experiencias y resultados*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down21; Fundación Prodis.
- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, 22(3), 371-387.
- Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P, & Nuernberg, A. H. (2017). Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 303-311.
- 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.
- Domingues, R. M. et al. (2008). O Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM como espaço de inclusão no Ensino Superior. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 10, 65-78.
- Edital nº 3 do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. (2007). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/incluir_acessibilidade.pdf
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Guerrero, P. et al. (2013). O acolhimento como boa prática na atenção básica à saúde. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, 22(1), 132-140.
- Izzo, M., Hertzfeld, J., Simmons-Reed, E., & Aaron, J. (2001). Promising Practices: Improving the Quality of Higher Education for Students with Disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 21(1), 1-16.
- Luz, A. R., Martins, T. G., Barbosa, A. C. C., & Queiroz, E. S. (2013). Acolhimento: uma reflexão sobre o conceito e a realidade. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 4(2), 2225-2237.
- Nuernberg, A. H. (2008). O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da UNISUL. *Ponto de Vista*, 10, 97-106.
- Oliveira, M. S. &, Rodrigues, L. F. F. (2011). A Inclusão no Ensino Superior: Uma experiência em debate. *PRACS*, 4, 17-28.
- Pletsch, M. D., Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1610-1627.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.

- Richardson J. T. (2009). The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 34(2), 123-137.
- Santana, A. P. O. et al. (2015). Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da UFSC. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(Número Especial), 673-690.
- Strieder, R., & Nogaró, A. (2016). No controverso desafio da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 51-73.
- Zambrano, B. V., Ramalho, A. P., López, H. C., & Justicia, M. D. L. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 11, 47-60.



La Tutoría Formativa para la mejora del rendimiento académico

DA RE, LORENZA
GEROSA, ANDREA

*Departamento de Ingeniería de la Información
Universidad de Padua (Italia)*

Resumen

La Tutoría Formativa (TF) es un programa de orientación y tutoría que se ofrece a los estudiantes de algunos grados de la Universidad de Padua. Su objetivo es facilitar la transición de la escuela secundaria a la universidad, mejorando ciertas competencias transversales y acompañando al alumno en la configuración de su proyecto formativo y profesional. Las líneas de intervención del TF son cuatro: reuniones informativas en plenario con los Servicios Universitarios; reuniones en grupos con compañeros tutores; o profesores tutores; y reuniones temáticas facilitadas por expertos. Los tutores siguen una formación inicial y las actividades están co-diseñadas por el equipo de TF (referente científico y tutor). Todas las acciones de tutoría se evalúan en términos de proceso, satisfacción y efectividad. Quienes participan en el TF ven su actividad reconocida a través de la certificación y el lanzamiento de *open badge*. Los principales resultados de la evaluación de la TF señalan que quienes participan tienden a tener mejores resultados académicos. Además, hay una reducción significativa en la tasa de deserción en los grados que implementan la TF.

Palabras clave: tutoría; competencias trasversales; abandono; empoderamiento.

The Formative Tutoring for the improvement of academic performance

Abstract

The Formative Tutoring (FT) is a program of orientation and tutoring activities offered to students of some study courses of the University of Padua, which aims to facilitate the transition from secondary school to university, enhancing some soft skills and supporting the students in setting up their training and professional project. The FT has four lines of intervention: plenary informative meetings with the University Services, meetings in groups with Student Tutors or Teacher Tutors, and thematic meetings facilitated by experts. The tutors follow an initial training and the activities are co-designed by the FT team (scientific reference and tutor). All training actions are assessed in terms of process, satisfaction and effectiveness. The activity of those who participate in the FT is recognized

through a certification and through the release of an open badge. The main results of the evaluation of the TF effectiveness testify that those who participate tend to have better academic results. In addition, there is a significant reduction in the dropout rate in that study courses that implement the FT.

Keywords: tutoring; soft skills; drop-out; empowerment.

Introducción

Durante aproximadamente 10 años, la Universidad de Padua ha promovido y mejorado una nueva perspectiva de investigación. Se trata de un modelo tutorial, que a nivel internacional (Álvarez, 2002; Topping, 1997) ya se ha consolidado tanto en términos de práctica educativa como en área de investigación.

La génesis de la Tutoría Formativa (TF) (Da Re, 2017; 2018a; 2018b; Da Re y Biasin, 2018; Da Re y Clerici, 2017; Da Re, Clerici, y Álvarez, 2017) se reconduce a un proyecto estratégico de la Universidad de Padua relacionada con las dificultades de aprendizaje en la universidad, llamado “*Learning Difficulties and Disabilities from Primary School to University: Diagnosis, Intervention, and Services for the Community*” (referente. Lucia Mason) (Zago, Giraldo, y Clerici, 2014). Esta investigación puso las bases científicas y de diseño para desarrollos posteriores, dando la oportunidad de ponerse en contacto con el grupo de investigación GUFOI (Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada) de la Universidad de La Laguna. Esta colaboración permitió desarrollar una tesis doctoral con mención internacional en co-tutelaje, que coincidió con el primer año de experimentación de la TF¹. Más tarde, se implementó en los siguientes años académicos en otros grados de la Universidad. Desde el año académico 2017-18, la TF ha sido promovida firmemente por el Departamento de Ingeniería de la Información a través de un proyecto de investigación y, en tiempos más recientes, por la Escuela de Ingeniería dentro de las acciones del proyecto I.POT (proyecto de las Escuelas universitarias de Ingeniería italiana financiada bajo la convocatoria MIUR para los Planes de orientación y tutoría 2017-2018)².

Marco teórico

La necesidad de un nuevo modelo de tutoría universitaria nace de la necesidad de enfrentar los problemas que han surgido de las nuevas necesidades de educación y formación de la sociedad del conocimiento, centradas en el proceso de Bolonia (1999-2010) y conducidas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La figura del tutor y el modelo de aprendizaje centrado en el alumno, implementado con métodos flexibles de aprendizaje y enseñanza, se encuentran entre los elementos “humanos” que se consideran estándares esenciales de los recursos de aprendizaje y de los servicios de apoyo al alumno.

La universidad está llamada a hacerse cargo, a través de un sistema integrado de acciones, de la orientación (no solo en la entrada, sino también en el itinerario y en la perspectiva de la formación profesional) y la tutoría, como una acción educativa de apoyo a lo largo del curso universitario. La orientación y la tutoría, aplicadas en las universidades, juegan un papel importante con respecto a la integración y el acompañamiento de los estudiantes de primer año en el nuevo entorno educativo. Ambos tienen como objetivo prevenir y contrastar el abandono y la desaceleración de los estudios universitarios y ayudar a los estudiantes a tomar decisiones conscientes, apoyándolos en cualquier fase crítica del estudio y el camino de la vida.

El programa de TF se lleva a cabo a través de una serie de actividades (Da Re et al., 2016) dirigidas a estudiantes de primer año de universidad. Los estudiantes, organizados en grupos, se reúnen cada semana con profesores (tutoría) y estudiantes veteranos (tutoría entre pares), así como, en reuniones plenarias mensuales, con los expertos de los servicios universitarios (tutoría de los servicios). Esta es la acción coordinada de un conjunto de figuras tutoriales destinadas a promover el conocimiento y la inserción en el nuevo contexto educativo y la adaptación a

¹ Doctoranda: Lorenza Da Re. Directores de tesis: Profesora R. Clerici e Profesor P.R. Álvarez Pérez. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas de la Educación y la Formación, Universidad de Padua y Doctorado en Educación, Universidad de la Laguna.

² Ver en http://www.conferenzaingegneria.it/tipologie-documenti/ingegneria_pot/

un nuevo método y organización del estudio. El modelo pedagógico en el que se basa la TF, que se centra en el estudiante y su éxito educativo. Supone que las actividades de orientación y tutoría *están integradas en el desarrollo* curricular de los estudiantes para el avance de las competencias transversales y en la actividad docente, como una expansión de su profesionalidad más allá del aula a través de prácticas de tutoría.

La TF opera al nivel de grado y tiene lugar a través de una serie de fases estrechamente interrelacionadas, descritas en el siguiente párrafo.

Metodología

1) Análisis de contextos

Antes de comenzar una nueva edición del programa, se debe recopilar y analizar todas la informaciones disponibles sobre los estudiantes de nuevo ingreso, tanto de fuentes administrativas como de encuestas *ad hoc*.

2) Actores

Los profesores tutores se identifican (de forma voluntaria) entre los docentes responsables de las actividades didácticas del grado.

Entre los estudiantes matriculados en los años posteriores al primero, o de los cursos de segundo nivel de la misma dirección de estudio, se identifican los compañeros tutores (de forma voluntaria o después de la selección).

Dentro de la cohorte de nuevos estudiantes matriculados en el grado, luego de una acción para informar y publicitar la iniciativa, se aceptan las adhesiones (voluntarias) a la TF y se define la lista de participantes.

Los representantes de los diversos servicios universitarios identifican al personal que se reunirá con los estudiantes para la presentación de las actividades promovidas específicamente.

La composición de los grupos de la TF que definida de la siguiente forma: están compuestos desde 15 hasta 40 estudiantes, 1 o 2 compañeros tutores, 1 o 2 profesores tutores. Los grupos se organizan por área científico-didáctica para participar en las sesiones de tutoría del servicio.

3) Formación

Los tutores reciben una formación inicial sobre el papel del tutor y sobre la relación educativa. Los profesores y los compañeros tutores participan en las reuniones periódicas del equipo del programa de la TF. El propósito es compartir los objetivos de formación y para la construcción conjunta del calendario de las actividades de cada una de las acciones propuestas, inspirándose en materiales preparados en el modelo de referencia, pero adaptándolos e integrándolos adecuadamente de acuerdo con las especificidades de los contextos y las habilidades de los actores.

4) Realización de grupos de tutoría

Las actividades de tutoría y tutoría entre pares se llevan a cabo en grupo y están dedicadas al desarrollo de competencias transversales (método y habilidades de estudio, participación en la vida universitaria, capacidad de evaluarse y evaluarse a sí mismo, desarrollo de estrategias de resolución de problemas, etc.). Se realizan a través del apoyo y la coordinación de un tutor docente o de un compañero tutor. Las reuniones son semanales, de aproximadamente una hora, programadas en el horario de enseñanza. Las actividades propuestas persiguen cuatro objetivos educativos: (i) facilitar la adaptación de los estudiantes y el conocimiento de la institución universitaria; (ii) mejorar la participación en la vida universitaria y en específico grado; (iii) mejorar el conocimiento personal entre los estudiantes y facilitar el proceso de formación; (iv) desarrollar estrategias para tomar decisiones académicas y profesionales.

Las reuniones de tutoría del servicio se realizan mensualmente y están dirigidas a todos los grupos de tutoría del mismo grado o de un área didáctica científica. Son administrados por los representantes de los Servicios, quienes guían y dirigen a los estudiantes al uso de las diversas actividades propuestas por la universidad.

En algunos casos, las sesiones de tutoría se organizan con expertos. Los instructores expertos participan en temas específicos de particular relevancia y complejidad (por ejemplo, en el método de estudio si la ruta de enseñanza presenta problemas u obstáculos críticos particulares que bloquean la regularidad de las carreras).

5) Plataforma online de soporte

Mediante la creación de espacios en una plataforma online (Moodle), es posible garantizar la coordinación y actualización de los diversos tutores, así como el intercambio de materiales y herramientas para evaluar las actividades.

6) Seguimiento y evaluación

Las fases de evaluación son cuatro (Clerici y Da Re, 2019; Clerici, Da Re, Giraldo, y Meggiolaro, 2019):

1. Análisis de las características, opiniones, tendencias y motivaciones de los estudiantes participantes y no participantes, con el objetivo de identificar los factores que más influyen en la elección de participar en la TF. Si está disponible, también se pueden analizar las tendencias de los fenómenos de interés que el programa desea modificar: tasa de deserción en el primer año y tasa de deserción total, tasa de graduación, tiempo promedio para graduarse, número promedio de créditos obtenidos en los diversos años del curso, índices de evaluación de la enseñanza del alumno.
2. Informes de procesos participativos (tasa de participación, número promedio y tipo de sesiones asistidas).
3. Evaluación de la satisfacción de los diversos actores involucrados en las diversas actividades previstas por el programa a través de: encuestas pre/post para estudiantes, grupos focales para tutores y compañeros tutores, paneles Delphi para tutores y representantes de servicio.
4. Evaluación de la eficacia del programa en las carreras de los estudiantes, con respecto al doble objetivo que esto propone, a saber, la reducción de la dispersión y la mejora del rendimiento académico. Una vez que se han seleccionado y calculado algunos indicadores apropiados para todos los estudiantes de la cohorte (participantes en TF y no), se comparan las parejas: los participantes y los no participantes se comparan en función de sus características mediante el *propensity score matching*. La comparación de los indicadores elegidos en los dos grupos permite obtener una estimación de la eficacia del programa.

7) Reconocimiento del papel desempeñado

Las actividades son llevadas a cabo por profesores y compañeros tutores de forma voluntaria y no se prevén reconocimientos financieros. Sin embargo, todos los participantes reciben la certificación de las actividades realizadas y de las habilidades adquiridas. Los estudiantes que participan reciben un *open badge*.

8) Reporting

Al final de cada año, se preparan informes estandarizados, que presentan los resultados y la evaluación a los referentes académicos del grado³.

9) Impacto formativo en diferentes actores

Los resultados de las experimentaciones aplicadas en diferentes contextos científico-didácticos muestran una afirmación: la TF se propone como una estrategia efectiva para contrastar la dispersión y mejorar el rendimiento en los estudios universitarios. Es decir, favorece la inserción de nuevos estudiantes en el mundo universitario; ayuda a relacionarse con los profesores también a través del valioso asesoramiento de colegas más “expertos”; anima al alumnado a descubrir la amplia gama de servicios universitarios; y, durante las actividades de grupos pequeños, los conecta para ingresar a una red de apoyo relacional entre pares y conocimiento de los profesores fuera del aula.

La experiencia de tutoría realizada por los compañeros tutores desarrolla en ellos importantes competencias transversales, organizativas, de planificación, comunicativas-relacionales, de gestión grupal y de trabajo en equipo.

Para los docentes involucrados, la participación en la TF es una oportunidad para experimentar un rol de orientación y formación, según el cual el docente universitario no solo es responsable de la enseñanza directa que se lleva a cabo en sus enseñanzas, sino también del desarrollo holístico de los estudiantes, de los aspectos personales, sociales y profesionales. El Programa de Tutoría Formativa hace que el proceso de creación del EEES sea operativo, donde el papel del profesor va más allá de la acción directamente realizada, posiblemente también con la tutoría disciplinaria, extendiéndose al desarrollo de competencias transversales destinadas a facilitar la inserción en el mundo

³ Director del Departamento, Presidente de la Escuela, Presidente del Grado.

universitario. Con ello, se lleva a cabo una guía de estudio consciente dirigida a construir una “carrera” universitaria destinada a mejorar completamente las habilidades personales y profesionales, para una inserción positiva en el mundo del trabajo.

Finalmente, los servicios universitarios, que son distintos entre sí y especializados en su ámbito, se ven favorecidos hacia la coordinación entre sí a través de la TF. Se produce una perspectiva sinérgica con un único objetivo común: el éxito educativo del estudiante. Para ellos, la TF es la oportunidad de una reunión directa con futuros usuarios, anticipando y dirigiendo necesidades, expectativas y estrategias para resolver los problemas que surgirán en el camino.

Resultados

Después de algunos años de experimentación de la TF en nuestra universidad, sin duda podemos decir que el modelo, en su reformulación en el contexto de una gran universidad italiana, ha demostrado su validez y efectividad. La mayoría de los estudiantes que participaron estaban satisfechos con todos los aspectos de TF y tienen la percepción de que han mejorado muchas de sus habilidades transversales. El análisis de los datos sobre las carreras de los inscritos en los cursos de estudio que participan en el proyecto demuestra objetivamente una mejora significativa en algunos indicadores, también gracias a las acciones de la TF. En lo referente a la carrera académica del alumnado los análisis realizados muestran que para los cuatro grados en el campo de la Ingeniería de la Información (clase L-8), hay una reducción de 20 puntos porcentuales en la tasa de abandono dentro del primer año entre estudiantes con un nivel de riesgo de abandono promedio y que han participado asiduamente en actividades de la TF.

Un punto fuerte de la TF es su transversalidad con respecto a los diversos grados, que se deriva del hecho de trabajar al nivel de las competencias trasversales. El hecho de crear pequeñas comunidades de profesores y estudiantes con una diversidad disciplinar amplia, que comparten diferentes puntos de vista y experiencias con el objetivo de diseñar intervenciones en sus contextos específicos, muestra cada vez más terreno fértil para nuevas ideas y para un mayor desarrollo de la TF.

Paradójicamente, esta característica de la TF también se convierte en una posible debilidad: la transversalidad y la desconfianza académica entre diferentes disciplinas. Por lo tanto, para los próximos años es necesario enfocar el proyecto en crear un grupo de colegas lo suficientemente amplio que reconozca el valor de un enfoque holístico de la misión educativa de la universidad.

Discusión y conclusiones

El escenario más significativo en los que centrar los esfuerzos para el futuro cercano es aquel en el que la TF puede convertirse en una buena práctica compartida por la mayoría de los grados de la Universidad de Padua. El modelo educativo está naturalmente predispuesto a adaptarse a múltiples contextos, cada uno potencialmente con sus propias especificidades. Este aspecto requiere una revisión sustancial del modelo de gestión del programa: es esencial ampliar la responsabilidad de la coordinación organizativa de las actividades del Programa. En primer lugar, será necesario conectar en red la experiencia de los docentes que ya han actuado como tutores en la TF, a fin de estimular una fase de difusión de las buenas prácticas adquiridas, contaminando los nuevos grados a los que quieran unirse. La gestión del TF desde un punto de vista administrativo también tendrá que fortalecerse, tanto para la gestión de los numerosos compañeros tutores como para las actividades de los diversos servicios universitarios. Finalmente, la recopilación de datos sobre carreras de estudiantes será más sistemática en vista de la evaluación de la TF en todos los contextos que se unirán.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Clerici, R., y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56.
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., y Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re, L. y Biasin, C. (2018). *Il Tutorato Formativo: un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Da Re, L. (2018a). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento* 16(3), 185-199.
- Da Re, L. (2018b). Orientare e accompagnare gli studenti universitari: il Programma di Tutorato Formativo. *Studium educationis. Tutorato e Tutor: significati e contesti*, 19(1), 69-80.
- 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., y Álvarez, 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. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-3-7.
- Da Re, L., y Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 139-160.
- Da Re, L., Clerici, R., y Álvarez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- Topping, K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Zago G., Giraldo A. y Clerici, R. (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Il Mulino: Bologna.



Necesidad de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid

PERTEGUER MUÑOZ, JUAN ANTONIO

*Departamento de Ingeniería y Gestión Forestal y Ambiental
Universidad Politécnica de Madrid (España)*

PERTEGUER MUÑOZ, MARÍA DEL PINO

*Departamento de Pedagogía
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Resumen

Las principales patologías de salud mental en la infancia, la niñez o la adolescencia son trastornos del neurodesarrollo (discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación, trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos generales del desarrollo, trastornos de comunicación social, trastornos motores entre otros). También aparecen en estas edades los trastornos relacionados con el espectro de la esquizofrenia, trastornos psicóticos, trastorno bipolar, y los relacionados con la depresión y ansiedad, alimentación, sueño o estrés. En el presente trabajo se propone desarrollar Centros Educativo-Terapéuticos Integrados (CETI) en centros educativos ordinarios, en coordinación con los recursos sociales y el sistema sanitario, para que se conviertan en referente en integración del alumnado con problemas de salud mental, ofreciendo una respuesta inmediata y apropiada a los alumnos y sus familias.

Palabras clave: Salud Mental; Educativo Terapéutico; trastornos neuroconductuales; inclusión; educación adolescentes.

The need for educational centres that are a reference point for the care of students with mental health problems in the Community of Madrid

Abstract

The main mental health pathologies in infancy, childhood or adolescence are neurodevelopmental disorders (intellectual disability, communication disorders, attention deficit disorder and disruptive behaviour, specific learning disorders, general developmental disorders, social communication disorders, motor disorders, among others). Disorders related to the schizophrenia spectrum, psychotic disorders, bipolar disorder, and those related to depression and anxiety, eating, sleep or stress also appear in this age group. This paper analyses proposals to develop Integrated Educational-Therapeutic Centers (CETI) in ordinary schools, in coordination with social resources and the health

system, so that they become a reference in the integration of students with mental health problems, offering an immediate and appropriate response to students and their families.

Keywords: Mental Health; Educational Therapeutic; neurobehavioural disorders; inclusión: adolescent education.

Introducción

La sociedad actual es plural y diversa; esto se ve reflejado en las aulas donde encontramos un grupo muy heterogéneo de alumnado incluyendo alumnos con problemas de salud mental, al que se le debe dar una respuesta educativa integral de calidad. El porcentaje de este tipo de alumnado se ha incrementado considerablemente en estos últimos años, en parte puede ser 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.

Las distintas iniciativas educativas que han procurado dar respuesta a alumnos con problemas de salud mental tienen como objetivo teórico la integración, inclusión y normalización junto con una atención adecuada. Los resultados están muy lejos del ideal perseguido, especialmente con alumnos con problemas neuroconductuales.

Los Centros educativos son concededores de las dificultades que entraña ofrecer una respuesta educativa adecuada a este perfil de alumnado, entre otras cuestiones por la limitación de recursos personales en el propio centro (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. 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 su integración escolar (Cava y Musitu, 2000).

Diferentes autores (Booth, Ainscow, y Black-Hawkins, 2000) señalan que la inclusión en educación implica:

- Que se desarrollen procesos para reducir la exclusión, las trabas culturales, los déficits curriculares.
- Que se estructuren las políticas educativas, con profesionales implicados en la educación (pedagogos, maestros, profesores de pedagogía terapéutica “PT”, maestros especialistas en audición y lenguaje “AL”, integradores sociales, educador social, psicólogos educativos, orientadores escolares, psiquiatras, etc.).
- Mayor aprendizaje y participación de todos los involucrados en el proceso educativo, no sólo aquellos con discapacidad o con NEE. Todos tienen derecho a la inclusión.
- Atención a la diversidad, entendida no como dificultad sino como riqueza y oportunidad para todos.

Es necesaria una alfabetización en salud mental para todos los implicados en la atención a los niños y adolescentes que asisten al centro educativo. Según Casañas, Mas-Expósito, Teixidó, y Lalucat-Jo (2020) esta alfabetización incluye aspectos tales como:

- El conocimiento de cómo prevenir los trastornos mentales.
- El reconocimiento de cuándo se está desarrollando un trastorno.
- El conocimiento de las opciones de búsqueda de ayuda y los tratamientos disponibles.
- El conocimiento de estrategias efectivas de autoayuda para problemas leves.
- Ayudas en crisis de salud mental.

Casañas et al. (2020) señalan que es necesario que en el ámbito educativo se lleven a cabo estrategias que prevengan, fomenten y estimulen el bienestar mental de los educandos y para ello será necesaria la colaboración de los centros educativos, sanitarios y sociales, las comunidades locales y regionales, las familias y las organizaciones juveniles.

Esta estrategia preventiva tiene varias finalidades:

- Intervenciones para facilitar habilidades sociales y emocionales.
- Intervenciones para niños y adolescentes expuestos a situaciones de riesgo (divorcio, maltrato, niños tutelados en una institución de protección social, muerte de un ser querido, migración...)
- Intervención para intervenir en problemas y trastornos en niños y adolescentes (depresión, ansiedad, agresividad, adicciones, fobia social...).

La situación actual en los centros educativos no solo requiere acciones preventivas también son necesarias acciones “terapéutico-asistenciales” dentro de la dinámica diaria en el centro escolar. La falta de profesionales que puedan atender esta necesidad actual está generando mucho sufrimiento en los niños y adolescentes que no saben cómo manejar sus dificultades. Siguiendo a Crespo Molero y Sánchez Romero (2019), dentro del ámbito educativo podemos evidenciar dos necesidades, la de prevenir el trastorno mental y la de atender a alumnado con problemas de salud mental a través de programas especializados que incidan en la escuela inclusiva y atiendan la diversidad funcional que este alumnado presenta.

En este sentido habría que preguntarse si la escuela se adapta a la realidad de los niños y adolescentes que tienen problemas de salud mental funcional tanto diagnosticados como no diagnosticados, o si son los niños los que tienen que adaptarse a la escuela, si es que pueden.

En este trabajo se presenta una propuesta concreta para la creación de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid, mediante la implantación de Centros Educativo-Terapéuticos Integrados (CETI) en los centros que así lo demanden, de esta forma los alumnos con problemas de salud mental podrán asistir de forma inclusiva al centro educativo ordinario con el apoyo de profesionales del ámbito social y sanitario.

Marco teórico

Tal y como indican Rueda y Mena (2003) los alumnos con problemas de salud mental que asisten a aulas ordinarias se encuentran en situación de desventaja por cuanto los demás alumnos evitan relacionarse con ellos, aumentando el problema porque los profesores no tienen recursos para atenderlos como requieren y terminan siendo estigmatizados y abandonando los estudios. Según Martín (2019) el fracaso escolar es una patología que gana terreno en las sociedades globalizadas, donde los que no son capaces de seguir el programa, se les plantea una situación donde el problema es la disolución de los lazos sociales.

Es urgente dar una respuesta adecuada para fundamentar la necesidad de establecer centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid.

Se utilizarán en el presente trabajo dos instrumentos: metodología descriptiva y estudio de campo mediante cuestionarios a docentes.

Metodología

a) Metodología descriptiva

Se realizará una exposición de la situación actual en la Comunidad de Madrid basada en los datos publicados, en la experiencia educativa diaria, en la experiencia con menores de edad con problemas de conducta y en aulas de atención preferente TGD-TEA, 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 y se plantearán alternativas y modelos más eficaces.

Cuando un menor presenta alteraciones neuroconductuales, la familia acude por propia iniciativa o a indicación del centro educativo al Centro de Atención Primaria de Salud Pública que le corresponda. El profesional sanitario que lo atiende, normalmente su pediatra, evalúa la situación y determina si es necesario derivar a un especialista, normalmente a un neuropediatra, psiquiatra o psicólogo clínico infanto-juvenil. La valoración clínica y el tratamiento correspondiente requieren un largo y complejo proceso con recursos siempre escasos, tanto en la frecuencia de revisiones como en las terapias.

Con la evaluación clínica de alteraciones neuroconductuales, además de la respuesta de Salud Pública, se activan diferentes respuestas en el ámbito educativo que no olvidemos es donde el menor pasa la mayor parte de su tiempo.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid tiene organizados Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEP) con la especialización de Equipos de Atención Temprana (EAT-EOEP) para alumnos

con 0-6 años. Estos equipos están formados por profesionales educativos con formación clínica en Psicología, Psicopedagogía o Pedagogía, que atienden a varios centros educativos de su zona. En algunos casos los centros educativos pueden disponer de su propio equipo de Orientación que puede realizar las labores del EOEP si así está aprobado.

La labor fundamental de los EOEP es valorar a cada niño que pueda presentar necesidades específicas de apoyo educativo, dictaminar la modalidad educativa más adecuada y los apoyos que pueda requerir el alumno de adaptaciones curriculares, metodológicas o de apoyo por un profesional en Pedagogía Terapéutica (PT) o en Audición y Lenguaje (AL). Para la valoración se tiene muy en cuenta el diagnóstico clínico que haya emitido el profesional sanitario del Sistema de Salud.

Centrándonos en los menores que presentan alteraciones neuroconductuales, para su correcta atención en el ámbito educativo se precisa una familia involucrada, un diagnóstico clínico del profesional sanitario del Sistema de Salud que depende de la Consejería de Sanidad, una valoración con dictamen del EOEP de la Consejería de Educación y la aplicación concreta por parte del Orientador y docentes del centro educativo. Es fundamental la coordinación entre todos los que intervienen en este proceso, y esto no es fácil conseguirlo.

Cuando las alteraciones neuroconductuales están asociadas a TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), el profesional del Sistema de Salud normalmente prescribe un tratamiento farmacológico sin medidas de apoyo específicas más allá de adaptaciones metodológicas en aula y exámenes. La experiencia indica que la medicación está relacionada con la respuesta del equipo docente que atiende al alumno, de forma que si los docentes tienen la formación y metodología adecuadas, el alumno ve reducida la dosis farmacológica y viceversa. Una buena combinación de tratamiento sanitario con respuesta educativa adecuada es la mejor prevención clínico-educativa para estos alumnos.

Si las alteraciones neuroconductuales están asociadas a alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) la Comunidad de Madrid tiene establecida una respuesta para aquellos alumnos con capacidad de integración en centros ordinarios, aulas TGD y de forma más correcta Aulas TEA. En esencia, esta modalidad educativa ofrece formación a todos los docentes del centro, importantes recursos humanos (un maestro PT/AL más un Técnico en Integración Social- TIS), recursos materiales (aula específica, mobiliario y materiales adaptados) por cada cinco alumnos con dictamen apropiado TEA. Los alumnos tienen un aula ordinaria de referencia y en función de sus necesidades educativas están más o menos tiempo en el aula específica o en el aula ordinaria.

Es una experiencia de éxito que permite atender adecuadamente a los alumnos con TEA en centros ordinarios, anticipar los factores de riesgo y atender mayoritariamente los problemas de seguridad que pueden generarse en torno a este tipo de alteraciones neuroconductuales. En ocasiones, ante episodios de violencia no controlados, se requiere la intervención del SAMUR de forma excepcional.

Nos encontramos también con aquellos menores, que presentan alteraciones neuroconductuales distintas a las anteriores, cuya convivencia se presenta muy complicada, al menos en determinados momentos de su vida familiar, educativa y social. La atención a estos menores es muy compleja. El Sistema de Salud es lento en el diagnóstico y en las necesarias revisiones y ajustes de medicación en su caso. Las familias se encuentran superadas, también el centro educativo que no dispone del personal ni de los recursos adecuados para atender y contener a los alumnos con alteraciones neuroconductuales disruptivas.

Los recursos que ofrece la Comunidad de Madrid ante estos casos son los siguientes:

- Actuación urgente de SAMUR-Policía.
- Revisión urgente por el Sistema de Salud. Se indica a la familia que lleve al alumno a urgencias médicas. Es más natural y eficaz que la llamada al SAMUR, pero el alumno debe aceptar la indicación del centro y de la familia lo que no es posible en todos los casos. En algunos casos se requiere un ingreso temporal en unidad de psiquiatría.
- Revisión por el profesional de Salud Mental (excesivamente espaciadas y no suelen ser eficaces ante procesos disruptivos agudos.)
- Aplicación del Plan de Convivencia del centro con las sanciones previstas para los alumnos que alteren la convivencia del centro. Dado que son alumnos con alteraciones neuroconductuales, apenas tienen eficacia estas medidas cuando no son contraproducentes. No obstante, en algunos casos hay que aplicarlas por ejemplaridad para el resto de la comunidad educativa y como recurso para activar el sistema.
- Hospital de Día - Centro Educativo Terapéutico. Son centros en los que el menor acude a lo largo del día,

pernoctando en su casa. Pueden ser más o menos compatibles con la asistencia al centro educativo ordinario, estando dotado el Hospital de Día-CET con profesionales sanitarios y apoyo de profesionales educativos. Es una medida eficaz para atender a aquellos alumnos con alteraciones neuroconductuales graves que no les desconecta totalmente de su entorno educativo. La dificultad mayor es que hay pocos centros y con lista de espera, así mismo, la coordinación con el centro educativo de referencia debería ser mucho más ágil e intensa por el bien del menor. En algunos casos la desconexión del menor con el centro educativo de referencia es tan grande que difícilmente puede volver a su centro ordinario y los CET acaban convertidos en centros sanitarios no inclusivos con apoyo educativo.

- Centro de Internamiento Terapéutico. Existen centros en los que el menor sigue un tratamiento en régimen de internado en el que se combina el tratamiento médico-psicológico con el educativo. La coordinación con el centro educativo ordinario es a efectos exclusivos del avance académico del alumno, pues su contacto con el centro educativo es casi inexistente. En Madrid es conocido el centro RECURRA, propiciado por el Dr. Javier Urra.

Si bien parecen muchas posibilidades, la realidad es que los recursos para la atención a los alumnos con alteraciones neuroconductuales graves son claramente insuficientes, se centran más en el sistema sanitario que en el sistema educativo, separan al menor de su entorno social y prestan poca atención y apoyo a las familias.

b) Estudio de campo mediante el cuestionario: “Estudio sobre necesidades educativas especiales y problemas de salud mental en el aula”

Se realiza un estudio de campo mediante la aplicación un cuestionario realizado al efecto a una muestra representada por 50 profesores de un centro educativo ordinario que utiliza como herramienta habitual un Plan de Desarrollo Personal para sus alumnos y que ha apostado claramente por la integración donde conviven alumnos con diferentes necesidades educativas especiales.

Los objetivos de la realización del cuestionario son los siguientes:

- Conocer la percepción del profesor al trabajar con alumnos con problemas de salud mental sin recibir el apoyo de profesionales de la salud y el aumento de tensión que les produce el sentirse desbordados.
- Realizar un análisis de la situación actual dando a conocer el aumento considerable de niños y adolescentes con problemas de salud mental, que se está produciendo en los centros educativos,
- Analizar la percepción del profesorado sobre los recursos, estrategias y conocimientos que tienen, a la hora de ejercer su labor docente con este tipo de alumnado.

Resultados

El cuestionario elaborado consta de 7 preguntas de respuestas cerradas, que deberán contestar profesores de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación profesional de Grado Medio y Superior. En la siguiente tabla se presentan los resultados del estudio:

Tabla 1. Percepción del profesorado

PREGUNTAS	OPCIONES	RESULTADO	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
En qué etapa ejerces tu labor docente.	Educación Infantil (alumnos de 0-6 años)	30%	
	Educación Primaria (alumnos de 6 a 12 años)	50%	
	Educación Secundaria/ Bachillerato y FP (alumnos de 12 a 18 años)	20%	
De una escala del 1 al 4 (de nada de acuerdo a totalmente de acuerdo) contesta a las siguientes aseveraciones sobre el PDP (Plan de desarrollo Personal) herramienta que se utiliza en el centro para atender de forma personalizada a los alumnos, especialmente los alumnos con necesidades educativas especiales.	Se utiliza exclusivamente para mejorar el rendimiento académico de los alumnos	1	<p>Los profesores tienen claro:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Que el objetivo principal del PDP es el desarrollo de los talentos y el éxito personal de todos los alumnos. — Que es el profesor el que desarrolla y ejecuta el PDP, siendo el equipo de orientación el que le ayuda en esta labor. — Que el objetivo del PDP no es solo ayudar a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje. — Que las familias deben conocer el PDP, pero los profesores no tienen claro si deben tener acceso a él. <p>Lo que nos hace conocer que el profesorado está implicado en este Plan de Desarrollo Personal.</p>
	Tiene como objetivo el desarrollo del talento y el éxito personal del alumno.	4	
	Lo desarrollo el equipo de orientación y el tutor ayuda a su implantación.	1	
	El equipo de orientación realiza una evaluación inicial y selecciona a los niños que deben tener un PDP	4	
	La existencia del PDP se comunica a las familias, aunque estas no tienen acceso a él.	4	
Según tu percepción. ¿Cuáles son los perfiles de alumnos más frecuentes en los que se elabora un PDP?	Alumnos con trastorno neurológico	50%	<p>Muy notable que los profesores hayan señalado que el perfil más dominante a la hora de elaborar un PDP sean los alumnos con trastornos neurológicos, seguidos de los alumnos con problemas de conducta.</p> <p>Nos hace pensar que se está produciendo un aumento considerable de niños/adolescentes con este perfil dentro de los centros educativos.</p> <p>Los alumnos con problemas de conducta están en segundo lugar y los de altas capacidades en tercero junto con los que repiten curso.</p>
	Alumnos con problemas de conducta	20%	
	Alumnos con altas capacidades	10%	
	Alumnos que repiten curso	10%	

Necesidad de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid

Perteguer Muñoz, y Perteguer Muñoz

De una escala del 1 al 4 contesta a las siguientes aseveraciones sobre el departamento de orientación.	Asesora al equipo docente sobre la actuación y la intervención ante las dificultades de aprendizaje	4	Los profesores son conscientes de que el departamento de orientación se encarga de ayudar a los alumnos que tienen NEE, pero no se encarga de la adaptación curricular, sino que asesoran al equipo docente para que sean ellos lo que lo hagan.
	Elabora la adaptación curricular adecuada según la necesidad del alumno.	2	
	Atiende a los alumnos que lo precisan.	3	No esta claro que su actuación sea a las familias, sino más bien a los niños que lo necesiten.
	El trabajo del departamento de orientación repercute favorablemente en la labor del tutor	4	
De una escala del 1 al 4 conteste a las siguientes aseveraciones sobre los factores que pueden desencadenar problemas de salud mental en estos últimos cinco años.	Incremento en los problemas de aprendizaje	3-4	Los profesores están de acuerdo sobre que en os últimos cinco años han ido aumentando los problemas de aprendizaje, de conducta y de competencia social, pero ven más relación entre los problemas de conducta y salud mental que en los problemas de aprendizaje y salud mental.
	Incremento en los problemas de conducta	3	
	Incremento en los problemas de competencia social	2	
	Incremento en la relación problemas de conducta, problemas de salud mental.	3	
	Relación problemas de aprendizaje, problemas de salud mental	2	
Señala la frecuencia con que el profesor encuentra en su aula los siguientes problemas de salud mental.	Problemas de conducta	Frecuentemente	Los profesores encuentran dentro de sus aulas preferentemente problemas de conducta y problemas TDHA que son trastornos neurológicos que ya se habían señalado anteriormente.
	Problemas de integración social	A veces	
	Trastorno negativista	A veces	
	TDHA	Frecuentemente	
	TEA/ASPERGER	A veces	
Valora las siguientes afirmaciones sobre el trabajo del profesor dentro del aula con alumnos con NEE.	El profesor tiene la ayuda que precisa para avanzar con todos los alumnos de forma adecuada	3	El profesorado manifiesta que tiene herramientas y más o menos conocimientos para trabajar con aquellos alumnos con problemas de salud mental. Sin embargo, claramente manifiestan que trabajan “con tensión”, lo que hace referencia a una sobrecarga que los desborda y que bien se puede solventar con profesionales de salud mental, que estuvieran apoyando la labor del profesor dentro del Centro Educativo. Nos confirma la necesidad de que existan Centros Educativos Referentes en problemas de salud mental.
	Tiene conocimientos para trabajar con alumnos de NEE	2	
	El profesor tiene herramientas para trabajar con estos alumnos de forma adecuada	3	
	El profesor trabaja sin tensión a la hora de conseguir los objetivos curriculares adaptados a los alumnos con NEE	1	

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Según Ramírez Reyes (2019) en las próximas décadas, los países en vías de desarrollo serán testigos probablemente de un incremento desproporcionado de la carga atribuida a los trastornos mentales. Las personas con trastornos mentales se enfrentan a la estigmatización y discriminación en todas las partes del mundo. Los alumnos diagnosticados con problemas de salud mental son atendidos desde el sistema sanitario, con apoyo de servicios sociales, aplicando distintas terapias según el paradigma imperante. El sistema educativo no ofrece una solución adecuada en los centros ordinarios ni existen centros ordinarios con los recursos educativos más adecuados para este perfil.

Por todo ello, y desde un enfoque inclusivo, es necesario y urgente dar un paso más; tomar conciencia de la importancia de buscar soluciones adaptadas a esta realidad que está en continuo crecimiento. Se propone la creación de centros educativos referentes en atención a alumnos con problemas de salud mental en la Comunidad de Madrid, siguiendo un modelo de Centro Educativo Terapéutico Integrado (CETI) con la presencia en el mismo centro educativo de profesionales como psiquiatras, psicólogos, terapeutas, que atiendan eficazmente a los docentes, alumnos y a sus familias.

“*Todo parece imposible hasta que se hace*” (Nelson Mandela)

Referencias bibliográficas

- Booth, T., Ainscow, M., y Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- 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.
- Casañas, R., Mas-Expósito, L., Teixidó, M., y Lalucat-Jo, L. (2020). Programas de alfabetización para la promoción de la salud mental en el ámbito escolar. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34(1), 39-47.
- Comunidad de Madrid. (1 de marzo de 2021). *Servicios de Salud Mental*. Recuperado de <https://www.comunidad.madrid/servicios/salud/salud-mental>
- Crespo Molero, F., y Sánchez Romero, C. (2019). Impacto del Trastorno Mental Grave en el ámbito educativo de adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 205-223.
- Martín, C. (2019). Variaciones del fracaso escolar. *Estrategias: Psicoanálisis y salud mental*, 7, 73-75.
- 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 Reyes, J. E. (2019). *Entorno familiar y la salud mental en los niños de la unidad educativa Manuel Villamarín Ortiz*. Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/7131/P-UTB-FCJSE-PSCLIN-000227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rueda, C. S., y Mena, M. S. (2003). Hacia la participación educativa de los alumnos con problemas conductuales y emocionales. *Innovación Educativa*, 13, 85-97.



La tutoría como recurso para la atención individual en la universidad

VIÑUELA, YAIZA

VIDAL, JAVIER

*Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía
Universidad de León (España)*

Resumen

La existencia de un sistema de tutorías en la universidad tiene gran importancia ya que favorece la transición académica y el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, la pregunta de investigación fue: ¿las universidades públicas españolas ponen a disposición de los estudiantes un servicio de tutorías de carácter individual? Se siguió una metodología cualitativa, realizando un análisis de las memorias de verificación de diversas titulaciones españolas (N=380), seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional. Los documentos fueron codificados a través del programa MAXQDA, estableciéndose un sistema de códigos para posteriormente realizar un análisis comparativo de casos y grupos. Los resultados de esta investigación muestran que el Plan de Acción Tutorial es una actuación generalizada en las universidades. Se ha podido determinar que esta actuación ha evolucionado de forma positiva en base al PNECU, pudiendo ser considerada un área de mejora las tutorías de carácter individual.

Palabras clave: tutorías; orientación universitaria; Plan de Acción Tutorial; España.

Tutoring as a resource for individual attention at the university.

Abstract

The existence of a tutoring system in the university is of great importance since it favors the academic transition and the integral development of students. Therefore, the research question was: do Spanish public universities provide students with an individual tutoring service? A qualitative methodology was followed, carrying out an analysis of the verification reports of various Spanish degree programs (N=380), selected by means of stratified random sampling with proportional allocation. The documents were coded using the MAXQDA program, establishing a system of codes to subsequently carry out a comparative analysis of cases and groups. The results of this research show that the Tutorial Action Plan is a generalized action in universities. It has been determined that this action has evolved positively on the basis of the PNECU, and individual tutoring can be considered an area for improvement.

Keywords: tutoring; university guidance; Tutorial Action Plan; Spain.

Introducción

La presente investigación se centra en el estudio de los servicios de apoyo y orientación, concretamente en los servicios de tutoría en el ámbito universitario. Aunque este campo ha sido estudiado, en esta investigación se aborda la temática focalizándose en la atención individualizada que ofertan realmente las universidades a los estudiantes, aspecto que aporta información a estudios previos. De esta forma, se pretenden reflejar las ofertas que hacen las universidades públicas españolas a los estudiantes en relación con este ámbito incluido dentro de la orientación educativa.

Marco teórico

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 debido a la implantación en las universidades españolas del modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 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, Rodríguez-García, y Cáceres-Reche, 2018; Lizalde, Casanova, Serrano, y Escolano, 2018). Por ello, la existencia de un espacio dedicado a la realización de tutorías da respuesta a las nuevas exigencias del EEES, que ha establecido un nuevo enfoque metodológico y curricular, proporcionando a los estudiantes la ayuda y las herramientas necesarias para su estancia en la universidad, facilitando la superación de posibles dificultades y proporcionando calidad a las instituciones (Alonso-García et al., 2018; Klug y Peralta, 2017; Lee, Hong, y Choi, 2017). Debido a los cambios que se han producido, es fundamental la atención individualizada a través de un sistema de tutorías, considerada una estrategia innovadora, para proporcionar un desarrollo integral de los estudiantes, así como una integración óptima en la universidad (Lledó et al., 2017; López-Gómez, 2017; Martínez, Martínez y Pérez, 2014).

Actualmente, la legislación vigente en España menciona 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.

Aunque a través de la implementación del Plan de Acción Tutorial (PAT) se obtienen muchos beneficios, es necesario según las investigaciones realizadas por Álvarez (2014), Lizalde et al. (2018) y Venegas-Ramos y Gairín, (2018), que el diseño de este tenga fundamentación en los contextos reales en los que se va a implementar, para que su diseño pueda emerger de un análisis de las necesidades que existen. Asimismo, es fundamental que las acciones estén planificadas y secuenciadas, que se expliciten las actuaciones que se van a instaurar, así como el seguimiento de este en su conjunto (González y de León, 2014). Además, se debe realizar una evaluación sistemática y seguimiento de los programas de tutorías para lograr mejorarlos y que se puedan desempeñar de forma óptima las funciones del PAT (Álvarez, 2014; Lizalde et al., 2018; Venegas-Ramos y Gairín, 2018). En la investigación realizada por Venegas-Ramos y Gairín (2018), incluyen el PAT en el ideal de buenas prácticas educativas, aportando que es necesario que se evalúe en la dimensión académica, personal y profesional del alumnado; la necesidad de promover mayor número de relaciones con los servicios de carácter profesional; y la necesidad de formación docente, acompañada de la difusión de estos.

Por lo tanto, se puede afirmar que las tutorías en el ámbito de la educación universitaria son un deber esencial por parte de los docentes ya que debe fomentar actuaciones dirigidas a orientar a los estudiantes a nivel académico, profesional y personal, además, los estudiantes requieren recomendaciones para poder evolucionar a lo largo

del proceso formativo en la universidad (Álvarez, López, y Pérez, 2016; Pantoja-Vallejo, Molero, Molina-Jaén y Colmenero-Ruiz, 2020). En relación con las tutorías en la universidad, también se realizan tutorías entre iguales, con el objetivo de ser un apoyo adicional al sistema de tutorías y propiciar una mejor adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso, siendo estas impartidas por estudiantes de último curso (Llanes, Quiles-Fernández y Noguera, 2017; Siota, 2014).

Debido a lo expuesto y apoyándonos en las investigaciones realizadas por Guillem, Álvarez, De La Rubia, Tur, y Paz (2013) y Martínez et al. (2014), podemos decir que el PAT no tiene como única función orientar en la dimensión académica a los estudiantes, sino que es una estrategia que debe relacionarse con todos los sistemas y subsistemas de carácter organizativo de la educación universitaria, para poder ofrecer apoyo al alumnado, lográndose así que éste adquiera un rol activo en el proceso (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Lizalde et al., 2018; Pérez-Jorge, Álvarez, y López, 2015).

Teniendo en consideración el marco vigente actual en la universidad española, la tutoría es una actuación que posibilita ajustarse a lo estipulado en el marco del EEES, ya que favorece la formación integral de los estudiantes, así como la individualización de la orientación durante la formación académica (López-Gómez, 2017; Martínez, Martínez, y Pérez, 2016). Por ello, 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 que se ha seguido para realizar la investigación es de tipo cualitativa, mediante una investigación analítica. Se ha realizado un análisis de contenido de las memorias de verificación, pertenecientes a diferentes titulaciones de grados de diversas universidades españolas.

En España existen 50 universidades de carácter público, de las cuales se descartaron la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), debido a que los estudios no son presenciales; y La Universidad Menéndez Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía, ya que no disponen de grados entre su oferta de estudios. Por lo tanto, se seleccionaron un total de 47 universidades para la realización del estudio.

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, aplicándose los siguientes parámetros de búsqueda para encontrar todos aquellos títulos que cumplen las siguientes condiciones: 47 universidades, grado, todas las ramas de conocimiento, publicado en el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) y que estén en alta. Esta búsqueda se realizó en diciembre de 2019 y proporcionó 2.066 registros de títulos, de los cuales se eliminaron 42 registros que corresponden a títulos conjuntos, obteniéndose una población total de 2024 títulos de grado únicos.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional, teniendo en consideración 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. Los criterios de inclusión fueron: universidades públicas españolas, grados, titulaciones en alta y titulaciones presenciales. El criterio de exclusión fue el descarte de las titulaciones conjuntas.

Se ha considerado que la universidad y la rama de conocimiento son los dos clústeres que permiten identificar estrategias diferentes dentro de la homogeneidad de la población seleccionada. Se ha calculado la distribución de la población de títulos de grado con la combinación de universidad/rama de conocimiento y se ha calculado el número de titulaciones necesarias en la muestra para cada clúster. La selección final de la muestra se llevó a cabo estimando el tamaño por el procedimiento estándar para poblaciones finitas, estando finalmente la muestra compuesta por 380 títulos. De las 47 universidades seleccionadas para la realización del estudio, el rango de memorias de verificación seleccionadas de cada una de ellas fue entre 1 y 7 títulos en función de su peso en el conjunto de títulos. En la Tabla 1 se muestra el número de titulaciones seleccionadas con relación a la rama de conocimiento.

Tabla 1. Titulaciones por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Artes y humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura
Número de titulaciones	72	64	61	104	79

Fuente. Elaboración propia

La muestra fue analizada a través del programa informático MAXQDA 2020, mediante la codificación de los segmentos dedicados a la realización de tutorías o a el PAT, que estaban recogidos en el apartado que hace referencia a los sistemas de apoyo y orientación para estudiantes una vez matriculados. En total se codificaron 846 segmentos que corresponden al 84% de las titulaciones de un total de 47 universidades.

Los resultados obtenidos han sido comparados con el Informe Final del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). En dicho documento se evaluaron 939 titulaciones con el objetivo de extraer información sobre la organización de las universidades y poder detectar áreas de mejora. El PNECU (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) recoge diferentes ámbitos del contexto universitario a través de párrafos numerados, incluyendo aspectos acerca los sistemas de apoyo y orientación, lo que nos permite establecer su evolución.

Resultados

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 mencionadas de forma explícita en el 81.8% de las titulaciones. La realización de esta actuación es importante porque los estudiantes son atendidos tanto de forma individual como grupal, con la finalidad de poder dar respuesta a las diversas necesidades que puedan tener los estudiantes en los tres aspectos mencionados.

Es necesario destacar la existencia de un programa de tutorías (PAT) emprendido por la institución, y la realización de tutorías que emergen del propio centro. Por un lado, el PAT es un sistema de tutorías que, aunque parte de la iniciativa de la institución, se lleva a cabo de forma específica en los centros pertenecientes a esta con el objetivo de orientar a los estudiantes desde el inicio de los estudios, hasta la finalización de estos. Por lo tanto, el PAT enmarca acciones globales, dentro de las cuales se puede incluir la orientación y el seguimiento de los estudiantes durante todo el periodo universitario. Esta actuación aparece propuesta de forma explícita en el 46.8% de las memorias, figurando en el 72.3% de las universidades.

Por otro lado, las tutorías que parten de la iniciativa del centro, están dirigidas a asesorar a los estudiantes en asignaturas específicas de la titulación correspondiente, por ejemplo, las prácticas destinadas a la formación laboral o la elección de asignaturas optativas. Asimismo, el equipo docente de centro tiene que poner a disposición de los estudiantes, independientemente del curso en el que estén, tutorías específicas de cada asignatura. Estas tutorías están a disposición de los estudiantes de manera individual, para poder atender de esta forma a las posibles dificultades específicas que se puedan encontrar en el desarrollo de la asignatura. Además, en el centro se concreta la realización del PAT, tal y como se ha mencionado anteriormente.

Dentro del plan de tutorías, es necesario destacar que en algunos centros existen tutorías que realizan los estudiantes de último curso con la finalidad de orientar al alumnado de nuevo ingreso sobre aspectos académicos, como son los servicios que posee la institución y el centro o aspectos de índole curricular. Esta iniciativa favorece que los estudiantes con experiencia posean un papel activo en el proceso académico, promoviendo la implicación de estos tanto a nivel de centro como institucional. Esta actuación se recoge de forma explícita en el 22.1% de las memorias, siendo necesario especificar que en algunas instituciones se han creado programas específicos con el objetivo de favorecer las tutorías entre iguales (15%). Estos programas poseen diferente denominación en función de la institución, siendo designados como “Programa Mentor” o “Programa Compañeros”.

En síntesis, la implantación de un sistema de tutorías o la realización de estas de forma aislada, es una actuación generalizada en los centros e instituciones universitarias españoles. La realización de esta acción tiene como objetivo orientar a los estudiantes en las tres dimensiones de desarrollo durante toda la estancia académica de los estudiantes, estando más extendidas las tutorías de carácter grupal frente a las de carácter individual.

Discusión y conclusiones

En base a la evaluación realizada por el PNECU en el 2003, se recomendó instaurar un sistema de tutorías ya sea a través del PAT o de la realización de tutorías, ya que facilitan la existencia de una atención individualizada, estando consideradas de forma positiva las tutorías de carácter grupal. Esta idea aparece recogida en el párrafo #67, #68 y #129 del informe PNECU (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). En las memorias analizadas ahora se constata que las universidades españolas ya poseen un plan de tutorías, estando más generalizadas las tutorías de tipo grupal frente a las individuales. Esto ha sido un importante avance, pero emprender tutorías de carácter individual debe considerarse un área de mejora con el objetivo de atender de forma más personalizada las problemáticas individuales.

Además, el PNECU (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) recomienda en el párrafo #143 la mejora de la participación de los estudiantes en la vida académica. Este aspecto se ve reflejado en las instituciones a través de la realización de programas de tutorías entre iguales, concediendo a los estudiantes un rol activo en el proceso educativo, actuación que aparece de forma explícita en la minoría de las memorias. En base a lo expuesto y a la literatura, debería ser un campo de generalización la participación por parte de los estudiantes ya que deben ser agentes activos durante el proceso universitario. En base a lo expuesto y a la literatura consultada, se debería generalizar la participación de los estudiantes porque debido al nuevo marco universitario, estos tienen que tener un papel protagonista durante la permanencia en la universidad.

La instauración y realización de un sistema de tutorías como herramienta de apoyo y orientación al alumnado en las universidades españolas, parte principalmente de la iniciativa institucional, viéndose concretado en el centro. A través de la realización del PAT o las tutorías las instituciones, por medio del docente, proporciona orientación e información a los estudiantes, por lo que existe una atención personalizada a los estudiantes, estableciéndose así un proceso de orientación adaptado al estudiante, tal y como recoge Fernández-Salineró (2014) en su investigación. Por ello, la realización de tutorías de carácter individual debería ser un campo de generalización en las instituciones debido a que las actuaciones de carácter grupal están desarrolladas. En algunos casos se ha implicado al alumnado en la realización de tutorías entre iguales, siendo este un enfoque a tener en consideración ya que se les otorga un rol activo en el proceso.

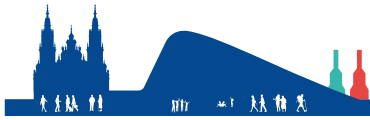
En base a lo expuesto y a la literatura consultada, la realización de un plan de tutorías debe considerarse una buena práctica debido a que proporciona una atención más individualizada a los estudiantes, así como un asesoramiento en aspectos académicos, profesionales y personales (López y González, 2018). Otra actuación que se debe mencionar como buena práctica, es la implantación de tutorías entre iguales, ya que los estudiantes adquieren un rol activo en el transcurso de la estancia universitaria, debido a que deben implicarse en su proceso preparatorio para ejercer de tutores, convirtiéndose en un apoyo cercano para los estudiantes de nuevo ingreso (Siota, 2014). Por lo tanto, estas acciones se pueden destacar como buenas prácticas porque facilitan que se desarrolle de forma equilibrada los aspectos académicos, profesionales y personales en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2019). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Observatorio-de-la-Calidad-del-Sistema-Espanol-de-Universidades/Informes-sobre-calidad-universitaria>
- 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. *Formación universitaria*, 11(3), 63-72. doi: 10.4067/S0718-50062018000300063

- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría en la formación de grados y postgrados. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. (pp. 175-203). Barcelona: Laertes.
- Álvarez, P., López, D., y Pérez, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 67-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681005.pdf>
- Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 26-38. doi: 10.1344/RIDU2017.9.3
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1) 161-186. doi: 10.14201/teoredu2014261161186
- González, I., y de León, C. (2014). Diseño de un plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de títulos a extinguir: el caso de psicopedagogía. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 94-110. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12015
- Guillem, P., Álvarez, M. P, De La Rubia, J., Tur, M., y Paz, M. (2013). *Tutorías como respuesta en la Orientación Universitaria. X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Educar para Transformar*. Recuperado de <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2683/0http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2683/0006.pdf?sequence=1006.pdf?sequence=1>
- Klug, M. A., y Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 319-341. doi: 10.15359/ree.23-1.16
- 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. doi: 10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152
- Lee, H. J., Hong, Y., y Choi, H. (2017). Perceptions of tutoring roles and psychological distance among instructors, tutors and students at a Korean universit. *Higher Education Research y Development*, 36(1), 143-157.
- LLanes, J., Quiles-Fernández, E., y Noguera, E. (2017). La tutoría entre iguales: una experiencia del grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista de docencia universitaria*, 15(2), 229-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276896>
- Lledó, A., Arronis, C., Baile, E., Callejo, M. L., Cámara, H., Delgado, B., ... y Rovira, J. (2014). Un trabajo colaborativo y de acompañamiento tutorial: el Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, y N. Pellín (Coords.), *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la mejora Docente* (pp. 526-535). Alicante: Publicacions Universitat d'Alacant.
- 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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221004.pdf>
- López Martín, I., y González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. doi: 10.6018/rie.36.2.291161
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2001, 21 de diciembre). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Martínez, P., Martínez, M., y Pérez, J. (2014). Tutoría universitaria: Entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. doi: 10.6018/rie.32.1.148411
- Martínez, P., Martínez, M., y Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2010, 30 de diciembre). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/7873/19/1>
- Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M. D., y Colmenero-Ruiz, M. J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XXI*, 23(2). doi:10.5944/educXX1.25632
- Pérez-Jorge, D., Álvarez, P., y López, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 271-287. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487615>
- Venegas-Ramos, L., y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23298>



Sistemas de apoyo y orientación destinados a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas

VIÑUELA, YAIZA

*Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía
Universidad de León (España)*

Resumen

Actualmente en la universidad se ha visto incrementado el número de estudiantes que tienen alguna discapacidad, viéndose aumentadas las actuaciones específicas dirigidas a la atención a la diversidad. Por ello, la pregunta de investigación fue: ¿las universidades públicas españolas ponen a disposición de los estudiantes con discapacidad servicios de apoyo y orientación? Se ha empleado una metodología cualitativa, seleccionándose 380 memorias de verificación de diversas titulaciones españolas, a través de un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional. Los documentos fueron codificados a través del programa MAXQDA, estableciéndose un sistema de códigos para posteriormente realizar un análisis comparativo de casos y grupos. Los resultados de la investigación muestran que las actuaciones dirigidas a los alumnos con discapacidad están extendidas en las universidades. Por ello, se ha podido determinar que las actuaciones dirigidas a tipologías más amplias de atención a la diversidad deberían ser incluidas en los servicios de orientación universitarios.

Palabras clave: discapacidad; atención a la diversidad; orientación universitaria; España.

Support and guidance systems for students with disabilities in Spanish universities

Abstract

Currently at the university the number of students who have some type of disability has increased, with specific actions aimed at this type of student being increased. Therefore, the research question was: do Spanish public universities make support and guidance services available to students with disabilities? A qualitative methodology has been used, selecting 380 verification reports from various Spanish degrees, through a stratified random sampling of proportional allocation. The documents were coded through the MAXQDA program, establishing a code system to later carry out a comparative analysis of cases and groups. The results of the research show that actions aimed at students with disabilities are widespread in universities. For this reason, it has been determined that the actions aimed at broader types of attention to diversity should be included in the university guidance services.

Keywords: disability; attention to diversity; university orientation; Spain.

Introducción

La investigación que aquí se presenta está centrada en el estudio de los servicios de apoyo y orientación de las universidades públicas españolas, específicamente en las actuaciones que tienen como objetivo atender las necesidades específicas educativas, en concreto las dirigidas a atender a los estudiantes con discapacidad. A pesar de que este campo ha sido estudiado, en esta investigación se aborda la temática focalizando en los servicios de atención a esta tipología de estudiantes, que se recogen de forma explícita en los documentos oficiales de diferentes instituciones, aspecto que aporta información a estudios anteriores. De esta forma, se pretende reflejar las ofertas de orientación que hacen las universidades públicas españolas a los estudiantes en relación con este ámbito incluido dentro de la orientación educativa.

Marco teórico

El alumnado que accede actualmente a la universidad es cada vez más heterogéneo, existiendo un mayor número de estudiantes con discapacidad (Galán-Mañas, 2015; Lopez-Bastias, Moreno-Rodriguez, y Espada-Chavarría, 2020; Moríña, Molina, y Cortés-Vega, 2017). Esta tipología de estudiantes debe hacer frente a diversas dificultades, tanto físicas como las derivadas de la actitud que la comunidad universitaria ante la discapacidad (Polo, 2017). Estas dificultades tienen como consecuencia que esta tipología de estudiantes tenga una mayor dificultad tanto en su integración durante el proceso de transición universitaria, así como en la elaboración de una planificación formativa (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa, y López-Aguilar, 2012).

Según los datos recogidos en el IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad (Fundación Universia, 2019), actualmente en España hay 21.435 estudiantes universitarios que poseen algún tipo de discapacidad en un total de 72 universidades. Esto supone que el 1,5% de estudiantes que están matriculados en el sistema universitario se enmarcan dentro de esta tipología (CRUE, 2020; Fundación Universia, 2019).

Dentro de este nuevo contexto universitario, es 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; Moreno, 2019). Estos servicios se centran fundamentalmente en la atención de forma individual a los estudiantes con discapacidad y ofrecer orientación, formación e información destinada a la comunidad universitaria (Porto y Gerpe, 2020).

Por lo tanto, emprender por parte de las instituciones acciones de orientación dirigidas a esta tipología de estudiantes es importante, especialmente durante la transición académica, ya que a través de las estrategias de apoyo y orientación adecuadas se logra que tengan una mejor integración disponiendo de toda la información necesaria, viéndose involucrados todos los agentes implicados (Sanahuja-Gavaldà, Muñoz-Moreno, y Gairín-Sallán, 2020). En la investigación realizada por Ferreira, Vidal, y Vieira (2014) y Galán-Mañas (2015), se destaca 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; Luque y Luque, 2017). Por ello, deben continuar promulgando actuaciones que propician que los estudiantes con discapacidad accedan, permanezca y finalicen la etapa académica universitaria con éxito (López-Bastias et al., 2020).

En España, la realización en las universidades de acciones de apoyo y orientación que tienen como destinatario a estudiantes que requieren una atención específica, está regulado por la normativa, siendo esto un deber a cumplir por las instituciones. Por un lado, se establece a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre,

de Universidades (LOU), 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. Por otro lado, el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, dispone que deben existir diversas estrategias para propiciar el acceso al ámbito universitario dirigidas al alumnado con discapacidad o con alguna necesidad educativa, existiendo igualdad de oportunidades en todos los aspectos del ámbito institucional. Asimismo, este Real Decreto 412/2014, establece que deben reservarse el 5% de plazas ofertadas en las diferentes titulaciones a los estudiantes que posean una discapacidad igual o mayor al 33%.

En base a todo lo expuesto, la pregunta de investigación que se planteó 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 formuló, el objetivo general que se estableció fue: “describir los sistemas de apoyo y orientación dirigidos a estudiantes con discapacidad”.

Metodología

La metodología que se ha seguido para la realización de la presente investigación ha sido de tipo cualitativa, a través de una investigación analítica. Se ha realizado un análisis de contenido de las memorias de verificación de diversas titulaciones de grados de universidades españolas de carácter público.

España tiene un total de 50 universidades de carácter público, siendo descartadas de entre ellas la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a causa de que los estudios que oferta no son de carácter presencial; y La Universidad Menéndez Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía, debido a que no tienen grados entre su oferta de estudios. Por ello, se seleccionaron en total 47 universidades para la realización del estudio.

La identificación de la población perteneciente a las 47 universidades públicas españolas, y que asimismo tienen estudios presenciales y de grado único, se llevó a cabo a través de la utilización del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Gobierno de España. Para ello, se aplicaron los siguientes parámetros de búsqueda con la finalidad de encontrar todos los títulos que cumplen las siguientes condiciones: 47 universidades, grado, todas las ramas de conocimiento, publicado en el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) y que estén en alta. Esta búsqueda se realizó en diciembre del 2019 y proporcionó 2.066 registros de títulos, eliminándose 42 registros porque corresponden a títulos conjuntos, logrando una población total de 2024 títulos de grado únicos.

La muestra se seleccionó a través de 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 se ha seleccionado, en este caso universidad y rama de conocimiento. Los criterios de inclusión utilizados fueron: (a) universidades públicas españolas; (b) grados; (c) titulaciones en alta; y (d) titulaciones presenciales. Como criterio de exclusión se utilizó el descarte de titulaciones conjuntas.

Se consideró que la universidad y la rama de conocimiento son los dos clústeres que permiten identificar diversas estrategias dentro de la homogeneidad de la población seleccionada. La distribución de la población de títulos de grado se ha calculado con la combinación de universidad/rama de conocimiento y se ha calculado el número de titulaciones necesarias en la muestra para cada clúster. La selección final de la muestra se realizó estimado el tamaño por el procedimiento estándar para poblaciones finitas. La muestra final está compuesta por 380 memorias de verificación de diversas titulaciones. De las 47 universidades seleccionadas para la realización de la investigación, el rango de memorias de verificación seleccionadas de cada una de ellas se estableció entre 1 y 7 títulos en función de su peso en el conjunto de títulos. En la Tabla 1 se muestra el número de titulaciones seleccionadas con relación a la rama de conocimiento.

Tabla 1. Titulaciones por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Artes y humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura
Número de titulaciones	72	64	61	104	79

Fuente. Elaboración propia

La muestra se analizó mediante el programa informático MAXQDA 2020, a través de la codificación de los segmentos dedicados a la realización actuaciones dirigidas a atender a la diversidad del alumnado. En total se codificaron 328 segmentos que corresponden al 29% de las titulaciones de un total de 47 universidades. Estos fragmentos están incluidos en el apartado dedicado a los sistemas de apoyo y orientación para estudiantes una vez matriculados.

Resultados

El análisis de las memorias de verificación pone de manifiesto que las universidades públicas españolas recogen actuaciones que están dirigidas a la atención a la diversidad, apareciendo estas de forma explícita en el 61.3% de las memorias de verificación. Estas actuaciones son entendidas como un conjunto de acciones que son realizadas por la universidad con el objetivo de adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes durante el transcurso de la permanencia en la universidad. Estas están dirigidas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de forma general.

Dentro de las acciones de apoyo y orientación, se puede destacar que de forma explícita se hace referencia a actuaciones específicas que emergen de las instituciones con la finalidad de atender las necesidades del alumnado que tiene alguna discapacidad. Estas actuaciones figuran de forma explícita en el 51.1% de las memorias de verificación analizadas. Entre las acciones que se llevan a cabo, se menciona la creación de programas o servicios en los que se ven implicados tanto personal específico como alumnado.

Entre dichas actuaciones, cabe destacar la existencia de tres actuaciones que se llevan a cabo en las universidades para atender las necesidades del alumnado que tiene alguna discapacidad. En primer lugar, la universidad Pablo de Olavide recoge la creación de un Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad con el fin de proporcionar atención personalizadas a esta tipología de estudiantes durante toda la estancia académica y que finaliza con la inserción laboral de estos, ya sea dentro de la comunidad universitaria o fuera, con el fin de favorecer a una positiva inclusión social. En segundo lugar, la Universidad de Vigo ha instaurado el Programa de Apoyo a la Integración del Alumnado con Necesidades Especiales (PIUNE), con la finalidad de proporcionar apoyo a los estudiantes con discapacidad para que facilitar la integración en la universidad. En tercer lugar, algunas universidades han creado el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADYV), con la finalidad de atender por parte de estudiantes voluntarios a las necesidades personales y académicas de esta tipología de estudiantes.

En síntesis, la atención a la diversidad es una actuación que se recoge en la mayoría de las memorias de verificación de las titulaciones de las universidades públicas españolas. Sin embargo, las actuaciones dirigidas de forma específica a los estudiantes que poseen alguna discapacidad están especificadas en la mitad de estas.

Discusión y conclusiones

En el contexto universitario los estudiantes que poseen alguna discapacidad han aumentado, por lo que la institución debe favorecer el desarrollo de actuaciones que tengan como finalidad atender sus necesidades (Núñez, 2017). Por ello, en base a los resultados expuestos y al objetivo de esta investigación, “describir los sistemas de apoyo y orientación dirigidos a estudiantes con discapacidad”, se intenta reflejar cuáles son algunas de las actuaciones que están instauradas en las universidades públicas españolas.

En lo referente a las actuaciones específicas de apoyo y orientación que aparecen reflejadas en las memorias de verificación de las diversas titulaciones, como son los programas o servicios específicos creados por las instituciones,

dan respuesta a la necesidad que López-Bastias (2020) y Cotán (2017) hallaron en sus investigaciones. En estas se puso de manifiesto que es esencial que las universidades mejoren tanto la orientación, así como las actuaciones para lograr un acceso real de todos los miembros de la comunidad universitaria. Por ello, se puede decir que la generalización de estas actuaciones debería ser un campo de mejora en las universidades con el objetivo de favorecer la permanencia en la universidad de los estudiantes que poseen alguna discapacidad.

Las actuaciones de los sistemas de apoyo y orientación de las universidades públicas españolas, tienen como objetivo de forma general promover la integración de los estudiantes con discapacidad, orientación, ayuda y atención personalizada, aspecto que se refleja en la investigación realizada por Porto y Gerpe (2020). Además, a causa de que las universidades tienen autonomía para aplicar actuaciones que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, tal y como se recoge en la investigación llevada a cabo por Ferreira, Vieira, y Vidal (2014), se recogen de forma explícita en las memorias de verificación algunos programas o servicios específicos pertenecientes a diversas instituciones. La existencia de este tipo de actuaciones debería recogerse de manera explícita en las memorias de verificación, aspecto que coincide con los resultados hallados en la investigación realizada por Abad, Álvarez, y Castro (2008).

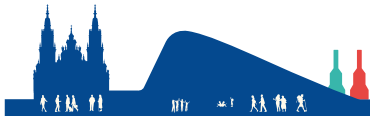
La disposición de actuaciones dirigidas a estos estudiantes por parte de las instituciones universitarias es una exigencia que aparece recogida en la normativa oficial de España. En concreto, se hace referencia a estos aspectos en la LOU (2001), por lo que, debido a la obligatoriedad de estas, se puede considerar que la explicitación de la existencia de dichas actuaciones de apoyo y orientación, así como su realización, debería ser un campo de mejora y generalización.

En síntesis, 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. Sin embargo, estos servicios deben existir en las instituciones universitarias por lo que las actuaciones destinadas a atender a los estudiantes con discapacidad deberían figurar de forma explícita en todas las memorias de verificación de las titulaciones de las universidades públicas españolas.

Referencias bibliográficas

- Abad, M., Álvarez, P. R., y Castro, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad=Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 129-150.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M., y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2), 1-18. doi: 10.7203/relieve.18.2.1986
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 43-61. doi: 10.5569/2340-5104.05.01.03
- CRUE. (2020). *La Universidad Española en cifras. Curso académico 2018/2019*. Madrid: CRUE. Recuperado de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf
- Ferreira, C., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2014). *Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-193
- 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. doi: 10.1111/ejed.12098
- Fundación Universia. (2019). *Universidad y discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Fundacion_IVEstudio_AAF_F.pdf
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Lopez-Bastias, J. L., Moreno-Rodríguez, R., y Espada-Chavarría, 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), 1-17. doi: 10.25115/psye.v10i1.2085

- Luque, D. J., y Luque, M.J. (2017). Orientación educativa y alumnado universitario con discapacidad. *Revista AOSMA*, 23, 18-23.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2001, 21 de diciembre). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2014, 6 de junio). *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>
- Moreno, P. (2019). *Necesidades de orientación universitaria en los ámbitos personal, académico y profesional en el Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Pemoreno>
- Moriña, A., Molina, V. M., y Cortés-Vega, M. D. (2017). Voices from Spanish with disabilities: will-power and effort to survive university. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 481-494. doi: 10.1080/08856257.2017.1361138
- Núñez, M. A. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/269>
- Polo, M. T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 185-193. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1041
- Porto, A. M., y Gerpe, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 149-169. doi: 10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29266
- 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. doi: 10.1080/11356405.2019.1709392



Educación inclusiva y competencia digital: retos de la Educación Superior en Europa

COBO ENRÍQUEZ DE LUNA, M.^a ENRIQUETA

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Centro de Magisterio La Inmaculada
Universidad de Granada (España)*

REYES RUIZ DE PERALTA, NATALIA

*Departamento de Pedagogía
Centro de Magisterio La Inmaculada
Universidad de Granada (España)*

Resumen

La Unión Europea, como estructura supranacional, marca las directrices de sus estados miembros en diferentes cuestiones fundamentales, entre las que se encuentra educación. El objetivo de este trabajo es analizar en los principales acuerdos de la Unión Europea cómo se garantiza la inclusión educativa en un ambiente cada vez más tecnologizado. A través de la revisión de tratados significativos desde los que marcan su origen, como el Tratado de París (1951) y el Tratado de Roma (1957) hasta el Plan Bolonia y recogiendo los acuerdos más recientes relacionados con la movilidad como ERASMUS+ (2016 – 2019), se muestra una carencia al respecto que va corrigiéndose progresivamente. En los últimos acuerdos aparece con mayor presencia esa mención a la necesidad de reconocer la inclusión como clave para el desarrollo de la calidad educativa dentro de Europa, aunque su concreción sigue siendo más ambigua.

Palabras clave: Inclusión; competencia digital; Unión Europea; educación inclusiva.

Inclusive education and digital competence: challenges for Higher Education in Europe

Abstract

The European Union, as a supranational structure, sets the guidelines for its member states on different fundamental issues, including education. The aim of this paper is to analyse how the main agreements of the European Union guarantee educational inclusion in an increasingly technological environment. Through a review of the most significant treaties, from those that mark their origin, such as the Treaty of Paris (1951) and the Treaty of Rome (1957) to the Bologna Plan, and including the most recent agreements related to mobility, such as ERASMUS+

(2016 - 2019), a shortcoming in this respect is shown that is gradually being corrected. In the most recent agreements, the need to recognise inclusion as a key to the development of quality education in Europe is mentioned more frequently, although its concrete expression is still more ambiguous.

Keywords: Inclusion; digital competence; European Union; inclusive education.

Introducción

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 actualmente, sin dejarse a nadie atrás.

Para alcanzar este propósito, se plantea una revisión teórica sobre cómo los diferentes tratados que han dado lugar a lo que actualmente conocemos como Unión Europea, han reflejado diferentes mecanismos de inclusión en aspectos relacionados con la educación. Este análisis incluye la relación entre el desarrollo tecnológico en el que estamos inmersos y las propuestas inclusivas. Para ello la revisión parte desde el origen de la Unión Europea, enmarcado 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, & 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 & 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.

Marco teórico

La Unión Europea, organización supranacional que aglutina a un grupo de 27 estados miembros, tras la reciente salida de Reino Unido de la UE en diciembre de 2020, desarrolla desde sus instituciones numerosas acciones basadas en los valores por los que se rige, como la cooperación, la integración, la igualdad o la competitividad, y entre los que se encuentra la educación (Valle, 2006). Además, el diseño estratégico de las políticas educativas de la Unión Europea desde mediados del siglo XX ha ido evolucionando para promover un sistema político que, desde la Declaración de Bolonia, intenta instaurar en los países miembros del actual EEES una armonización de las estructuras universitarias a través de la homologación de cualificaciones y la movilidad tanto del profesorado como de los estudiantes (Vidal Prado, 2012).

En la proclamación del Tratado de Roma en 1957 primaron tanto aspectos económicos como políticos, conformando un complejo equilibrio con los diferentes estados que abogaban por su autonomía soberana, por lo que la educación sólo se trató para hablar sobre la formación profesional y la formación continua de las empresas (López Noguero, 2008). La atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales no aparece manifiesta

en las declaraciones educativas de esta época, aunque sí la lucha contra la discriminación en general por motivos de discapacidad (Consejo de Europa y Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2019). Sin embargo, a nivel internacional, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en la Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) prohíbe tácitamente la exclusión o discriminación de oportunidades educativas por diferencias sociales tales como raza, sexo, cultura, nacionalidad, religión o discapacidad.

La consideración por la diversidad del alumnado en cuanto a sus necesidades idiosincrásicas empieza a tener consideración explícita desde la llamada etapa de Programas Sectoriales, comprendida entre los años 1976 y 1992 (Matarranz, Del Valle, & Manso, 2020). Será entonces cuando el *Programa de acción en materia de educación* en la Resolución del Consejo de los Ministros de Educación (DO, C38, 1976), recogerá en esa dimensión educativa europea la igualdad de oportunidades en el acceso a todas las formas de enseñanza, sin especificar nada más. Coincidiendo con esta época, en 1978 se publica el Informe Warnock elaborado por el Comité de Educación de Inglaterra, Escocia y Gales, aunque con repercusión casi inmediata y atemporal a nivel mundial. Coincidiendo con García-García, López-Torrijo, y González (2019), este informe ratifica la educación para todos, estableciendo principios, políticas y prácticas para alumnos con necesidades educativas especiales y generando una nueva construcción social inclusiva. Con todo ello, resulta innegable que el tratamiento de la discapacidad en sí ha estado dictaminado por dos factores claves en el marco europeo: por un lado, la concepción en sí misma de la discapacidad a nivel social y, por otro, la capacidad de competencia de los estados pertenecientes a la UE (Concellón, 2012).

Para poder hablar de inclusión es necesario saber que la educación inclusiva acepta la diversidad como una condición intrínseca del ser humano, creándose una conciencia y un compromiso social que estará presente dentro y fuera de las aulas de cualquier nivel educativo (Fernández Batanero, 2011; Booth & Aiscow, 2015). La inmersión inclusiva respecto a las distintas tipologías de alumnado en lo referente a la discapacidad desde el marco europeo podemos verla reflejada desde mitad de la década de los 70, siendo excluido este colectivo hasta entonces al primar cuestiones económicas en la comunidad europea (López Noguero, 2008). En 1974 aparece el primer documento en relación a un programa de acción social para la reintegración social y profesional de los minusválidos (DO, C80, 1974). Ese mismo año se elabora el “primer programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos”, abordando la discapacidad desde un punto de vista más técnico que directo (Quesada Díez, 1998).

En 1981 se proclama el Año Internacional de las personas con discapacidad gracias a la Asamblea General de Naciones Unidas, instando a los Estados Miembros a adoptar ciertas medidas para la integración de este colectivo y enmarcando la importancia por primera vez de la educación de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1982). Surge entonces en esta década de despertar hacia la inclusión otro avance en Europa en el campo de la discapacidad: el programa HELIOS (Comunidades Europeas, 1988). Este programa de acción comunitaria propugnaba unos ambiciosos objetivos orientados a la autonomía propia y a la integración social, educativa, económica y formativa de las personas con minusvalía. Como iniciativa comunitaria de empleo y desarrollo aparece en 1990 el programa HORIZON (Comunidades Europeas, 1991), en donde prevalecerá la adopción de medidas y recursos para la incorporación al mercado laboral tanto de personas con discapacidad como otros grupos desfavorecidos. En el año 1993 el programa HELIOS encuentra renovación, proclamándose el tercer programa de acción comunitaria para minusválidos HELIOS II (Comunidades Europeas, 1993), dando continuidad a las acciones emprendidas, ampliando éstas en aspectos como la incorporación de interlocutores o el reconocimiento de Organizaciones No Gubernamentales, lo que dará lugar a un órgano de consulta: el Foro Europeo de Discapacidad. Este programa culmina con la Carta de Luxemburgo para una escuela para todos, en diciembre de ese año, broche de cierre para dicho programa.

En este recorrido y hasta el momento presente, en el que se está desarrollando el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la cooperación (ET 2020), la educación ya sí con una perspectiva inclusiva ha tomado cada vez más relevancia. En 2009, el consejo de la Unión Europea concluyó que tanto la educación como la formación son cruciales para darle respuesta a los retos sociales, económicos o tecnológicos que estaban por venir (Consejo de la Unión Europea, 2010). También esto justifica el interés creciente de la Unión Europea por la integración de la tecnología en educación. Se ha visto una creciente presencia de la tecnología en educación desde los años 80, llegando a la inclusión de los ordenadores en los 90 y viviendo la fuerte presencia de Internet a partir de los 2000 (Prendes Espinosa, 2018). Europa responde con la Declaración de Praga de 2003,

“Hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada”, que es la que apoya de manera más concreta el desarrollo de las competencias informacionales y de alfabetización digital (Ortoll & Casacuberta, 2013).

Con la aceptación de la diversidad en el ámbito europeo, los programas se continúan sucediendo en pos de la mejora educativa para todos, sin embargo, acogen en sus directrices a las personas con discapacidad, aunque no priman estos proyectos únicamente en torno a ellas. Es el caso, ya en pleno siglo XXI, de programas como eEurope (2000), cuya finalidad es convertir al Espacio Europeo en la sociedad de la información tecnológica para todos, siendo uno de sus objetivos la accesibilidad web que supla las necesidades en el ámbito tecnológico de las personas con discapacidad, programa que contó con dos ediciones más en 2002 y 2005 (Echeverría, 2010). En esta línea, el programa más longevo de la UE: el programa Erasmus, cuyo nacimiento se sitúa en el año 1987 y perdura a día de hoy con el nombre de Erasmus+ (2014-2020; 2021-2027). Precedente en materia de movilidad de los Estados Miembros y como refleja la Comisión Europea (2021), este programa está abierto en el ámbito de la Educación Superior con la finalidad de mejorar el conocimiento, la cohesión social y la inserción en el mundo laboral. En materia de discapacidad, este programa se ha adaptado a la sociedad cambiante del EEES, promoviendo estrategias de diversidad e inclusión. Estas estrategias proveen de orientación, acogida, accesibilidad física, servicios de ayuda pedagógica y técnica y, especialmente, financiación de los costes adicionales. También suponen un lugar de encuentro para comprender las estructuras educativas de otros países, elaborar redes educativas (Blanco et al., 2017) para buscar puntos en común y para construir un ecosistema de aprendizaje y gestión educativa como resultado de las decisiones tomadas que afectan a diferentes procesos de la educación y de los agentes que participan en ella (Martí, Gisbert & Larráz, 2018). Estas relaciones, en muchas ocasiones, se median a través de la tecnología, ya que el estudiantado universitario realiza una gran cantidad de actividades vinculadas con su formación, ocio o relaciones familiares, a través de la conexión a Internet que les ofrece sus dispositivos móviles (Vidales-Bolaños & Sádaba-Chalezquer, 2017) y estas se ven intensificadas en los periodos de movilidad.

En el actual escenario, el estudiantado se ve desprovisto de una acción real desde las teorías y las declaraciones recogidas en el EEES. Por ejemplo, los participantes de la beca Erasmus+, la cual cuenta con una atención importante a personas con discapacidad, delega la responsabilidad de proporcionar los recursos necesarios y las acciones pertinentes que compensen las necesidades del discente a la universidad de origen (Diez et al., 2011). La existencia de servicios y oficinas de atención a personas con necesidades educativas especiales en la Educación Superior de la UE es una realidad, aunque la movilidad del colectivo de discapacidad está ínfimamente representada con menos de un 0,5% del total de personas que participan en Erasmus+ (European Ministerial Conference, 2015; European Commission, 2016; European Commission, 2017; European Ministerial Conference, 2018). Como señalan los estudiantes con discapacidad, es necesaria una mayor garantía en lo referente a las adaptaciones del currículum y a la accesibilidad universal de la propia universidad (Moriña, López-Gavira, & Molina, 2017). En este sentido, existen diferentes programas europeos que promueven las buenas prácticas de atención a personas que presentan NEE, como DARE o MappED, pero tampoco son respaldo certero para asegurar una homogeneidad en el desarrollo de estas (Pedreño et al., 2018). Con ánimo de apoyar la movilidad internacional de estudiantes con discapacidad, nace el proyecto MobiAbility de Erasmus+ (2016-2019), cuyo propósito será proponer unos estándares transnacionales europeos basados en medidas de apoyo académico universitario y técnico, llegando a la conclusión tras el fin del proyecto que aún queda un camino arduo para aunar concepciones, protocolos y medidas ajustadas a las necesidades de este colectivo (Muñoz & Estrada, 2018).

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, reflejando el Comunicado de Roma celebrado en 2020 la tecnología como base al servicio de la diversidad. En éste, el compromiso educativo se orienta a los retos acontecidos con la propagación mundial del Covid-19, primando la digitalización y llegando más allá de la ampliación de cláusulas de accesibilidad que supere las desigualdades sociales en un EEES plenamente inclusivo. Estos planes de futuro marcados por el Espacio Europeo de Educación del 2025 coinciden con el Plan de acción en integración e inclusión 2021-2027, basando la digitalización de los gobiernos a todos los niveles en una accesibilidad que reduzca las desigualdades, y que, además, deben ofrecer herramientas de evaluación que permitan conocer las condiciones referentes a la inclusión (Márquez et al., 2021).

Conclusiones

Es evidente que pertenecer a la Unión Europea conlleva la obligación de garantizar una calidad educativa tal y como se definen en los objetivos del Proceso de Bolonia. Para llegar a los estándares marcados, debemos de hablar de una educación en su definición más completa, sabiendo que la educación no puede entenderse sin inclusión. 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.

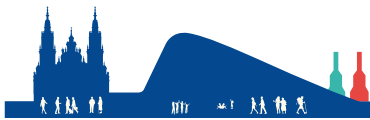
Los avances que se han dado tratado a tratado, no hacen otra cosa que mostrar tanto el desarrollo social basado en la integración y en la tecnología, que pide su reflejo en las normativas europeas, como el impulso de la cuestión educativa, llegando a confluir con aspectos económicos o políticos presentes desde el origen de la Unión Europea. Por lo tanto, la relación entre inclusión y desarrollo de la competencia digital debe ser fundamental para lograr las metas propuestas por Europa.

Referencias bibliográficas

- Blanco López, J. L., Pérez, V. M., Delhaxhe, A., Vansteenkiste, W., Aguilar, E. V., Petit, M. C., ... & López, L. F. (2017). Información y estudios sobre educación como objeto de cooperación territorial (II): la cooperación en Europa a través de la Red Eurydice como modelo de cooperación entre las administraciones educativas a través de la Red Española Redie. *Journal of Supranational Policies of Education, Extraordinario*, 31-68.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, FUHEM.
- Comisión Europea. (1996). (DGXXII). *La Carta de Luxemburgo*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2021). *Erasmus+. Guía del Programa*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027*. Bélgica: Autor.
- Comisión Europea. (2000). *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Bruselas: Autor.
- Comunidad Económica Europea. (1957). *Tratado de la Unión Europea*. (1957). Roma: Autor.
- Comunidad Económica Europea. (1988). *Programa HELIOS para las personas minusválidas*. Bélgica: Autor.
- Concellón Fernández, P. (2012). *La protección de las personas con discapacidad en la Unión Europea*. España: Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.
- Consejo de Europa y Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2019). *Manual de legislación europea contra la discriminación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (1974). *Resolución del Consejo, de 21 de enero de 1974, relativa a un programa de acción social*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea. (1974). *Resolución del Consejo, de 9 de junio de 1974, relativa al primer programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea. (1976). *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea. (1981). *Resolución sobre integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad, de 6 de abril de 1981*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea. (1991). *Resolución sobre el Programa Horizon, de 12 de septiembre de 1991*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea. (1988). *Resolución del Consejo, de 23 de abril de 1988, relativa al segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos (HELIOS)*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea. (1993). *Decisión del Consejo, de 25 de febrero de 1993, por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II 1993-1996)*. Bélgica: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.

- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Conclusiones de la conferencia ministerial europea por la enseñanza superior*. París: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, I., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I., & Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Colección Investigación 6/2011. Salamanca: Instituto de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Echeverría Ezponda, J. (2010). La Agenda educativa europea y as TIC: 2000-2010. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 75-104.
- Commission. (2016). *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Disability Forum. (2007). *Creating an inclusive society: Mainstreaming disability based on the Social Economy example*. Brussels: Edition & Imprimerie.
- European Ministerial Conference. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report Bologna Process*. Yerevan, Armenia: Autor.
- European Ministerial Conference. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*.
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación Inclusiva*, 4(2), 137-148.
- García-García, F. J., Lopez-Torrijo, M., & Gozávez, V. (2019). Educación Inclusiva para la Ciudadanía Europea: el doble itinerario. *Aula Abierta*, 48(2), 175-182.
- Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: Una perspectiva jurídico-constitucional. En C. Márquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?* (pp. 17-44). Madrid: Dykinson.
- López-Noguero, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida: evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15, 123-136.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., & 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.
- Martí, R., Gisbert, M., & Larraz, V. (2018). Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje y gestión educativa. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 64, 1-17. doi: 10.21556/edutec.2018.64.1025
- Matarranz, M., Valle, J. M., & Manso, J. (2020). Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-128.
- Moriña, A., Lopez-Gavira, R., & Molina, V. M. (2017). What if we could imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367.
- Naciones Unidas. (1982). *Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad*. Madrid: IMSERSO.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Autor.
- Ortoll Espinet, E., & Casacuberta Sevilla, D. (2013). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Prendes, M. P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: una visión en 3D. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 6-16.
- Pedreño, M. H., Vicente, G. M., Romeu, N. I., Saorín, J. M., Casanova, E., Manzano, A. P., ... & Sánchez, M. A. P. (2018). Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior. En *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS): Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad*. Congreso celebrado el 4 y 5 de octubre de 2018 en Zaragoza (pp. 829-848). España: Universidad de Zaragoza.
- Quesada Díez, S. M. (1998). La acción social en la Unión Europea: evolución histórica. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 221-232.
- Rué, J. (2016). *Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior*. Barcelona: Editorial UOC.

- Saura, G., & 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
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. París: Autor.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Vidal Prado, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283.
- Vidales-Bolaños, M. J., & Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 25(53), 19-28.
- Zurro Muñoz, J. J., y Rueda Estrada, J. D. (2018). Una nueva edad media para el mundo rural. Las políticas contra la despoblación y la incertidumbre de la desprotección. En A. Gentile, A. L. Hernández, y B. Miranda (Coords.), *Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad* (pp. 219-232). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.



Educando emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje

**COTRINA GARCÍA, MANUEL JOAQUÍN
SÁNCHEZ ÁVILA, MARÍA DEL CARMEN**

*Departamento de Didáctica/OTRI
Universidad de Cádiz (España)*

Resumen

Esta comunicación presenta una propuesta de actuación en el ámbito de la orientación educativa, consistente en un programa de educación emocional dirigido al alumnado de primero de ESO. El programa se dirige a trabajar las competencias emocionales necesarias para prevenir y mejorar los problemas de convivencia detectados en las aulas y, por ende, en el centro. La innovación educativa de esta experiencia, recae fundamentalmente en educar emocionalmente desde una propuesta curricular inclusiva basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), incorporando múltiples medios de representación, múltiples medios de acción y expresión y múltiples formas de implicación del alumnado, para así dotar de flexibilidad, apertura, significatividad y relevancia a las actividades que integran la propuesta. Asimismo, con ella respondemos a una lógica de diseño e implementación participativa y colaborativa entre los especialistas de la orientación educativa, el profesorado tutor y las familias.

Palabras clave: Educación emocional; convivencia; adolescencia; educación inclusiva; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Educating emotionally in diversity: Practical proposal based on Universal Design for Learning

Abstract

This communication presents a proposal of action in the field of educational guidance, consisting of an emotional education program aimed at students in the first year of Compulsory Secondary Education. The program is aimed at working on the emotional skills necessary to prevent and improve coexistence problems detected in the classrooms and, therefore, in the center. The educational innovation in this experience, fundamentally lies in educating emotionally from an inclusive curricular proposal based on the Universal Design for Learning (UDL), incorporating multiple means of representation, multiple means of action and expression and multiple forms of involvement

of students, to thus provide flexibility, openness, significance and relevance to the activities that make up the proposal. Likewise, with it we respond to a participatory and collaborative design and implementation logic between educational guidance specialists, tutor teachers and families.

Keywords: Emotional education; coexistence, adolescence; inclusive education; Universal Design for Learning (UDL).

Introducción

Multitud de estudios e investigaciones (Hernando y Sanz, 2015) ponen de manifiesto que la conflictividad en las aulas, especialmente en los institutos de educación secundaria es, sin duda, objeto de preocupación de docentes, familias, y del propio alumnado. La emergencia de normativa que regulan la convivencia en los centros escolares, también da cuenta de ello, de hecho, incluso entre los principios prioritarios por los que apuesta la LOMLOE (2020), se encuentra el de “la educación para la prevención de conflictos y su resolución pacífica”.

La convivencia y la resolución de conflictos también ha sido objeto de ocupación y preocupación de la educación inclusiva, y está en la base de sus principios y fundamentos (Fernández y Bermejo, 2010; Morales, Martínez, & López, 2018). Planteamientos didácticos y organizativos de base claramente inclusiva como los grupos de ayuda mutua (García, Gallego, & Cotrina, 2014), las comunidades de aprendizaje (Flecha & García, 2007), las escuelas eficaces, etc., han abordado el asunto desde una visión positiva, preventiva, dialógica y colaborativa (Viana-Orta y López, 2015; Melgar, Pulido-Rodríguez, & Jiménez, 2016).

Esta propuesta camina en esa misma dirección, incorporando el DUA a un programa de educación emocional dirigido al alumnado de los primeros cursos de la ESO, para trabajar la convivencia en contextos de diversidad, pues 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). Sin embargo, caminando en esa dirección, este programa da un paso más allá del que poco se indaga, pues trabaja desde una visión inclusiva de la orientación educativa y la acción tutorial.

Educación 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”.

En el punto de trabajar con la diversidad emocional, es donde aplicar métodos más inclusivos de enseñanza, como es el DUA, juega un papel fundamental, pues permite dar y recibir de cada cuál lo que necesita, es decir, ofrecer una enseñanza a medida, más accesible y provechosa para todos los alumnos, rompiendo barreras a la inclusión educativa, más aún en un tema tan personal y heterogéneo como es el del trabajo con emociones (Simón, Echeita, Sandoval, & Pérez, 2016).

Por todo ello, esta experiencia consiste en una propuesta de innovación docente de carácter inclusivo, que pretende:

1. Dar respuestas desde la orientación y acción tutorial a los problemas de convivencia detectados en el alumnado de 1º 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 DUA.

Contextualización

Para entender los aspectos específicos que dotan a esta experiencia de sentido propio, es importante enmarcarla dentro de su contexto de aplicación. Para ello, se hace necesario concretar la contextualización a tres niveles: el centro y su entorno; el alumnado y su profesorado; así como describir las debilidades detectadas en la propuesta inicial que son el punto de partida para el rediseño de la propuesta inicial.

1.1 El centro y su entorno

La experiencia se desarrolla en un pequeño instituto de un municipio costero de la provincia de Cádiz. Se trata de un centro público de compensatoria con dos líneas, cuya oferta educativa se limita a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que el centro cuenta con una dotación estándar, e incluso limitada de recursos, la adecuada organización y gestión de los medios de los que dispone, hace que la falta de recursos no sea un problema a destacar.

La población del entorno presenta un nivel socio-económico y cultural medio-bajo, y a pesar de la diversidad de visiones que se dan entre las familias sobre el papel de la educación formal, se percibe un mayor predominio de aquellas que infravaloran lo educativo. A ello se une que las relaciones del centro con las familias se centran en destacar e incidir sobre aspectos prescriptivos (normas de centro, reglas de clase, etc.) o negativos (infracciones de las normas de convivencia y sus consiguientes sanciones) lo que se traduce en un baja participación e implicación de las familias en las propuestas educativas del centro y en unas pobres relaciones familia-centro.

Desde el departamento de orientación del centro, se ha detectado un progresivo incremento de los problemas de convivencia entre el alumnado, especialmente de los primeros cursos. En algunos casos, dichos problemas son reflejo de un pobre control y gestión emocional, de faltas de referencias para el afrontamiento positivo de los conflictos, de problemas de convivencia y de comunicación en el ámbito familiar... Las familias también manifiestan no saber cómo afrontar los cambios emocionales, conductuales, así como en las pautas relacionales propias de esta etapa vital de sus hijos e hijas.

1.2 El alumnado y su profesorado

El desencadenante de la propuesta son los problemas de convivencia emergentes detectados entre los estudiantes de las dos aulas de primer curso (12-13 años). Este alumnado, 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, así como por parte del centro, no haber trabajado antes, de manera directa o sistemática, esta temática.

La heterogeneidad y diversidad, en todos sus aspectos y manifestaciones, caracterizan los dos grupos del primer curso de la ESO. En su mayoría, se trata de un alumnado muy activo, participativo y dinámico, y como se ha comentado anteriormente con malos hábitos en la gestión de la convivencia, lo que dificulta la posibilidad de trabajo en grupo.

La comunidad educativa de este centro, se encuentra muy sensibilizada y comprometida con los beneficios que aporta atender a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, sin embargo, desde el departamento de orientación se detectan diversas barreras que dificultan avanzar hacia un modelo de centro más inclusivo y que aún no han conseguido superar. La más significativa sigue siendo la rigidez y homogeneidad con la que se entiende y trabaja el currículum, a lo que se unen las metodologías de talla única, descontextualizadas y monótonas con las que se afrontan el proceso de enseñanza-aprendizaje, fruto, en parte, del desconocimiento de perspectivas innovadoras que favorecen la inclusión. Sin embargo, el profesorado se muestra predispuesto a seguir formándose en este tema, tal y como se recoge en los documentos de centro (plan de formación).

1.3 El plan base y sus propuestas de mejora

Siguiendo el proceso flexible y cíclico, propio de la investigación-acción participativa (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014; Flores, 2020), se detectaron problemas de convivencia derivados principalmente de una falta de educación emocional con foco en el alumnado de primer curso. Con objeto de abordarlos, desde el departamento de orientación se formuló e implementó un plan para asesorar de forma colaborativa a la acción tutorial del profesorado tutor de ambas aulas. Sin embargo, fruto de la retroalimentación recibida del alumnado, la reflexión conjunta con el profesorado, los efectos del programa y de la propia propuesta, animaron un segundo ciclo de la espiral de investigación-acción, que se concretó en la necesidad de reformular/rediseñar el plan dotándole de un sentido más inclusivos de enseñanza, cuya implementación queda aún pendiente.

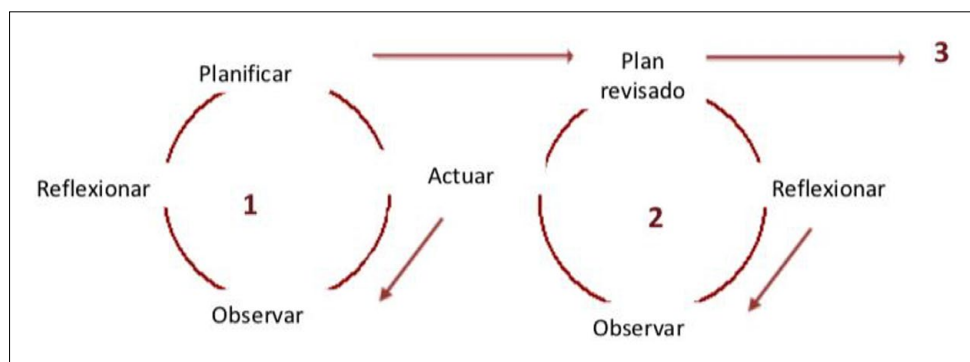


Figura 1. Espiral de ciclos de la Investigación-Acción. **Fuente.** McNiff (2013)

Dicho plan primero, para nosotros recibe el nombre de plan base, pues es el punto de partida de la propuesta de rediseño desde un enfoque más inclusivo. Para ello, se realizó un análisis exhaustivo de dicha unidad tomando como base la literatura profesional sobre la temática y los principios del DUA, haciendo uso de una herramienta digital, online y gratuita, creada por el CAST (2011), para ayudar a los docentes a reflexionar sobre si los elementos curriculares de sus propias propuestas siguen planteamientos inclusivos (se denomina “UDL Currículum Self-Check”, cuyo enlace de acceso se encuentra recogido en las referencias bibliográficas del presente documento).

La propuesta se rediseña aplicando los principios y pautas del DUA, es decir, incorporando 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 interaccionar adecuadamente en sus relaciones sociales. Todo ello, permite dotar a este programa de educación emocional de un carácter emergente, vivencial, personalizado, abierto y flexible (Alba Pastor, 2016; Castro & Rodríguez, 2017), que se concreta en una propuesta inclusiva e innovadora que mejora la anterior.

En este sentido, analizando el plan base emergen múltiples conclusiones, cuyos aspectos positivos se mantuvieron o potenciaron y los negativos se tomaron como aspectos sobre los que incidir para plantear propuestas de mejora para su rediseño, las cuales se concretan en los siguientes principios de acción:

- Aplicar el DUA en cada uno de sus tres principios mencionados.
- Favorecer la metacognición para el desarrollo de competencias emocionales (Pérez-Gómez, 2018), analizando conjuntamente con el alumnado los objetivos de aprendizaje establecidos, dándoles la oportunidad de interiorizarlos y proponer nuevos. Además, de dotar de sentido compartido a las habilidades que se desarrollan con cada actividad.
- Escuchar al alumnado haciéndolos partícipes de la planificación, también del contexto de aprendizaje en el que desean trabajar, favoreciendo la participación de todos.
- Contemplar la posibilidad de evidenciar los progresos y avances en la gestión de las emociones mediante diferentes estrategias y producciones, compatibles con los objetivos fijados.
- Aportar mayor diversidad de materiales, recursos, herramientas y estrategias de aprendizaje: tacto, música, variar el contexto, uso de las TIC, etc.
- Ofrecer mayor variabilidad de materiales y momentos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación tanto del propio desempeño de los estudiantes como del programa.
- Reducir el número de actividades por sesión y ampliar el número de sesiones.
- Corresponsabilizar al tutor en una mayor implicación, desarrollando un planteamiento más colaborativo (en el diseño e implementación de la propuesta) entre el departamento de orientación y el profesorado tutor.
- Dar continuidad a este programa, entendiéndolo como la primera unidad de un plan integral de educación emocional, que comienza a trabajarla en 1º de ESO, pero con la idea de que se pudiera continuar, con tres unidades más, hasta final de etapa.

- Implicar al resto de la comunidad educativa en el desarrollo de la propuesta, contando para su desarrollo con la participación de las familias y el profesorado voluntario, por ejemplo, en la formación de métodos más inclusivos de enseñanza.

A tenor de la identificación de estas debilidades surge la propuesta de programa de educación emocional que se pasa a presentar. Cabe señalar que dicha propuesta ha sido presentada y debatida con especialistas de la orientación, con docentes y con académicos universitarios del ámbito de la didáctica y la organización escolar, pero la actual situación sanitaria no ha permitido su implementación en el aula, de cara a poder extraer conclusiones evaluativas sobre el mismo.

Descripción de la experiencia

La experiencia que en estas líneas se describe, como hemos mencionado, surge para satisfacer ciertas necesidades de partida que presenta el contexto para el que de forma específica está destinada: mejorar la convivencia mediante la educación emocional, fortalecer la relación familia-centro y atender las demandas del profesorado en relación a estrategias más inclusivas de enseñanza.

Tabla 1. Concreción curricular de la propuesta

Título: “La emoción de convivir”		Destinatarios: 1º de ESO
Objetivos	1.Desarrollar competencias emocionales.	1.1.Comprender e identificar emociones. 1.2.Conocer y participar de estrategias de regulación emocional. 1.3.Reconocer y utilizar un adecuado vocabulario emocional.
	2.Mejorar las relaciones interpersonales.	2.1.Saber comunicar emociones de forma asertiva. 2.2.Tomar conciencia de las influencias negativas y positivas de las emociones en la conducta. 2.3.Incentivar relaciones interpersonales positivas en el contexto familiar.
Contenidos	-Conocimiento de emociones. -Vocabulario emocional. -Técnicas de regulación emocional. -Expresión y comunicación asertiva de emociones.	-Habilidades sociales básicas -Trabajo cooperativo y ayuda. -Resolución de conflictos y respeto a la diversidad. -Educación para la igualdad de género. -Uso responsable de las TIC.
Competencias	-Conciencia emocional. -Regulación emocional. -Autonomía emocional. -Competencia social. -Habilidades de vida para el bienestar.	-Comunicación lingüística. -Competencia digital. -Aprender a aprender. -Sociales y cívicas.

Fuente. Elaboración propia

Para llevar a cabo dicha concreción, se temporalizan 10 sesiones horarias en el 2º trimestre, que tendrán como responsable primero a los tutores/as de ambos grupos, siempre asesorado por el orientador/a creador/a del programa y conocedor/a del diseño inclusivo que se aplica. Todo ello, se pondrá en marcha desde planteamientos metodológicos como los que a grandes rasgos se destacan a continuación:

- Visión constructivista: alumnos motor del aprendizaje y docente guía y modelo a seguir.
- Ideas previas e intereses como punto de partida del aprendizaje.

- Trabajo cooperativo como técnica que, según Díaz-Aguado (2006) y Pujolás (2012), permite educar en valores, atender a la diversidad, motivar al alumnado, trabajar contenidos y mejorar la convivencia.
- Metodología activa, participativa, contextualizada y significativa, como elementos vitales que según Bisquerra (2017) no pueden faltar en el trabajo con las emociones.
- Explorar, simbolizar y aplicar, como secuencia de trabajo que según Montoya, Postigo y González (2016), son el eje de sesiones de educación emocional.
- Unidad abierta y flexible a la realidad diaria del aula, al progreso del alumnado y a sus aportaciones fruto de la toma de decisiones que harán sobre el transcurso de la misma y sus componentes.
- Trabajo con familiares y profesores de forma participativa, vivencial y significativa.
- Por un lado, para el trabajo con los familiares se les informará de los beneficios mutuos de esta coordinación, convocándoles los tutores/as a una tutoría grupal donde se les invite a participar en dos sesiones de la unidad (4 y 6), y se les explique su labor con el alumnado.

Por otro lado, el trabajo con el profesorado se centrará en las demandas del entorno, por ello, se crearán grupos de autoformación, donde, de forma sistematizada, se reúnan por cualquier medio para el trabajo conjunto en conocer y comprender metodologías más inclusivas y para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con mayor atención a las necesidades e intereses de todo el alumnado (como en este caso es el DUA), para su posterior aplicación en sus diferentes materias. Así, se organizará una reunión informativa para el profesorado, creando un espacio en el que se puedan iniciar dichos grupos de autoformación y donde además, se les invitará a realizar una experiencia de aprendizaje vivencial participando de la unidad (ya sea como observadores no participantes o para cooperar en su elaboración y puesta en marcha), y se les facilitarán recursos o herramientas para que posean un punto de partida para la búsqueda de información con la que puedan introducirse en el manejo del DUA.

En lo que respecta al desarrollo de las sesiones, en la siguiente tabla se recoge la estructura operativa de la unidad, es decir, el número de sesiones que la componen y qué actividades desarrollan cada sesión. Dichas actividades no serán explicadas, porque en la propia lógica del programa flexible y contextualizado que defendemos, no tendría sentido aplicarlo tal cual, a otro contexto, es decir, si quisiera replicarse este plan, podría hacerse con estas actividades u otras, según las necesidades del entorno.

Tabla 2. Actividades por sesión.

SESIONES	ACTIVIDADES
1ªsesión: Realizamos los preparativos	Actividad.1.1(inicio): <i>¡Comenzamos!</i> Actividad.2.2(desarrollo):Inspectores por interés propio. Actividad.3.3(desarrollo):Aprendiendo a cooperar. Actividad.4.4(desarrollo):Un progreso a medida. Actividad.5.5(cierre):Analizamos puntos de partidas.
2ªsesión: Detección y activación de ideas previas	Actividad.6.1(inicio):Conexión inicial con lo emergente y vivencial. Actividad.7.2(desarrollo): <i>¡Activa tu sentir!</i> Actividad.8.3(cierre): <i>¿Podemos reafirmar los puntos de partidas?</i>
3ªsesión: ¿Qué emoción siento?	Actividad.9.1(inicio):Una mirada interior. Actividad.10.2(desarrollo):Críticos de cine. Actividad.11.3(desarrollo):Mil formas de decir lo que siento. Actividad.12.4(cierre):Continuamos progresando 1
4ªsesión: Pongo nombre a mi sentir	Actividad.13.1(inicio):Explorador emocional. Actividad.14.2(desarrollo):Stand de sentidos. Actividad.15.3(desarrollo): <i>¡Que tu emoción te mueva!</i> Actividad.16.4(cierre):Siente tu cuerpo+Detective emocional (casa).
5ªsesión: ¿Cómo expreso lo que siento?	Actividad.17.1(inicio):Reunión de detectives. Actividad.18.2(desarrollo):Aprende a comunicar lo que sientes. Actividad.19.3(desarrollo):Receta de buenos sentimientos. Actividad.20.4(cierre):Continuamos progresando 2.

6ª sesión: ¿Cómo gestiono lo que siento?	Actividad.21.1(inicio):Mis emociones a escena. Actividad.22.2(desarrollo):Regulo mis emociones en comunidad. Actividad.23.3(cierre):Continuamos progresando 3.
7ª sesión: Vivenciando un pequeño proyecto	Actividad.24.1(inicio):¡Nos hacemos con los mandos! Actividad.25.2(desarrollo):Taller de elaboración de materiales. Actividad.26.3(cierre):Continuamos progresando 4.
8ª sesión: Vivenciando un pequeño proyecto	Actividad.27.1:Aprendiendo mientras ayudamos.
9ª sesión: Evaluación final	Actividad.28.1:¡Actúa con el corazón!
10ª sesión: Evaluación final	Actividad.29.1(inicio):¡Nos evaluamos! Actividad.30.2(desarrollo):Comparando momentos. Actividad.31.3(cierre):Grupo de discusión+Regalo positivo.

Fuente. Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 2, y tal y como nos propusimos mejorar de la unidad base, hemos dedicado una primera sesión a evaluar y activar ideas previas, que los alumnos hagan suyo el programa, lo conozcan y aporten sus opiniones y deseos. Solo de esta forma, sintiendo el programa como propio, puedes sumergirte en él por completo y dejar que los aprendizajes se interioricen, y más aún cuando trabajamos con contenidos tan nuestros como son las emociones.

Continuamos cada una de las sesiones con actividades de ideas previas (inicio), actividades de trabajo en los contenidos (desarrollo) y momentos finales de pequeñas evaluaciones para ir evidenciando el progreso continuo en el programa (cierre). Estos momentos, en cada sesión permiten hacer balance de la unidad e ir adaptándola a las necesidades que van surgiéndoles a los propios alumnos a medida que esta va avanzando, permitiéndonos este carácter tan abierto y flexible, solventar dificultades y potenciar progresos cuando la unidad aún está activa.

Finalmente, contamos con dos sesiones completas de evaluación final donde enfrentar las ideas previas con los progresos alcanzados. Para ello, les ofrecemos al alumnado diversas formas de evaluación, con diversidad de técnicas, momentos y dinámicas (dramatizaciones, autoanálisis, grupos de discusión, etc.), para que cada cual pueda sentirse cómodo en su medio y el cómo no interfiera en el resultado evaluado. Es decir, esta propuesta se evalúa, como podemos observar, con una evaluación de 360º, tal y como proponen Galán, Ramírez y Jaime (2010), donde todos los miembros evalúan todo el proceso, incluso la propia unidad, todo ello contando con diferentes momentos de evaluación: inicial, continua y final. En definitiva, la evaluación se convierte en una oportunidad más de aprendizaje, cuando no nos limitamos a heteroevaluar, sino que, además, autoevaluamos y coevaluamos.

Esta diversidad de momentos, medios y formas, que no solo se contempla en la evaluación, sino a lo largo de todas y cada una de las actividades de las sesiones, responden a los principios de aplicación del DUA. Les ofrecemos la información de múltiples formas (principio1-DUA1), les permitimos que ellos nos transmitan los conocimientos por diversos medios (principio2-DUA2) y les ofrecemos diversidad en la tipología de actividades y técnicas de evaluación, para que consigamos motivar a todos, con sus gustos y sentimientos diversos hacia el aprendizaje (principio3-DUA3).

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.

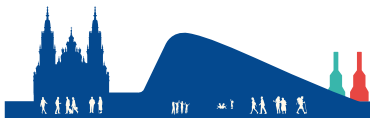
La aplicación de los principios del DUA ofrece la flexibilidad, apertura y atención a la diversidad emocional que programas de esta naturaleza necesitan, alejándonos de planteamientos clásicos, rígidos y descontextualizados, que en muchos casos no conectan con los intereses, ni con las experiencias y 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., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives.
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas inclusivas*. Madrid: 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., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-Enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Santiago de Chile: BoUST.
- CAST. (2011). *UDL Curriculum Self-Check*. Recuperado de <http://udlselfcheck.cast.org/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Fernández, J. M. B., & Bermejo, B. C. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista De Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flores, J. I. R. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Galán, Y. I. J., Ramírez, M. A. G., & Jaime, J. H. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.
- García, M., Gallego, C., & Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 46-62.
- González-Barrón, R., & Villanueva, L. (Coords.). (2014). *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, P. L. (2014). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En R. Hernández-Sampieri & C. P. M. Torres (Eds.), *Metodología de la investigación* (pp. 468-507). México: McGraw Hill.
- Hernando, M. I., & Sanz, J. R. P. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria ante la conflictividad escolar. *Edetania*, 48, 41-60.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Abington: Routledge.
- Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Á., & Jiménez, B. V. (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 367, 32-37.
- Montoya, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Morales, M.T.V., Rodríguez, I. R., & López, A. M. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.
- Pérez-Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Eds.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- Pujolás, P. M. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. En *Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos. Proyecto "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social"*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Viana-Orta, M. I., & López, I. F. (2015): Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista de Educación Inclusiva*. 8(1)14-26.



Entornos parentales, escuelas y grupos de WhatsApp. Hacia la definición de una tipología de los grupos¹

CANTER, CLAUDINA

*Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)*

MÉNDEZ, STELLA MARIS

OLMOS, ALICIA

*Facultad de Educación y Salud
Universidad Provincial de Córdoba (Argentina)*

Resumen

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. La aplicación WhatsApp es una de las más usadas. 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.

Palabras clave: Entornos parentales; escuelas de educación obligatoria; grupos de WhatsApp.

Parental environments, schools and WhatsApp groups. Towards the definition of a typology of the groups

Abstract

Families / parental environments have developed new communication strategies among themselves, with the school, with teachers and even with the authorities of the administration and government of state education, using social networks. The WhatsApp application is one of the most used. It should be noted that the current health situation

¹ 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.

(COVID 19) further promoted the use of social networks to establish links between parenting environments and school. WhatsApp was one of the most used means for the proposal of tasks by the teachers, for school communications and to connect between families. Groups with different characteristics and objectives were created in order to carry out the 2020 school year. In this exploratory work, we are interested in characterizing the types of WhatsApp groups, formed to monitor the school trajectories of boys, girls, adolescents and young people from compulsory education schools in the province of Córdoba.

Keywords: Parental environments; compulsory education schools; WhatsApp groups.

Introducción

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, organizar prácticas y 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.

Los 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. 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 para llevar adelante el ciclo lectivo 2020.

En este trabajo, de carácter exploratorio, nos interesa caracterizar los tipos de grupos de WhatsApp que se fueron conformando para acompañar las trayectorias escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de escuelas de educación obligatoria en la provincia de Córdoba.

Marco teórico

Un eje central para pensar cómo se fortalecen las trayectorias escolares a fin de garantizar el derecho a la educación, especialmente aquella definida como obligatoria, es el vínculo entre las escuelas y las familias. En este marco, ambos agentes sociales configuran su relación en una compleja trama de sentidos.

Las aceleradas transformaciones en las tecnologías de la comunicación traen aparejadas nuevas formas de construcción del lazo social que se manifiestan en la transformación de los vínculos que atraviesan las escuelas. Tecnologías que, en suma, bocetan nuevas formas de ser sociedad, de ser escuela, de ser familia.

WhatsApp se ha convertido en un componente clave para interactuar con otros. Al posicionarlo de esta manera, lo situamos dentro del flujo y reflujo de vidas vividas juntas, dentro de la red de otras conexiones, tanto reales como virtuales. Cabe destacar que esta forma de comunicación genera nuevas formas de compromiso, de fidelidad y de conocimiento. (O'hara, Massimi, Harper, Rubens, & Morris, 2014).

Scribano (2017) conceptualiza tres características del uso de WhatsApp.

- Flujo del registro: potencia la participación y contagia la temática. No sólo nos dice qué pasa sino también qué nos debe pasar. Se ha mostrado ya que las interacciones vía redes sociales contagian emociones.
- Efecto microscopio: hay un todo parece más grande. Es crucial a la hora de sopesar si lo que nos informan nuestros amigos de red no implica un efecto de profecía autocumplida que sobredimensiona el peso de lo visto en lo real. No es que no exista: es que, al transmitirlo, cambia y amplía.

— Enmarcando de lo real: se perciben y experimentan las elaboraciones múltiples de los límites de lo “real”.

Tal como sostienen Alencar et al. (2015), los entornos de aprendizaje virtual pueden ser reemplazados sistemáticamente por WhatsApp o presentarse como una alternativa a estos entornos, con la gran ventaja de que la aplicación requiere de pocos datos para utilizarse, a diferencia de los entornos de educación a distancia. Estas características son las que hacen de la posibilidad de organizar grupos de agentes sociales que se referencian en alguna temática en particular, una oportunidad para estar en contacto de manera fluida y directa entre quienes comparten una práctica social. En este sentido, la mencionada aplicación ha sido importante para el sostenimiento de las trayectorias educativas de todos los niveles pues permitió el acceso a la información que es, según Macià (2016), un factor indispensable para lograr el establecimiento de relaciones y la participación².

El mejor método para conseguir acuerdos fructíferos y potenciar el sentimiento de pertenencia a un grupo, es con el intercambio recíproco de datos y opiniones basado en el respeto, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjunta. Es decir, para favorecer la conciencia de grupo y la identificación de los responsables de la escolarización de los menores con el centro educativo, éstos deben estar informados y además, disponer de unos canales comunicativos bidireccionales que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos (López, Ridao, & Sánchez, 2004).

Estas comunicaciones se realizan con algún interlocutor adulto, responsable ante las autoridades escolares del acompañamiento y seguimiento de los estudiantes. Dicho interlocutor no siempre es el mismo en todos los contextos socioeducativos: puede ser uno de los progenitores, abuelos/as, tíos/as, hermanos/as mayores, entre otros integrantes del entorno que se identifica como parientes. No obstante, este integrante de ese entramado social cercano, responsable de la crianza y escolarización de los niños, niñas y adolescentes al que denominamos *entorno parental*, es quien se identifica como el vocero del/de la menor como integrante del grupo del año escolar en el que el/la menor se encuentra y quien está atento con los sucesos que la trayectoria escolar implica para el/la estudiante.

Metodología

Trabajamos 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

¿Qué pasa al interior de los grupos de los entornos parentales? En primer lugar, es preciso puntualizar que se trata de espacios de interacción virtual creados, en principio, con el fin de comunicarse por asuntos relacionados con el ámbito escolar:

P1: “Hola!! Este grupo es de la salita de 3. Para que estemos comunicados”.

P2: “Hola a todos! La seño agendó mi número para que les pase información”

No obstante, los grupos son utilizados también para tematizar otros asuntos que trascienden el ámbito educativo, por ejemplo: invitaciones a cumpleaños, compra de regalos, elección de remera de egresado, cuestiones políticas, etc.

P3: ¡Hola! ¿Alguien averiguó por las remeras de egresaditos?

² En particular en el actual contexto de pandemia WhatsApp se ha convertido en el principal recurso de docentes y entornos parentales.

P4: “(Envía foto de una posible remera) Paso las fotos de los modelos de remera”

P5: “(Envía foto de una invitación de cumpleaños) Los esperamos”

P6: “(Envía foto de distintos tipos de picaduras de insectos) Para saber”

P7: Hola chicos sé que no es un grupo para esto pero andaba buscando electrodomésticos para ser utilizados como repuestos. Es para mi marido que está haciendo un curso y necesita para practicar!!! Desde ya muchas gracias

P8: Hola gente, se sabe si la semana que viene hay clases normalmente?

P9: en el plenario se ratificó el paro para la semana que viene.

P8: Que panorama chicos. No sé podrá hacer algo con el jardín?

P10: El problema no es el jardín, hay otro problema de fondo que es el desfinanciamiento de la educación y la pérdida del poder adquisitivo del sueldo docente...

P11: Hay que votar mejor para no pasar por esta situación en el futuro

También es importante rescatar ciertas referencias a la acción colectiva o solidaria, anunciando colectas para ayudar a familias necesitadas, avisos sobre búsquedas de personas, concientizando sobre la donación de sangre. En relación a las manifestaciones sobre las docentes muchos padres reconocen la tarea que realiza y otros se muestran disconformes. La comunicación en este tipo de grupos es muy variada como puede observarse, no todos participan en todas las conversaciones.

La interacción en WhatsApp es el espacio para relatar/comunicar todo tipo de acontecimiento que cada uno de los participantes considere que es factible de plantear. Los temas que provocan mayor participación son los referidos a la organización, ya sea de la compra de los regalos para el día del maestro, la confección de las remeras de egresados o la fiesta de fin de año. En los mencionados hilos de conversación casi todos los padres participan y algunos lo hacen en varias oportunidades. Casi siempre son los mismos los que hacen alguna propuesta y el resto se limita a optar entre todas las posibilidades.

¿Cuál es la información que circula en los grupos de chat institucionales? En un grupo institucional donde los entornos parentales sólo pueden recibir mensajes, pero tienen restringida la posibilidad de escribir mensajes, la información es la vinculada al ámbito educativo. En este grupo pueden enviar mensajes la directora, la psicopedagoga, los docentes especiales y las maestras a cargo de la sala.

D: Debido al contexto de pandemia en el que nos encontramos hemos creado este grupo para mantenerlos informados acerca de cuestiones institucionales y para que las docentes puedan enviar información, consignas o materiales necesarios para trabajar.

S1: Familias, pequeños/as buenas tardes!!

A continuación adjunto las propuestas para darle continuidad al proceso de aprendizaje. recuerden enviar una foto de las producciones que deben enviarlas a mi dirección de email

Ante cualquier dificultad, no duden en escribirme!

¡Feliz comienzo de semana!

S2: Buenas tardes, familias! Buenas tardes, pequeños y pequeñas! Les propongo el día de hoy, realizar esta propuesta de yoga en algún lugarcito de sus casas en donde los peine un poco el ✨, invitándolo también a participar, aprovechando todo su calorcito...espero que la disfruten!

S3: Buenas tardes Familias!!! Hola queridos/as Leonarditos/as. Esta semana se conmemoró un nuevo aniversario del nacimiento de Leonardo da Vinci. Inventor y artista italiano, nació el 15 de abril de 1452 y fue uno de los grandes personajes que han surgido en la historia de la humanidad.

A continuación les envié las actividades relacionadas con el natalicio de Leonardo da Vinci. Un fuerte abrazo, nos vemos pronto.

En este caso, es la directora quien inicia el grupo e informa el contenido del mismo. Aquí, los mensajes (que incluyen archivos y videos) están vinculados a las actividades que tienen que realizar los niños tanto con la maestra de la sala como con otros docentes.

Aunque este grupo fue creado para comunicar tareas y fechas de encuentros sincrónicos, luego se comenzó a publicar mensajes con otros fines.

PS: Queridas familias! En este tiempo tan complejo en varios sentidos, es importante que, de alguna manera estemos juntos, nos acompañemos, así a la distancia, como podemos, como nos salga. Creo

fervientemente que esto pasará y nos hará mejores, sin embargo lo tenemos que transitar. Desde nuestro lugar estamos trabajando para hacerlo de la mejor manera, sabemos que ustedes están comprometidos, por eso siempre gracias! Hoy quería mostrarles este video, son dos minutos, si cumple su cometido les pido que lo compartan.. los pequeños gestos nos sacan, nos acompañan nos salvan y recuerden las emociones se contagian... los abrazamos fuerte!

D: Buenas tardes familia!!! Queridos/as vamos a musicalizar esta tarde de lunes!!! Les enviamos esta canción que tiene un ritmo pegadizo, una letra bonita y además un fin solidario: cada reproducción es una donación para la Cruz Roja.

D: Porque en este tiempo nos toca aprender formas más profundas de solidaridad y responsabilidad: “me quedo en casa para cuidar a otros/as” y los niños/as así lo han comprendido...se merecen que los/as aplaudamos de pie!!!

La directora y la psicopedagoga de la escuela envían reflexiones acerca del aislamiento social preventivo y obligatorio, también lo usan con fines solidarios, convoca a reuniones de padres virtuales y son las únicas dos personas que no respetan el fin con el que fue creado el grupo. Los docentes jamás rompen la regla puesta en la apertura de este grupo.

A lo largo del año el grupo mantuvo las mismas características y fue el único canal de información desde la escuela a las familias. En ningún caso se produjeron intercambios, todos los mensajes que aparecen son aislados y puntuales.

El caso del grupo de integrantes del entorno parental, sin la presencia de docentes de la institución, se crea sin un fin específico comunicado de forma explícita. Una madre comienza a agregar a otras madres y padres pero no comunica las razones por las cuales creó el grupo:

P1: “Hola buen día, gracias por agregarme soy R. mamá de Z.”.

P2: “Hola!! Muchas gracias, soy A., mamá de F.”.

P3: Si no es mucha molestia...para agendar a las mamás q ya estaban...en la medida q puedan y tengan tiempo... presentarse...

P4: Así nos conocemos y agendamos.

Si bien, este grupo comienza sin un fin específico, luego es utilizado para realizar intercambios sobre: el modo de pagar la cuota, avisar sobre los libros que se encuentran en la fotocopidora, para pasar tareas en casos de inasistencias, consulta sobre horario de actividades, temáticas exclusivamente escolares

P3: Chicas...hasta q hs es y q materia?

P4: Todavía no les han dado el horario y la materia es computación.

P5: Hola mamás! Me pasarían por favor lo de matemáticas de hoy, gracias!

P6: “(Envía foto de lo solicitado)”.

P7: Eso es todo mamá?

P8: Falta la tarea, ya la pasó enseguida.

P9: Me podrían decir que materiales deben llevar para plástica... gracias.

P8: Hola mamá, tiene que llevar la carpeta del año pasado por el momento sólo eso.

P10: Tamaño oficio con hojas blancas y de colores.

P11: Buenos días a las mamás que se van sumando a este nuevo grupo del B ,solo compartimos tareas, dudas, etc., pero todo lo referido a la escuela.

Si bien en un comienzo el fin del grupo no fue explícito una de las madres al darle la bienvenida a nuevos integrantes escribe claramente las temáticas de intercambio. Es importante destacar que las intervenciones son monopolizadas por un pequeño grupo sino que la maría de los miembros participa de los diálogos.

Con el avance del año y la situación de pandemia muchos padres empezaron a mostrarse disconformes con las devoluciones y las consignas recibidas, otros en cambio se mostraban más calmos y sugerían tener paciencia y consultar a la docente en cuestión.

P1: “No sé si soy yo, pero nada de lo q están mandando es ya visto .. y tmb tenemos q explicarle y enseñarle. Al menos yo con mi hija”.

P2: “Es verdad! Son temas nuevos, yo estoy en 4to grado este año y eso esta en la currícula de este año, personalmente desde mi escuela estos días hicimos cuadernillos con todas las materias de repaso... y se

envió vía WhatsApp o email a padres, claramente antes visado desde el establecimiento. Me parece una petición justa, y si nos ponemos de acuerdo hacer llegar a su maestra esta nueva forma de trabajo”.

P3: para mí lo están haciendo x día xke se les presentó adi el problema.. capaz c el finde largo las maestras se organizan mejor.

P4: Lo d lengua puede q sea repaso, pero es un libro difícil para un niño d 8 años y a mí en particular la tarea del martes me resultó difícil para ella pueda resolverla. Sola sin q la seño pueda explicarle.

Observamos que cada uno de los/ las participantes plantean lo que considera pertinente. Con el correr del tiempo el malestar por las tareas solicitadas, ya sea por la extensión de las mismas o por no poder comprender y /o explicar la consigna (actividades que muchas veces tuvieron que afrontar los padres debido a la virtualización de las clases). Otros temas recurrentes fueron los problemas técnicos, ya sea cortes de luz, problemas con internet, etc. Los temas que provocan mayor participación son los referidos al desarrollo de las tareas propuestas por los docentes. Muchos de los padres participan activamente para colaborar con otros. No son siempre los mismos los que tienen dificultades ni los que brindan la ayuda.

¿Cuál es la información que circula en los grupos de chat institucionales donde los padres pueden participar activamente? En su mayor parte estos grupos comenzaron siendo solo de padres y madres, pero el aislamiento vivido a causa de la pandemia impulsó la inclusión de docentes. En este grupo todos los integrantes pueden enviar mensajes, pero se observa que quién lo hace en más oportunidades es la maestra ya que además de enviar información y tareas, mantiene intercambios directos con padres y madres de sus estudiantes.

P1: Hola mami ..desde ahora la Seño N. va a formar parte de este grupo ,para pasarnos las actividades para hacer en casa en estos 15 días.

P2: Bienvenida Seño N.

S: Buenas noches a todas!!! les envío las actividades para que realicen los chicos...

Algunas áreas tienen fecha día por día, otras no. Pueden realizarlas en el tiempo que ustedes consideren oportuno. Avisen si se puede abrir porque es muy pesado y no lo podía compartir!

Beso grande para todos!!! Estoy para lo que necesiten!!

La entrada de la maestra al grupo cambia el espíritu y funcionamiento del grupo. No se observan muchos intercambios entre madres y padres, la mayor parte de los diálogos se limitan a agradecer lo que la maestra manda y a consultarles dudas sobre la tarea. Los mensajes de la maestra (que incluyen archivos y videos) están vinculados a las actividades propuestas para todas las áreas. Con la extensión de la cuarentena también informa sobre los encuentros sincrónicos que mantendrán con estudiantes. Además, cómo se incorporó una plataforma para el trabajo asincrónico, brinda ayuda para que las familias aprendan a utilizarla.

Como ya fue mencionado el intercambio entre familias, sin la intervención de la docente, es escaso. Sin embargo, con el comienzo de las actividades sincrónicas, muchas de las familias escriben relatando cómo vivieron la experiencia. Los problemas con la tecnología son otro punto que provoca el diálogo entre distintas madres.

P 1: Hola chicas alguna le aprecio las imágenes de naturales dadas vueltas..porque a nosotros si y no me deja dar vuelta.

P1: Apareció quise poner.

P2: Hola chicas, no sé ayudarte E. , a mí me apareció derecho.

P3: A mi también me apareció bien!! Y no se como ayudarte.

P1: Listo chicas es mí compu entonces... la voy a tirar...

P3: E., querés pasarme una dirección de mail y te envío el archivo por ese medio?

P4: Encuadra ese pedazo recortalo y vuelve a pegarlo, mientras lo tengas seleccionado lo podes girar ya q va a ser un elemento a parte.

P4: Sino seleccionalo apreta boton derecho de mause aparece el recuadro de opciones elegi la q dice girar en sentido de las agujas del reloj.

Sobre el final del año las comunicaciones entre las familias vuelven a darse ya que planifican algunas actividades extracurriculares vinculadas al egreso de la escuela primaria de sus hijos e hijas. En diálogos la docente no interviene, la dinámica del grupo pareciera volver a ser la misma que tenía antes de la pandemia.

Este grupo fue cambiando su dinámica, en un principio los intercambios entre las familias giraban en torno a las actividades de la escuela, a intercambiar fotos de algunos eventos compartidos, a compartir información sobre

fotocopias, libros, páginas web, etc. Con el comienzo de la pandemia y la inclusión de la maestra en el grupo fue ella quien concentró la mayor parte de los mensajes y los intercambios entre familias dejaron de ser tan fluidos. Sobre el final del año la docente perdió protagonismo y fueron las familias las que tomaron la palabra.

Discusión y conclusiones

Analizamos 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 identificamos 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).

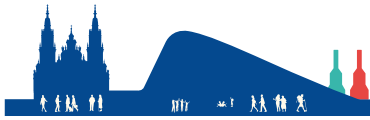
Los grupos no institucionales también pueden dividirse en dos, aquellos que son usados exclusivamente para tratar temáticas escolares (Tipo C) y aquellos en que se incluyen temáticas variadas (Tipo D).

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 han sido creados antes de la pandemia y en muchos casos han ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo. Son 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., & Lima, H. (2015). WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, 4(1), 787.
- López, I. y Ridaio, P., & Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Maciá, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *REIFP*, 19(1), 73-83.
- Martínez Hernández, I., Cascales-Martínez, A., & Gomariz-Vicente, M. (2017). Grupos de WhasApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 239-255.
- O'hara, K., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S., & Morris, J. (2014). Everyday dwelling with Whatsapp. En S. Fussell y W. Lutters (Presidencia), *Computer supported cooperative work & social computing*. Paper realizado para la CSCW '14, New York.
- 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.



Agrupamientos multinivel como estrategia inclusiva para el aprendizaje

VIDAL ESTEVE, M.ª ISABEL
PARDO BALDOVÍ, M. ISABEL

*Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València (Espanya)*

Resumen

La gran diversidad de la escuela actual requiere la adopción de procesos de optimización pedagógica para ofrecer una educación capaz de atender a las diferencias y aprovechar su potencial. Entre las distintas estrategias didácticas sustentadas en el Diseño Universal de Aprendizaje, analizamos el potencial del Aprendizaje Multinivel, partiendo de una investigación en un CRA valenciano. A partir de la información recogida mediante observación participante se abordan las fortalezas y retos de esta experiencia. Como conclusiones, destacar que el desarrollo de esta experiencia resulta complejo, porque requiere un alto grado de compromiso por parte del profesorado, tanto en relación al diseño y planificación de la propuesta, como en la necesidad de optimizar la coordinación docente. Pese a estos retos, el Aprendizaje Multinivel constituye una excelente herramienta para favorecer la atención a la diversidad y avanzar hacia una escuela más inclusiva, propiciando no solo un cambio pedagógico, sino un cambio holístico.

Palabras clave: Inclusión; Aprendizaje Multinivel; CRA; estudio de caso.

Multilevel grouping as an inclusive strategy for learning

Abstract

The great diversity of today's school requires the adoption of pedagogical optimization processes to offer an education capable of attending to differences and taking advantage of its potential. Among the different didactic strategies supported by the Universal Learning Design, we analyze the potential of Multilevel Learning, starting from an investigation in a Valencian Grouped Rural School. We analyze the strengths and challenges of this experience, according to the information collected through participant observation. As conclusions, it should be noted that the development of this experience is complex, because it requires a high degree of commitment from teachers, both in relation to the design and planning of the experience, and the need to optimize teaching coordination. Despite these challenges, multilevel learning is an excellent tool to encourage attention to diversity and move towards a more inclusive school, promoting not only pedagogical change, but also holistic impact.

Keywords: Inclusion; Multilevel learning; GRS; case study.

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por presentar una gran riqueza y diversidad en todos los sentidos. En consecuencia, la escuela, como institución social, también refleja esta diversidad atendiendo en sus aulas a alumnado de distinta procedencia geográfica, cultural, étnica, lingüística, social, etc. En este escenario ofrecer una educación inclusiva, capaz de dar una respuesta adecuada y respetuosa con la idiosincrasia e individualidad del alumnado constituye uno de los principales retos para el profesorado en particular y para la sociedad en general. La educación juega un papel fundamental en el desarrollo integral de todas las personas, es por ello que la escuela 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, y que busque desarrollar estrategias que favorezcan los proceso de enseñanza y aprendizaje de todos y todas, con el fin de disminuir la desigualdad y la exclusión educativa (Susinos & Parrilla, 2013).

El modelo de educación inclusiva implica convivir con la diferencia, atendiendo a los diversos procesos políticos, sociales y culturales que suceden en los centros y sistemas educativos, con el fin de lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos (Ainscow & Messiou, 2018).

La educación inclusiva, constituida, por conceptos como equidad, participación, respeto activo, tolerancia, derechos, entre otros, según Booth (2005), impulsa el desarrollo de una educación de calidad gracias a la puesta en práctica de estrategias y acciones pedagógicas pertinentes que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los alumnos y alumnas. Aunque es habitual todavía hoy en día encontrar aulas en las que una minoría continúa al margen de la inclusión recibiendo enseñanzas y recursos diferentes al resto (Florian y Beaton, 2017), a través de la colaboración y coordinación de toda la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado y equipos directivos) y mediante el uso de estrategias inclusivas sustentadas en la formación, se dará un paso más hacia repensar los procesos educativos de las personas y colectivos sistemáticamente olvidados (Calderón, Calderón, & Rascón, 2016).

Ante esta situación, entre las numerosas estrategias y prácticas llevadas a cabo en los distintos contextos educativos para favorecer la atención a las diferencias individuales, los distintos ritmos y estilos de aprendizajes y, al fin y al cabo, la consecución de una cultura inclusiva, este estudio se centra en los agrupamientos multinivel, por presentar varias características que permiten favorecer la inclusión y la atención a la diversidad del aula. A partir del proyecto en el que se enmarca la investigación, financiado por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte del Gobierno autonómico valenciano (Referencia: GV 2018/74): *Análisis de las estrategias docentes del profesorado ante la digitalización de los contenidos del currículum de educación infantil y primaria*, las siguientes líneas se centran, mediante la realización de un estudio de caso, en el análisis del Aprendizaje Multinivel como estrategia inclusiva implementada en un Centro Rural Agrupado de la provincia de Valencia (Comunitat Valenciana, España).

Contextualización

En la escuela actual, más diversa que nunca, existen numerosas estrategias y prácticas que, llevadas a cabo en un contexto educativo con la suficiente formación y dedicación por parte del profesorado, favorecen la consecución de una cultura inclusiva. Partiendo de esta premisa, y en el marco de un proyecto de investigación autonómico, centrado en el análisis de las estrategias didácticas desarrolladas por el profesorado, con foco de atención en la inclusión del alumnado y en la atención a la diversidad; se ha podido constatar la puesta en práctica de numerosas prácticas inclusivas innovadoras en la escuela, entre las que destaca el Aprendizaje Multinivel.

Esta experiencia didáctica ha sido analizada mediante la realización de un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado (CRA) de un pequeño municipio de la provincia de Valencia, con elevados niveles de diversidad socioeconómica, cultural y funcional. Para ello se ha llevado a cabo una investigación de carácter cualitativo cuya principal técnica utilizada ha sido la observación participante (Angrosino & Mays de Pérez, 2000), habiéndose desarrollado

seis sesiones de observación por parte de dos investigadoras, cuya información ha sido recogida en fichas de observación construidas *ad hoc* por el grupo de investigación. Esta información ha sido posteriormente complementada con la realización de entrevistas en profundidad al profesorado implicado. En el presente trabajo tomaremos en consideración fundamentalmente la información procedente de las observaciones.

Centrándonos en el Aprendizaje Multinivel, cabe destacar que el término fue acuñado por Schulz y Turnbull (1984), partiendo de teorías del paradigma inclusivo como el Diseño Universal del Aprendizaje, pretende individualizar la enseñanza, flexibilizarla y conseguir la inclusión educativa de todo el alumnado independientemente de sus capacidades y habilidades (Collicott, 1991). Todavía hoy en día, en las escuelas, es físicamente imposible que un maestro o maestra pueda trabajar individualmente con cada uno de sus alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (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 a la gran diversidad existente.

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 alumna 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 a cada uno de ellos tomando como referencia su propio punto de partida.

Descripción de la experiencia

Ante la diversidad de alumnado mencionada que se detectó en un CRA de la provincia de Valencia, y la variedad de ritmos y estilos de aprendizaje coexistentes en cada una de las aulas que lo conformaban, el equipo docente del centro tomó la decisión de diseñar y llevar a la práctica experiencias de aprendizaje basadas en el Aprendizaje Multinivel.

Para llevar a cabo dichas prácticas educativas, el alumnado de tercero a sexto curso de Educación Primaria, bajo la supervisión del profesorado, trabajó de forma multidisciplinar cuatro áreas del conocimiento a través de la distribución de cuatro espacios y cuatro grupos en cada uno de ellos desarrollando cuatro o cinco actividades diferentes. Las áreas y las actividades en cada una de ellas se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Áreas y actividades desarrolladas en cada espacio

ÁREA	Nombre de la actividad	Subárea trabajada
LENGUA	<i>Crea amb paraules</i>	Escritura
	<i>Revisa les històries</i>	Ortografía
	<i>Tabú</i>	Expresión
	<i>Màquina de paraules</i>	Gramática
ARTÍSTICA	<i>Polseres</i>	Matemáticas
	<i>Slime</i>	Ciencias
	<i>Wonderful words</i>	Inglés
	<i>Dibuix amb les mans</i>	Plástica
	<i>Haikus</i>	Lengua
CIENCIAS	<i>Catch the rainbow</i>	Experimentos
	<i>Isaac Newton y Madame</i>	Investigación
	<i>Curie</i>	
	<i>Memory de animales y plantas</i>	Seres vivos
	<i>Mapas interactivos</i>	Geografía

MATEMÁTICAS	<i>Som algoritmes</i>	Operaciones
	<i>Estima i comprova</i>	Medidas
	<i>Construïm en 3D</i>	Geometría
	<i>ThatQuiz</i>	Fracciones y pensamiento computacional
	<i>El detectiu de problemes</i>	Resolución de problemas

Fuente. Elaboración propia a partir de las observaciones en el centro

El Aprendizaje Multinivel se observó de forma exhaustiva a lo largo de seis sesiones de trabajo, de una hora cada una, distribuidas en dos sesiones por semana, con el fin de registrar toda la información posible sobre las prácticas implementadas.

El alumnado, compuesto por casi ochenta niños y niñas (siete de los cuales, con dificultades de aprendizaje, dos recién llegados de países europeos 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 distribuía por los cuatro espacios disponibles según sus preferencias. Además, cada uno poseía una hoja de progreso en la que iba reflejando sus avances en las actividades, siguiendo una consigna previamente decidida democráticamente: una vez concluido el período que abarcaba dicho proyecto, cada alumno y alumna debía haber participado en un mínimo de dos actividades diferentes de los cuatro ámbitos disponibles. Pasada la primera media hora de cada sesión el alumnado cambiaba de actividad y, necesariamente, también de área de aprendizaje.

Las actividades estaban diseñadas de forma que, o bien estuvieran al alcance de todo el alumnado sin necesidad de realizar ningún tipo de adaptación más que la colaboración de los docentes o del personal de apoyo; o bien contaban con tres niveles de dificultad (representados por tres colores distintos) entre los que el alumnado podía elegir el grado de complejidad en el que estaba dispuesto a trabajar. Cabe destacar que en este proceso de toma de decisión el personal docente supervisaba y asesoraba al alumnado siempre que lo necesitara.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el conocimiento se construye y se sitúa en el contexto (Mercer, 1997). Es por ello que el profesorado es la figura de guía en el proceso educativo creando situaciones de reflexión y aprendizaje. Así pues, también en las sesiones de trabajo multinivel el docente acompañaba al alumnado estableciendo relaciones con el entorno próximo, y actuando como elemento de apoyo únicamente si se requería, ya que las actividades estaban construidas de manera que detallaran todas las instrucciones necesarias para llevar a cabo un trabajo autónomo y/o cooperativo. El profesorado estaba constituido 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, la docente especialista de inglés y el especialista en 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 de magisterio.

En cuanto a las actividades, algunas eran mayormente manipulativas, otras se servían de juegos de mesa tradicionales o material creado por el profesorado, otras requerían el uso del iPad como herramienta única de trabajo y, por último, algunas combinaban los elementos digitales con otros más tradicionales.

Conclusiones

Como se evidenciaba en la introducción del presente trabajo, la gran diversidad de la sociedad y la escuela actuales exigen el compromiso de los profesionales de la educación por ofrecer al alumnado experiencias de aprendizaje que partan del máximo respeto a sus individualidades, características y necesidades; y que se dirijan a propiciar aprendizajes integrales y transformadores. Todo ello con el objetivo de construir una escuela más inclusiva y justa, como base para avanzar hacia la creación de una sociedad más cohesionada y equitativa que abandone por completo la concepción negativa de la diferencia y la alteridad para contemplar la diversidad como fuente de riqueza y como posibilidad para la articulación de espacios comunes (UNESCO, 2003).

Para alcanzar este ambicioso objetivo es necesario repensar las estrategias didácticas y las prácticas educativas desarrolladas en la escuela, así como propiciar una reorganización de los tiempos y de los espacios escolares, en aras

de fomentar un cambio pedagógico que respete los ritmos y tiempos de cada alumno y alumna (Domènech, 2009). Aspecto que, en una sociedad caracterizada por el cambio y la aceleración como la actual, constituye un desafío de alta complejidad (Marín, Santana & Castro, 2021).

En este escenario, experiencias como la aquí desarrollada constituyen una excelente oportunidad para avanzar hacia una escuela más inclusiva, dado su potencial transformador y optimizador no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también del clima relacional en la escuela. Así, una vez analizada la experiencia del Aprendizaje Multinivel se han observado una serie de retos y fortalezas que detallaremos a continuación.

En relación a los retos, conviene precisar que no constituyen limitaciones ni barreras para el desarrollo de la experiencia, sino más bien elementos que conviene analizar para darles una respuesta adecuada y conseguir así que la experiencia sea fructífera. Entre ellos destaca la necesidad de realizar un diseño didáctico coherente con las necesidades del alumnado, acortando la distancia entre las expectativas y la realidad. Es decir, para que la experiencia no se limite a ser un mero sueño utópico plasmado en la programación de aula, sino que cobre sentido y utilidad en la práctica, es necesario realizar un trabajo riguroso de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, programando minuciosamente los recursos materiales y personales, así como los tiempos y los espacios, los contenidos y áreas a trabajar, la graduación de los niveles de dificultad, etc. Tratando de partir de una mirada compleja y amplia sobre el currículum, que abandone la perspectiva técnica y cerrada para contemplarlo como realidad viva e interactiva (Gimeno, 2010).

A partir de ahí surge un segundo reto, relativo a la importancia de la coordinación docente. Si bien esta siempre constituye un elemento de vital trascendencia para la mejora de la escuela, en este tipo de experiencias adquiere un papel central. Ya que el desarrollo óptimo del Aprendizaje Multinivel requiere como punto de partida del trabajo compartido entre distintos profesionales, pertenecientes a áreas curriculares y especialidades diversas. Lo que implica mucho más que un cambio didáctico, avanzando hacia estructuras y modelos de trabajo colegiado, que rompan con la organización tradicional de la escuela para permitir el intercambio fluido de experiencias, la construcción de espacios de encuentro y la creación de un clima relacional positivo (Barragán, 2012).

Por otra parte, como fortalezas de la experiencia destaca principalmente su aporte a la creación de una escuela más inclusiva mediante una atención más individualizada al alumnado, respondiendo a sus necesidades. Ya que, durante el desarrollo del Aprendizaje Multinivel, el hecho de contar con tantos profesionales abastece de un mínimo de tres personas a cada una de las aulas- –dos más de las que habría en una sesión ordinaria–, lo que permite proporcionar una atención mucho más personalizada en contextos de aprendizaje enriquecedores y accesibles a todos (Duarte, Silva & Vega, 2019). La diversidad del alumnado, previamente mencionada, evidencia que cada uno de estos niños y niñas requieren de 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).

A su vez, este aprendizaje más personalizado no solo resulta beneficioso para atender a la diversidad y a las necesidades de apoyo educativo, sino también para propiciar experiencias de aprendizaje más significativas y ricas para el alumnado. Ya que en los grupos reducidos se crean relaciones más sólidas y personales, se estrechan los lazos y el alumnado se siente escuchado y valorado, su aprendizaje y sus sentimientos son más visibles y tenidos en cuenta; lo que también facilita el avance hacia una cultura escolar más democrática y participativa en la que el alumnado ocupa el rol central en la escuela. Además, con el Aprendizaje Multinivel el espacio del aula y el concepto de grupo-clase se rompen, transitando hacia modelos más dinámicos. Puesto que esta experiencia parte de una reorganización de los agrupamientos tradicionales que posibilita que alumnado perteneciente a distintas clases, con edades e intereses diversos, interaccionen y se relacionen entre sí, fomentando el andamiaje, la ayuda mutua, la cooperación, y la participación en proyectos y experiencias de aprendizaje compartido que no solo se dirigen al trabajo de los contenidos, sino también al desarrollo de destrezas, habilidades, relaciones y sentimientos.

Finalmente, también cabe destacar la posibilidad de desarrollar un aprendizaje más activo y vivo, que no se base en los esquemas técnicos de pregunta-respuesta, ni se limite a las tareas mecánicas y repetitivas, sino que abogue por conectar el currículum con la realidad del alumnado y con la vida. Aspecto al cual contribuyen significativamente tanto la graduación de la complejidad de las tareas, como las características de los agrupamientos y la gran variedad de recursos materiales empleados, que no solo engloban a aquellos considerados como tradicionales (libros, diccionarios, manuales, fichas, etc.), sino también otros más manipulativos e incluso digitales, apostando por una hibridación de recursos que facilita la flexibilización del aprendizaje y que permite a cada alumno o alumna elegir las herramientas a través de las cuales prefiere aprender.

Por todo lo expuesto, consideramos que el desarrollo del Aprendizaje Multinivel constituye una buena herramienta para avanzar hacia una escuela más inclusiva y respetuosa con el alumnado, generando múltiples beneficios didácticos. Pero, además, y partiendo de una mirada profunda, nos gustaría resaltar que su práctica reiterada y prolongada en el tiempo constituye mucho más que una mera estrategia didáctica o reorganización curricular. Ya que permite abrir la mirada hacia nuevas formas de ver, entender, desarrollar y vivir la escuela que más que un cambio pedagógico apunta a un cambio de paradigma. El Aprendizaje Multinivel, y las transformaciones que suscita tanto en los roles como en el sistema relacional de los agentes escolares, permiten avanzar hacia nuevos modelos de escuela, más democráticos y participativos, en los cuales la inclusión no sea únicamente un aspecto formal, ni siquiera un elemento transversal, sino que se erija como eje a partir del cual vertebrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación entre los distintos agentes educativos y la vida en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Editorial Morata.
- Angrosino, M. V., & Mays de Pérez, K. A. (2000) Rethinking Observation: From Method to Context. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 673-702). Thousand Oaks: SAGE.
- Barragán (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. F. Barragán, A. A. Gamboa y J. E. Urbina (Comp.), *Práctica pedagógica: Perspectivas teóricas*, (pp. 19-38). Colombia: Ecoe-Ediciones.
- 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.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Gimeno, J. (Coord.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- 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.
- Marín, D., Santana, P. J., & Castro, M. (2021). Escuela Digital: estrategias y materiales didácticos digitales en Educación Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 9-13.
- Mercer, N. (1997). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Schulz, J. B., & Turnbull, A. P. (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Toronto: Allyn and Bacon.
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión*. París: Autor.



“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

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (España)*

RUIZ VERA, MARÍA MANUELA

PARREÑO GARRIDO, INMACULADA
*Servicio de Participación Ciudadana
Ayuntamiento de Sevilla (España)*

Resumen

Esta comunicación forma parte de un amplio estudio en el campo de la participación infantil cuyo objetivo es describir una experiencia concreta de participación infantil y adolescente en la esfera de la política municipal. Concretamente, se indicarán los objetivos, destinatarios y entidades participantes del programa de participación infantil “Imaginemos nuestros Barrios” dentro del Programa municipal “Sevilla, desde la mirada de los niños y las niñas” liderado por el municipio de Sevilla (España). El Programa representa una de las líneas de actuación del Ayuntamiento de Sevilla a favor de la participación infantil y adolescente en el municipio. Han participado 70 centros y 4680 escolares de Educación Primaria y Secundaria a lo largo de 2018 y 2019. Los resultados del programa permiten afirmar que la participación de los escolares en el programa ayuda a afianzar en ellos la capacidad de agencia, autonomía, desarrollo de la identidad como ciudadanos, desarrollo de la autoestima, así como también potencia las habilidades sociales.

Palabras clave: participación social; infancia; derechos del niño; gobierno municipal.

Imagining our neighbourhoods”. Programme for promoting the active participation of children and adolescents in the municipality of Seville

Abstract

This communication is part of an extensive study in the field of child participation whose objective is to describe a specific experience of child and adolescent participation in the sphere of local policy. In particular, it will indicate the objectives, target groups and participating entities of the children’s participation programme “Imagining our Neighbourhoods” within the municipal programme “Seville, from the children’s point of view” led by the

municipality of Seville (Spain). The programme represents one of the lines of action of the Seville City Council in favour of child and adolescent participation in the municipality. 70 schools and 4680 primary and secondary school children participate in the programme during 2018 and 2019. The results of the initiative show that the participation of school children in the programme helps to strengthen their capacity for agency, autonomy, development of their identity as citizens, development of self-esteem, as well as strengthening their social skills.

Keywords: social participation; childhood; children's rights; municipal government.

Introducción

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), proclamada y adoptada por la Asamblea General de la ONU (1989) establece los derechos inalienables de los menores de dieciocho años de edad, así como las obligaciones de los Estados, poderes públicos, familias y la sociedad en su conjunto, incluidos los propios niños y niñas, para garantizar el respeto y disfrute de esos derechos de la infancia y la adolescencia. Es el tratado más respaldado a nivel internacional, siendo ratificado por 196 naciones, entre ellas, España, que lo ratificó en 1990, un año después de su promulgación internacional. La CDN ha supuesto, de cara a los Estados y los poderes públicos situar en el centro de las legislaciones, las políticas, programas y presupuestos a niños, niñas y adolescentes (NNA) y se apoya en cuatro principios: la no discriminación, la primacía del interés superior de menor, la garantía de la supervivencia y el pleno desarrollo, y la participación infantil. Es concretamente este último principio, el derecho a la participación infantil y adolescente, el objeto de análisis de esta contribución. Los derechos de participación de los niños están consagrados en los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 de la Convención.

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) señalaba que:

"1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño".

La Observación General nº 12 (2009) del Comité de los Derechos del Niño recomendó

"los Estados partes hagan el máximo esfuerzo por escuchar a los niños que se expresan colectivamente o recabar sus opiniones".

Al mismo tiempo, categoriza con el término "participación" a aquellos "procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos".

La participación infantil queda contemplada también en la esfera política a escala internacional y no solo nacional o local. En este sentido, el Comité de los Derechos del Niño (2014) describe los métodos de trabajo para la participación de los niños como interlocutores y actores sociales en el proceso de presentación de informes del Comité de los Derechos del Niño:

"En el plano internacional, la participación de los niños en la labor del Comité ha tenido particular importancia, entre otras cosas, en el proceso de presentación de informes de los Estados partes sobre la aplicación de la Convención y sus Protocolos Facultativos, la formulación de observaciones generales, los días de debate general, las visitas a los países y otros eventos. En relación con el proceso de presentación de informes, los Estados partes tienen la obligación de velar por que se aliente y facilite la participación de los niños en la preparación de los informes que los Estados presentan al Comité".

La participación infantil supone la materialización práctica del principio rector en las democracias actuales de la participación ciudadana. Desde la esfera pedagógica, la participación constituye un signo de autonomía individual y grupal (capacidad de agencia) 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. De acuerdo con la normativa internacional, 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 (Ravetllat Ballesté & Sanabria Moudelle, 2016). Las acciones educativas impulsadas desde ellos promueven diferentes procesos participativos como estrategia para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable.

Esta comunicación forma parte de un amplio estudio en el campo de la participación infantil cuyo objetivo es describir una experiencia concreta de participación infantil y adolescente en la esfera de la política municipal. Concretamente, se indicarán los objetivos, destinatarios y entidades participantes de la línea “Imaginemos nuestros Barrios” (en adelante, InB) dentro del Programa municipal “Sevilla, desde la mirada de los niños y las niñas” liderado por el municipio de Sevilla (España). El Programa representa una de las líneas de actuación del Ayuntamiento de Sevilla a favor de la participación infantil y adolescente en el municipio.

Contextualización

La experiencia “InB” que viene desarrollando el Ayuntamiento de Sevilla (España) tiene su origen en el I Plan Local de Infancia y Adolescencia de la ciudad (2014-2017) con continuidad en el II Plan Local de Infancia y Adolescencia (PLIA) del municipio (2019-2021). El PLIA prioriza la participación de los menores de dieciocho años en la transformación de la ciudad y concibe la agencialidad de NNA como actores sociales locales para la mejora e innovación de las políticas municipales.

La población destinataria son todos los NNA de Educación Primaria y Secundaria del municipio de Sevilla con una población diana de 138.973 personas menores de dieciocho años (19,09% de la población total del municipio: 698.690 habitantes), de acuerdo con los datos estadísticos del Padrón Municipal a 01/01/2017. La coordinación del modelo de participación de la infancia y la adolescencia es competencia del Servicio de Participación Ciudadana. Asimismo, cabe señalar que la ciudad de Sevilla cuenta con un Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia (Muñoz Moreno & Colorado Ramírez, 2016) regulado oficialmente desde 2012. Se trata de un órgano consultivo que permite canalizar ideas y proyectos a través de las distintas áreas y servicios municipales favoreciendo el acercamiento de la población menor de dieciocho años.

UNICEF-Andalucía es la entidad con la que el municipio tiene suscrito un convenio de colaboración para la promoción del Programa y de la línea de actuación “Imaginemos nuestros barrios”, cuya dinamización la desarrollan las figuras técnicas municipales (técnico/as en Animación Sociocultural municipales). Sevilla fue distinguida en 2014 como Ciudad Amiga de la Infancia por UNICEF-Comité Español en reconocimiento por el trabajo realizado a favor de los derechos de la infancia y la adolescencia.

La línea de actuación del programa de participación “InB” vehicula el modelo de participación infantil y adolescente que sigue el municipio de Sevilla, en la línea de la CDN y el Programa Internacional de Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF-España:

- a. Constitución y funcionamiento del Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia (CMIA), cuyo ciclo de renovación es cada dos años.
- b. Proceso de reflexión y debate en las aulas denominado “InB”, 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 Ayuntamiento de Sevilla ha asumido como compromisos estratégicos para este II PLIA (2019-2021) en relación con la línea de actuación participación infantil y adolescente los siguientes:

- a. Escuchar y debatir las opiniones y propuestas de NNA por los órganos políticos del Ayuntamiento. En el caso de que estas fueran aceptadas, las propuestas se verían reflejadas en presupuestos municipales.
- b. NNA serán informados de las decisiones políticas y de su desarrollo, así como se tendrán en cuenta sus opiniones.
- c. NNA serán consultados y sus aportaciones tenidas en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas de las distintas áreas municipales.
- d. Impulsar la participación y el protagonismo de NNA en el análisis y reflexión sobre las necesidades sociales y de mejora de la ciudad, así como en la generación, desarrollo y evaluación de proyectos innovadores.

Descripción de la experiencia

El Programa InB pretende promover la participación infantil y adolescente con el fin de identificar necesidades, formular demandas y diseñar proyectos que los propios NNA puedan llevar a cabo con el apoyo del Ayuntamiento.

El Programa 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 Programa 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 (número de centros participantes en 2018: 36 centros; en 2019: 40 centros, que supone un 11% incremento). A lo largo de cuatro y 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.

Tabla 1. Ciclo de Participación Programa InB

Ciclo de participación “Imaginemos nuestros barrios”	1er Curso
Septiembre	Oferta a los centros educativos del programa de participación InB
Enero-Marzo	Implementación y desarrollo del Programa InB (4 sesiones)
Abril	Encuentros de Centros educativos participantes del municipio

Fuente. Elaboración propia. Basado en II PLIA (2019-2021) de la ciudad de Sevilla

En este programa, NNA intercambian visiones y aportaciones sobre el barrio en el que habitan. Las voces de NNA son escuchadas por los responsables municipales con el objetivo de construir una ciudad que procura el bienestar de la ciudadanía infantil y adulta. En cuatro sesiones se trabajan mediante dinámicas: el funcionamiento del ayuntamiento, los recursos del barrio, y sus posibles mejoras a través propuestas que posteriormente se hace llegar a los vocales representantes de cada distrito de la ciudad. La ficha técnica del programa de participación InB se puede consultar en <https://bit.ly/3tmGzDH>

Tabla 2. Programa de participación infantil y adolescente “Imaginemos nuestros barrios”

Destinatarios	Educación Primaria: 4º, 5ª y 6ª. Educación Secundaria: 1º ciclo y 2º ciclo
Objetivos	Escuchar a NNA sobre el barrio en el que habitan, su distrito y su ciudad. Capacidad ciudadana. Se promueve la concienciación y el compromiso cívico con la ciudad. Analizar la realidad del barrio e impulsar aportaciones y evaluación sobre los elementos positivos con los que cuenta y diagnosticar posibles carencias. Trasladar las conclusiones trabajadas en clase a los miembros vocales del Distrito. Serán presentadas en el Pleno del Consejo Municipal de la Infancia y Adolescencia
Temporalización	Presentación y difusión del programa: Sept-Oct 4 sesiones (90') (Educación Primaria); 5 sesiones (Educación Secundaria); 1 sesión final (Encuentro intercentros participantes 2h) Nov-Abr. Encuentros entre centros participantes May-Jun.

Temáticas por cada sesión	Sesión 1. “Participando” Sesión 2. “Mirando mi barrio” Sesión 3. “De ruta por el barrio” Sesión 4. “Conclusiones en clase” (Para Educación Primaria). “Mi barrio, a juicio” (Educación Secundaria) Sesión 5. “Nuestras conclusiones” (Solo Educación Secundaria)
---------------------------	--

Fuente. Elaboración propia. Basado en el folleto informativo del programa

Tabla 3. Resultados del programa

Participantes curso 2018: 2295		2019: 2385	
Incremento nº participantes		3,9%	
Propuestas presentadas 2018	Propuestas presentadas 2019	Propuestas ejecutadas 2018	Propuestas ejecutadas 2019
259	299	117	167
Porcentaje ejecución 2018	45%	Porcentaje ejecución 2019	55%
Incremento propuestas presentadas 2018-2019		Incremento propuestas ejecutadas 2018-2019	
15%		42%	

Fuente. Elaboración propia basado en estadísticas del Área de Participación Ciudadana (Ayto. de Sevilla)

Los resultados del programa permiten afirmar que la participación de los escolares en el programa ayuda a afianzar en ellos la capacidad de agencia, autonomía, desarrollo de la identidad como ciudadanos, desarrollo de la autoestima, así como también potencia las habilidades sociales. Estos resultados son consistentes con los que reflejan diversos estudios (Michalos, 2014; Tarshish, 2021).

Conclusiones

En esta comunicación se ha descrito el programa de participación infantil “Imaginemos nuestros barrios” que lleva a cabo el Área de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla desde 2014 ininterrumpidamente. Un programa consolidado que ejemplifica cómo el derecho a la participación infantil y adolescente se materializa en la práctica en la política local.

La descripción de esta experiencia ilustra cómo los NNA son interpelados a opinar, emitir juicios razonados y proponer alternativas para el futuro sobre los asuntos que directamente les afectan.

Una de las limitaciones de este programa guarda relación con las edades a las que se dirige este programa, en la que la primera infancia queda excluida, aun cuando el derecho a participar se hace extensivo a toda la infancia.

Numerosos estudios han demostrado que los procesos participativos dirigidos a NNA permiten un adecuado desarrollo, autonomía y bienestar (Halliday et al., 2018). Se trata, de acuerdo con de que tengan la capacidad de poder manifestar sus opiniones, potenciar sus capacidades, generar confianza y favorecer su participación en condiciones de pleno derecho. Es necesario que sus opiniones sean tomadas en cuenta, y que esta participación se configure como una herramienta de autoprotección, permitiendo desarrollar mecanismos de resiliencia en NNA.

Por último, nos gustaría precisar que las buenas prácticas en las iniciativas locales a favor de la participación infantil y el reconocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia indican que la aplicación de la Convención sobre los Derechos de NNA y el desarrollo de programas internacionales como los de UNICEF (Ciudades Amigas de la Infancia) no sólo debe tener lugar a través de proyectos sectoriales, sino intersectoriales en los que tengan cabida las restantes áreas municipales. Ello implica una amplia reforma institucional y un cambio profundo de cultura en la esfera municipal (Chan et al., 2016). Por ello es importante que la investigación futura se ocupe de analizar las formas de abordar estos desafíos para que programas ya consolidados como este que se ha descrito, y otros futuros, dentro del Marco Estratégico que supone el Programa Internacional Ciudades Amigas de la Infancia puedan desarrollar todo su potencial.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. Resolución 44/25. Autor: Nueva York. Recuperado de <https://bit.ly/2PZtSjD>.
- Chan, L., Erlings, E., Mizunoya, S., y Zaw, H. (2016). *A City Fit for Children: Mapping and Analysis of Child Friendly Cities Initiatives*. The Chinese University of Hong Kong: Centre for Rights and Justice Occasional.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observaciones Generales Sobre el Cumplimiento de los Derechos de la Infancia*. Recuperado de <https://plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Italia: UNICEF.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.julio>
- Servicio de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla. (2012). *Programa de Participación Infantil y Adolescente*. Autor: Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/30KSAXb>
- Tarshish, N. (2021). Do 'child-friendly' countries contribute to child satisfaction? A comparative study of OECD countries. *International Journal of Social Welfare*, 30(1), 72-83. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12441>
- UNICEF (s.f.). *Programa de Ciudades Amigas de la Infancia*. Madrid: Autor. Recuperado de <https://www.unicef.es/causas/espana/ciudades-amigas-infancia>



Itinerario educativo para la participación infantil y adolescente en la ciudad de Madrid

LÓPEZ GONZÁLEZ, AITOR
GIL JAURENA, INÉS

*Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Resumen

El itinerario educativo para la participación infantil y adolescente fue elaborado por el Servicio de Dinamización de la Participación Infantil y Adolescente de la ciudad de Madrid, con la finalidad de sensibilizar sobre los derechos de la infancia, promover su participación ciudadana y constituir la Comisión de Participación Infantil y Adolescente en los 21 distritos de la ciudad de Madrid. Las experiencias de participación infantil y adolescente generan procesos de aprendizaje basados en valores y competencias ciudadanas de carácter democrático. Este itinerario educativo ha sido elaborado mediante el enfoque de la Investigación-Acción Participativa, que atraviesa el proyecto, y diversas metodologías participativas. Abordaremos la experiencia concreta del Distrito de Usera de la ciudad de Madrid a partir de su análisis de la realidad y propuesta de trabajo en tres ámbitos: centros educativos, entidades sociales y grupos informales.

Palabras clave: Participación infantil; itinerario educativo; metodología participativa; Madrid.

Educational Itinerary for child and adolescent participation in the City of Madrid

Abstract

The educational itinerary for child and adolescent participation was developed by the Service for the Dynamisation of Child and Adolescent Participation of the city of Madrid, with the aim of raising awareness of children's rights, promoting their citizen participation and setting up the Child and Adolescent Participation Commission in the 21 districts of the city of Madrid. The experiences of child and adolescent participation generate learning processes based on democratic citizenship values and skills. This educational itinerary has been developed using the Participatory Action-Research approach, that runs through the project, and various participatory methodologies. We will deal with the specific experience of the Usera District of the city of Madrid based on its analysis of the reality and work proposal in three areas: educational centres, social entities and informal groups.

Keywords: Child participation; educational itinerary; participatory methodology; Madrid.

Introducción

En la actualidad, los consejos infantiles y adolescentes son definidos como órganos municipales de participación ciudadana formados por niñas, niños y adolescentes (en adelante, NNAs) que permiten la reflexión, escucha y propuesta de mejoras orientadas a la localidad. Estos consejos o comisiones en los municipios españoles están en aumento; en concreto conocemos que el 45,2% de las prácticas de órganos municipales de participación nacen entre 2016 y 2020 (Novella y Sarabiego, 2020). Las NNAs como sujetos de derechos están modificando las representaciones de las instituciones sobre la participación infantil y su condición de ciudadanía y, de forma paralela, la infancia está adquiriendo aprendizajes sobre sus competencias ciudadanas en un marco de derechos y responsabilidades.

Esta circunstancia nos debe llevar a explorar los procesos de aprendizaje y las propuestas educativas que emergen en los distintos contextos y escenarios de participación infantil. En nuestro caso presentamos la experiencia de elaboración y desarrollo del itinerario educativo de la ciudad de Madrid a través del Servicio de Dinamización para la Participación Infantil y Adolescente.

Contextualización: Plan Local de Infancia y Adolescencia de Madrid

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 misión 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” (PLIAM, 2016, p. 63).

En 2017 el Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo crea el Servicio de Dinamización para la Participación Infantil y Adolescente, orientado al cumplimiento de los derechos de la infancia (United Nations, 1989). 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, crea las Comisiones de Participación de la Infancia y Adolescencia (en adelante COPIA) en los 21 distritos de la ciudad de Madrid. Como expone Franco (2001), las COPIA se articulan para:

- Fomentar la participación de NNAs en el análisis de la realidad.
- Promover la participación comunitaria y social de NNAs.
- Orientar la acción pública.
- Potenciar el aprendizaje de pautas de convivencia democrática de NNAs.

Este proceso es reconocido a través del Sello de Ciudades Amigas de la Infancia otorgado por UNICEF, de gran valor para aquellos municipios que sitúan en la agenda política y social la participación de la infancia y adolescencia a través de medidas concretas dotadas de recursos que permita desarrollar políticas locales de infancia (UNICEF Comité Español, 2019).

El Servicio de Dinamización para la Participación Infantil y Adolescente cuenta con un pliego de 1,5 millones de euros, cuya gestión está externalizada por concurso público orientada a una ejecución de 2 años con opción a una renovación de otros 2 años. Este Servicio de Dinamización está formado por 24 técnicos especializados y una persona coordinadora, cuyos perfiles académicos y profesionales están ligados a titulaciones en Ciencias Sociales (Pedagogía, Trabajo Social, Psicología, Educación Social...) e Integración Social.

El propósito del servicio municipal de participación de NNAs es poner en práctica esta normativa basada en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). La propuesta se desarrolla en cuatro fases de trabajo fundamentadas en una serie de principios metodológicos y teóricos que se consolidan en los itinerarios educativos para la participación infantil y adolescente de la ciudad de Madrid (Dirección General de Infancia y Familia, 2017). Este itinerario de co-creación por parte del equipo de dinamización sirve como fuente de reflexión y propuesta para la sensibilización y promoción de los derechos de la infancia, como propuesta y proceso de aprendizaje para ejercer la ciudadanía democrática y como finalidad para la constitución de Equipos de Participación Infantil y Adolescente

en los distritos (en adelante, EPIA). En él encontramos una primera aproximación teórica basada en la escalera de participación de Hart (1993) sobre la necesidad de generar espacios donde las NNAs participen de forma auténtica desde la reflexión crítica, la expresión de opiniones y la elaboración de propuestas sobre iniciativas de su interés.

El enfoque de trabajo se fundamenta en una propuesta de Investigación-Acción Participativa (IAP) orientada al análisis crítico y colectivo de la participación como ciudadanía de NNAs en el municipio junto a las y los agentes comunitarios e institucionales. Este enfoque metodológico incorpora la visión de la Sociología de la Infancia, que identifica a la infancia como un grupo social sujeto de derechos con capacidad de agencia y participación (Pavez, 2012) y que proyecta las interacciones y cambios que este enfoque de trabajo puede suponer en los diversos sistemas en los que NNAs se relacionan, participan y conviven. Hablamos, por tanto, de la incorporación de un enfoque ecológico (micro–meso–exo–macro) en sus actuaciones.

El itinerario educativo consolidado en el equipo de dinamización se incorporó al manual *Reconstruyendo la participación infantil y adolescente* desarrollado desde la Dirección General de Infancia y Familia (2017). Articula un proceso de acciones, flexible a las realidades de los distritos de la ciudad de Madrid y a los tres ámbitos socioeducativos en los que el servicio de dinamización desarrollaba su trabajo: centros educativos, entidades sociales y grupos informales. Estos tres ámbitos en los que se interviene intentan abarcar los diversos cauces de participación, entre los que se encuentra uno de los principales y tradicionales –el sistema educativo– como lugar donde desarrollar una propuesta transversal en colegios (CEIP) o institutos (IES). Los otros dos ámbitos corresponden a espacios sociales: el primero considerado como formal –en asociaciones infantiles y juveniles, centros municipales– y el segundo definido como espacios informales en torno a lugares de encuentro de NNAs –parques, canchas de deporte...– (Dirección General de Infancia y Familia, 2018).

Descripción de la experiencia

A continuación, 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.

1) Diseño metodológico del itinerario educativo:

En primer lugar, es importante mostrar el valor interdisciplinar del equipo del servicio de dinamización y la estructura organizativa creada en comisiones de trabajo que dieron respuesta a las necesidades y demandas municipales que conllevaba la creación de un nuevo servicio municipal. La construcción de las fases de la Investigación-Acción Participativa (en adelante, IAP) y sus actividades requería articular una organización interna de grupos reducidos, que contara con un reparto de tareas y responsabilidades. De esta manera, emergieron cinco comisiones de trabajo:

- *Metodología y talento*: Orientada al registro de metodologías participativas, políticas y reglamentos municipales, creación de talleres, fases para la constitución de los EPIAS e instrumentos de evaluación del PLIAM.
- *Comunicación y documentación*: Responsable de los protocolos de comunicación interna y externa, la identidad del programa y la creación de modelos y plantillas de trabajo
- *Organización*: Su función principal era la creación de protocolos de petición de espacios municipales y logística de materiales, así como su registro e inventario.
- *Planificación*: Orientada a la planificación de las actuaciones del servicio de dinamización y grandes eventos en los que requería participar el equipo de participación.
- *Cuidados*: Su finalidad era la de cuidar el clima de trabajo, acompañar a algunos/as compañeros/as que lo necesitaran, mediar en situaciones de conflicto y proponer actividades de encuentro.

Esta organización innovadora, por su carácter proactivo y horizontal en el reparto de tareas y responsabilidades, tenía como espacio de confluencia las asambleas de coordinación en las cuales se compartía y debatía el trabajo. Este trabajo era necesario que fuera consensuado por el equipo y validado por la persona que coordinaba el servicio

de dinamización en el Área de Gobierno. Uno de los principales hitos en su inicio (figura 1) fue la construcción de las cuatro fases de la IAP que recorría de forma transversal el enfoque del programa y el camino trazado en 6 etapas para la sensibilización y constitución de las COPIA.

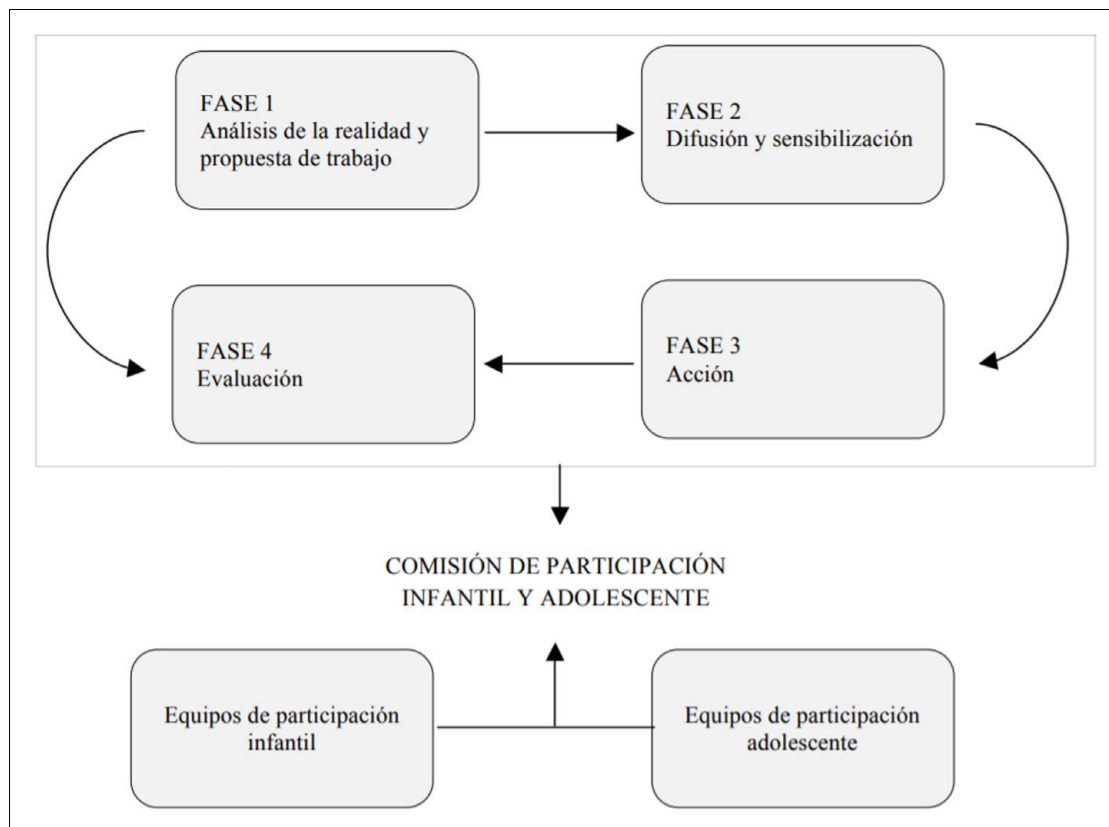


Figura 1. Fases para la constitución de la Comisión de Participación de la Infancia y Adolescencia

Fuente. Adaptado de Dirección General de Infancia y Familia (2017, p. 9)

Además de las comisiones, el servicio municipal cuenta con otra estructura organizativa basada en Equipos de Zona, las cuales se coordinan, comunican y operan de manera continua. La gestación del itinerario educativo –en torno a su marco teórico, objetivos y propuesta de talleres– surge desde el equipo de la zona sur (Villaverde, Usera, Carabanchel, & Latina) como una necesidad compartida por ofrecer un itinerario de trabajo a las instituciones, entidades y agentes sociales con los que se trabaja en la primera fase. El itinerario consta de un cronograma de trabajo y se cuatro sesiones creadas en clave de proceso. Primero se desea sensibilizar al colectivo de NNAs sobre su condición de grupo social con derechos y capacidades para ejercer su ciudadanía en el contexto local; y segundo, la propuesta y decisión de constituirse como grupo EPIA en su municipio. Los objetivos comunes en este proceso son los siguientes:

- Activar la conciencia ciudadana a través de la construcción colectiva, reflexiva y crítica de la realidad local en la que la infancia y adolescencia se sitúan.
- Conocer y valorar sus cualidades, capacidades y posibilidades, individuales y -colectivas, para ser motores de su cambio social.
- Generar un clima favorable de aprendizaje e intercambio mediante el uso de valores democráticos y el desarrollo de significados compartidos para la convivencia.
- Desarrollar el apoyo mutuo y los cuidados entre los integrantes de los grupos infantiles y adolescentes.

2) Experiencia en el Distrito de Usera de la ciudad de Madrid

El Distrito de Usera cuenta con 134.015 habitantes distribuidos en siete barrios: Zofío, Moscardó, Pradolongo, San Fermín, Orcasitas, Orcasur y Almendrales. Es uno de los distritos con mayor número de población emigrante de la ciudad de Madrid (un 19,24% de la población) en la que destaca la población de origen chino.

En los primeros meses se desarrolla el análisis de la realidad a través de tres técnicas:

un mapeo de recursos y servicios municipales, así como del tejido asociativo, generando un mapa de recursos en Google Maps (<https://goo.gl/k4sJs5>); 2) entrevistas y reuniones con informantes clave; y 3) uso de la técnica DAFO orientada a definir y contextualizar la situación del distrito en torno a la participación de NNAs. En la tabla 1 se muestra un breve resumen a través de la matriz propuesta desde CIMAS (2009).

Tabla 1. Análisis del Distrito de Usera a través de la técnica DAFO

	Negativo (factores de riesgo)	Positivo (factores de éxito)
Interno (depende de nuestras posibilidades)	DEBILIDADES <i>I.1.1 Articulación de acuerdos</i> como figura de dinamización con agentes e instituciones municipales <i>I.1.2 Inclusión y representatividad de colectivos:</i> promover la equidad en la participación (sexo – edades – nacionalidades – pertenencias religiosas – centros educativos – barrios – etc)	FORTALEZAS <i>I.2.1 Trabajo sistémico en participación:</i> Enfoque de trabajo con colectivos comunitarios, ámbitos formales y no Formales <i>I.2.2 Metodología participativa basada en el enfoque de Derechos de la Infancia:</i> desarrollo de estrategias y actividades donde niños y niñas adquieran Protagonismo
Externo (depende de factores que no se controlan)	AMENAZAS <i>E.1.1 Cortoplacismo COPIA:</i> Desvirtualización de la pedagogía educativa condicionado por hitos políticos y/o comunicativos. <i>E.1.2 Administración municipal de la participación.</i> Procesos de gestión que condicionan en la participación ciudadana (desinformación)	OPORTUNIDADES <i>E.2.1 Apoyo institucional y de gobierno:</i> Impulso del programa desde el Área de Equidad, Derechos Sociales y Empleo y experiencia de la Jefa de Sección de Educación del Distrito <i>E.2.2 Estructura Participativa del Distrito:</i> Redes de Participación como Mesa de Infancia y Juventud en FFLL, EnREDando Usera, Asociaciones de Vecinos, Servicio de participación COPIA del distrito.

Fuente. Elaboración propia

Consolidado el análisis, el itinerario educativo en el Distrito de Usera se desarrolla en base a unos criterios de actuación: vinculación y coordinación con puntos de participación del Servicio de dinamización de la Junta Municipal de Distrito (JMD); impulso de la participación en barrios de menos incidencia; y búsqueda de la representatividad e inclusión de colectivos de NNAs.

De esta manera, la fase 2 de sensibilización alcanza a 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. En cada grupo se adaptan las sesiones previstas a las circunstancias del mismo, y en su mayoría se desarrollan 3 a 4 sesiones que tienen la finalidad que se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Sesiones y principales objetivos del itinerario educativo

Nº	Sesión	Objetivos
1	Nuestra identidad	1.1 Valorar cómo se definen como NNAs según sus sueños y expectativas propias en comparación con la adulta.
		1.2 Potenciar una identificación positiva como niña, niño y/o adolescente capaz de transformar su realidad
2	La participación... todo un puzle	2.1 Construir un significado colectivo sobre la participación ciudadana infantil y adolescente
		2.2 Promover en el grupo la potencialidad de la infancia y adolescencia como ciudadanía creadora
3	Somos ciudadanía: iguales y diferentes	3.1 Reflexionar sobre el apoyo mutuo para desarrollarnos en nuestra realidad.
		3.2 Potenciar las cualidades que tienen los niños y niñas para transformar, mejorar sus vidas y la realidad social.
4	Yo, mi grupo y mi barrio... Motores de cambio social	4.1 Promover una visión crítica y colectiva de la situación actual del barrio-distrito
		4.2 Elaborar propuestas creativas para transformar sus inquietudes cercanas y locales.
		4.3 Constituir el grupo como Equipo de Participación del barrio y del Distrito

Fuente. Elaboración propia

Con la intención de situar y ejemplificar este trabajo de sensibilización de la participación con NNAs, se muestra brevemente el trabajo realizado en dos espacios educativos que se conformaron como equipos de participación para la COPIA del distrito:

1. El *Centro de Servicios Sociales San Filiberto* cuenta con un grupo variable de 8 a 12 adolescentes de 12 a 17 años. En este grupo se cuenta con la participación de NNAs que requieren un recurso socioeducativo centrado en el aprendizaje de competencias sociales. La coordinación con los educadores sociales ha sido esencial para conseguir impulsar este proceso en el grupo, ya que entendían la oportunidad que suponía para las/los adolescentes participar en una red de participación de NNAs a nivel de ciudad.

Las sesiones que se desarrollaron fueron cuatro, en general con buena aceptación aunque algunas dinámicas sufrieron variaciones debido al estado del grupo. En este sentido, la última sesión se modificó completamente, manteniendo los objetivos de fomentar una visión crítica del estado del barrio, generar intercambio con los vecinos y vecinas, y elaborar propuestas para su mejora. La sesión coincidió con el periodo navideño y junto al grupo se lanzó la posibilidad de hacer dos tipos de actividad fuera del aula. La que recibió más aceptación fue recuperar una acción popular en nuestras fiestas, cantar villancicos de casa en casa. Esta actividad sirvió para recorrer las calles del barrio, conocer historias de vida de las adolescentes, analizar la situación de las vecinas y vecinos, valorar la posibilidad de cambiar las desigualdades que vivían y, por último, decidir si querían convertirse en equipo de participación para las COPIA, algo que hicieron. Esta breve experiencia es un ejemplo de adaptación de dinámicas y sesiones que en numerosos espacios de NNAs tuvimos que realizar.

2. El *CEIP Juan Sebastián Elcano*. En este centro se trabajaron dos tipos de EPIA: el formado por alumnado del centro en su horario lectivo y otro conformado en horas extraescolares por alumnado que acudía al recurso de Cruz Roja, tanto del propio colegio como de otros de la zona.

Aun así, nos centramos en el primer grupo, cuya constitución fue diferente a otros espacios debido a la conexión y sinergia de nuestra propuesta con el proyecto participativo MICOS (Dirección General de Estrategia de Regeneración Urbana, 2016), diseñado para crear un entorno escolar saludable en torno al CEIP, fruto de la dotación económica obtenida por la comunidad educativa mediante los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Madrid.

La sinergia de actuaciones participativas consistió en generar una identificación de las necesidades, demandas y posibilidades para la remodelación del patio y del entorno próximo al colegio a través de

la participación de NNAs desde Educación Infantil hasta Primaria. Esta participación, que generó una gran impresión en el alumnado, permitió que solo a través de una sesión del itinerario se consiguiera la constitución de un equipo de participación formado por 24 niños y niñas de 3º a 6º de Educación Primaria.

En relación al otro EPIA, procedente de Cruz Roja, su participación en las sesiones se solía intercalar en el colegio o en el Centro Cultural Juvenil de Usera, y esta posibilidad permitía hacer uso por parte de NNAs de espacios municipales que no eran utilizados.

Conclusiones

En primer lugar, se hace necesario destacar la propuesta institucional del Ayuntamiento de Madrid al impulsar un servicio municipal de estas características y el modo en el que este servicio desarrolla su actividad:

- a) La creación del Servicio de Dinamización de la Participación Infantil y Adolescente da respuesta a la normativa vigente en derechos de la infancia y su participación ciudadana, iniciando un camino donde la infancia es considerada como sujeto activo en la propuesta de construcción de una ciudad habitable para sus ciudadanos y ciudadanas (Tonnucci, 2015).
- b) Además, este servicio cuenta con recursos que permiten afrontar espacios de participación no tradicionales, ir más allá de los centros educativos y abordar espacios sociales en los que participan NNAs, como son las entidades sociales y colectivos no organizados, con los cuales es imprescindible generar una vinculación para alcanzar mayores cuotas de inclusión y representatividad.
- c) Por último, se valoran las 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).

En relación con el proceso de diseño del itinerario educativo, situar la estructura organizativa del equipo de dinamización permite identificar una metodología de trabajo participativa que guarda coherencia con el trabajo que se desarrolla. En especial, con un enfoque basado en la IAP que requiere unir teoría con práctica, generando métodos de trabajo flexibles con rigor metodológico, perspectiva ecológica y unas actitudes de talante democrático (Pérez Serrano, 2011). Las comisiones de trabajo y la asamblea de coordinación como espacio de encuentro colectivo para la información y la toma de decisiones a través de consensos es un mecanismo de trabajo participativo que ha sido refrendado desde la coordinación del Área de Gobierno y en la que han participado.

Por último, hay que poner en valor lo que supone para la infancia y la adolescencia formar parte de estos procesos de participación ciudadana, ya que por su relevancia y significado son fuente de aprendizaje. Están aprendiendo a participar participando, desde en el análisis crítico de su realidad y su situación como NNAs hasta en la elaboración de propuestas para la mejora de su localidad. Esta descripción de la experiencia no entra en el detalle del funcionamiento de las Comisiones de Participación Infantil y Adolescente, pero en ellas es relevante destacar que NNAs están ejerciendo su ciudadanía, adquiriendo valores y competencias asociadas a la ciudadanía democrática (Novella, Agud, Llena & Trilla, 2014).

Referencias bibliográficas

- Dirección General de Estrategia de Regeneración Urbana. (2016). *Proyecto Micos*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <http://madridsalud.es/wp-content/uploads/2016/04/MICOS-Regeneracion-urbana.pdf>
- Dirección General de Infancia y Familia. (2016). *Plan Local de Infancia y Adolescencia de Madrid: PLIAM 2016-2019*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/InfanciaFamilia/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.
- Franco, P. (2001). *Guía para la dinamización de las comisiones de participación de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Resolution 44/25. Recuperado de <https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/crc.pdf>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. *Innocenti Essays*, 4. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Ley 18/1999, de 29 de abril, reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, 195, de 16 de agosto de 1999, 1-13. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-17591-consolidado.pdf>
- Novella, A., Agud, I., Llena, A., y Trilla, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graò.
- Novella Cámara, A., y Sabariego Puig, M. (Eds.). (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/172356>
- Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente (2009). *Manual de Metodologías participativas*. Madrid: CIMAS.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Pérez Serrano, G. (2011). Investigación-acción, innovación y formación del profesorado. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Intervención Sociocomunitaria* (pp. 649-672). Madrid: UNED.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- UNICEF Comité Español. (2019). *Bases de la IX Convocatoria de Reconocimiento Ciudades Amigas de la Infancia*. Madrid: Autor.



La participación infantil en la gobernanza municipal. Los Consejos Municipales de niñ@s y/o adolescentes en Cataluña

NOVELLA CÁMARA, ANA MARIA

CRESPO I TORRES, FERRAN

ESTEBAN TORTAJADA, MARTA BEATRIZ

*Departamento de Teoría de la Educación
Universidad de Barcelona (España)*

Resumen

La participación infantil promovida a nivel institucional en el ámbito local se puede desarrollar en múltiples escenarios, siendo uno de los posibles los órganos de participación comúnmente denominados consejos municipales infantiles y/o adolescentes. La presente comunicación tiene como objetivo explicitar los diferentes estilos de consejos infantiles a partir de los diferentes elementos que los caracterizan -la representación de NNA dentro del órgano es clave para avanzar hacia una gobernanza implicativa, el estilo de acompañamiento adulto, las formas de participación, y la interlocución-, por un lado, y los tres modelos de gobernanza identificados -representativa, participativa e implicativa-. Estos modelos de gobernanza tienen un carácter de progresión conceptual que va configurando sus identidades y estilos. Un estilo de consejo basado en la gobernanza implicativa significa haber integrado los modelos representativos y participativos. Así, los consejos infantiles, aun siendo una propuesta institucional, promueven una ciudadanía activa e implicativa en la coproducción y gobernanza.

Palabras clave: participación; infancia; consejos infantiles; gobernanza; modelos de gobernanza.

Child participation in municipal governance. Municipal Councils of Children and/or Adolescents.

Abstract

Child participation promoted at the institutional level at the local arena can be developed in multiple scenarios, one of them being the participation bodies commonly known as municipal children's and/or adolescents' councils. The aim of this paper is to specify the different styles of children's councils on the basis of the different elements that characterise them, on the one hand -the representation of children and adolescents within the body is key to progress towards participatory governance, the style of adult accompaniment, the forms of participation, and interlocution-

and, on the other, the three models of governance identified -representative, participatory and implicative-. These governance models have a conceptual progression character that shapes their identities and styles. A council style based on implicative governance means the integration of the representative and participatory models. Thus, children's councils, while being an institutional proposal, promote active and participatory citizenship in the co-production and governance.

Keywords: participation; children; children's councils; governance; governance models.

Introducción

La democracia participativa se alza como un hacer de la ciudadanía activa que se implica en la gobernanza y el liderazgo de sus proyectos colectivos y comunitarios. La participación de la ciudadanía en los asuntos públicos y sociales revitaliza la comunidad haciéndola más justa e igualitaria. Los colectivos de niños, niñas y adolescentes (NNA) han de formar parte de esta gobernanza no solo por ser sujetos de derechos, sino por ser también sujetos de hecho. Y han de participar en todas las instituciones y espacios en los que están inmersos y se implican. Uno de estos espacios fundamentales es el municipio. El ejercicio de la ciudadanía por parte de NNA forma parte del desarrollo de sus identidades y de la oportunidad de contribuir a diseñar un municipio mejor para todos.

Una de las formas alrededor de las cuales NNA intervienen en los temas de su municipio, y que los gobiernos municipales constituyen para garantizar que el municipio los atienda a todos, son los llamados *consejos municipales infantiles* o *parlamentos infantiles*. En esta comunicación se hará referencia a ellos como consejos infantiles. La participación de NNA en el ámbito municipal es un reto colectivo que busca cumplir con el paraguas de la Convención de los derechos de la infancia, así como con diferentes Observaciones Generales de Naciones Unidas (núm. 20, 2016; núm. 12, 2009) y con diferentes formas de entender la participación de la ciudadanía desde la que se incluye a la infancia y la adolescencia como colectivos ciudadanos que forman parte de la toma de decisiones y de la gobernanza municipal.

La presente comunicación tiene como objetivo explicitar los diferentes estilos de consejos infantiles a partir de los diferentes elementos que los caracterizan y que, además, posibilitan distintas formas de gobernanza. Se busca, a la vez, analizar la intencionalidad de estas prácticas y compartir algunos de sus componentes para un marco común sistematizado desde el que tenga cabida una sistematización singular, contextualizada por el territorio y por el mismo grupo de NNA, quienes definirán su configuración desde la Metaparticipación.

Contextualización

En Cataluña, los Consejos Infantiles se impulsaron desde el Área de Educación de la Diputación de Barcelona en 1997. A partir de la conferencia "El niño y la ciudad", que impartió Francesco Tonucci, se inició el programa "La ciudad de los niños" a través del cual nueve municipios de la provincia de Barcelona (Cardedeu, Granollers, Navarres, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria y Viladecans) estimularon un cambio de mirada hacia la infancia y promovieron la creación de estos órganos de participación. En 2007, la Diputación de Barcelona constituyó la Red de Consejos de Infancia de la provincia, la cual está compuesta por unos 60 municipios.

Por otro lado, alrededor de 2005 dieron inicio una serie de movimientos para impulsar la participación infantil en el ámbito municipal y de comunidad desde la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia. Este impulso se vio fortalecido con la aprobación de la Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (DOGC núm. 5641, de 2-6-2010) donde se otorga a la participación un lugar privilegiado entre sus principios y propuestas de órganos, para articularla en el ámbito local y autonómico. En 2013 se aprobó el Decreto 200/2013, de 23 de julio, de los consejos de participación territorial y nacionales de NNA de Cataluña. También se aprobó 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 de los colectivos infantil y adolescente en la comunidad mediante dos ejes de actuación: difundir la visión de NNA como sujetos de derechos y deberes,

y fomentar su participación 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.

En la actualidad, en Cataluña hay aproximadamente 130 municipios que tienen en funcionamiento algún órgano de participación ciudadana para la población infantil y/o adolescente. Los resultados de diferentes investigaciones (EDU2009-10967, IP: J. Trilla; Recercaixa-2014, CoIPs: A. Novella y A. Llena; RTI2018-098821-B-I00, CoIPs: Novella y Sabariego) y el trabajo colaborativo con diversos municipios (Sant Feliu de Llobregat, Sant Boi de Llobregat, Barberà del Vallés, Argentona, Figueras, Barcelona, entre otros) permiten 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. El análisis de estas prácticas, así como el acompañamiento de algunas de ellas, permiten identificar diferentes estilos de órganos de participación asociados a diferentes formas de participación ciudadana y de gobernanza.

Debe anotarse que esta práctica de participación infantil de carácter orgánico tiene una historia reciente, una implantación lenta, un escaso seguimiento por parte de algunos gobiernos locales, una intencionalidad confusa por parte de otros, y una sistematización dispar.

Descripción de la experiencia

Los consejos infantiles son un órgano de participación ciudadana dentro de los consejos sectoriales reconocidos, o no, por el reglamento de participación ciudadana desde los que se busca incluir a la infancia y/o la adolescencia en la configuración y mejora del municipio. Un consejo infantil es un organismo municipal formado por niñas, niños y/o adolescentes para que puedan hacer oír su voz en torno a los asuntos del municipio en el que viven. Se trata de un espacio de encuentro donde se reúnen niñas, niños y/o adolescentes para, de entre otras cosas, reflexionar, hablar, hacer y desarrollar propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de su municipio que consideren necesarios para que todos los habitantes mejoren sus condiciones de vida (Trilla & Novella, 2001).

Los consejos infantiles son una propuesta institucional promovida desde los gobiernos locales, mayoritariamente como órgano consultivo, como espacio para dar voz a la infancia. Con todo, se ha de superar esta definición tan elemental y tan poco vinculante, pues los consejos infantiles son más que un espacio de reunión, de encuentro y de uso de la palabra. Son una de las prácticas que se desarrollan en la actualidad en el seno de los municipios para que NNA adquieran protagonismo en la política pública y en la mejora de la calidad de vida en los municipios.

Los consejos infantiles se pueden configurar desde los siguientes parámetros:

- Espacio de observatorio del municipio donde la mirada de la infancia y la adolescencia que permite detectar aquellos ámbitos mejorables y alcanzar un mayor bienestar social. El objetivo es que NNA colaboren en la identificación de necesidades del municipio y de su ciudadanía, ayudando a construir un municipio más próximo, más a la medida de todos sus colectivos (infancia, adolescencia, mujeres, gente mayor, personas discapacitadas, etc.) y detectando aquellos aspectos mejorables que pasan desapercibidos para la población adulta.
- Espacio de activismo político de carácter cívico donde NNA ejercitan sus derechos civiles desarrollando los procesos necesarios para promover la transformación colectiva e implicarse en un proyecto de municipio mejor. La defensa de unos derechos y necesidades de forma responsable favorece una realidad cotidiana mejor para el conjunto de la ciudadanía. También lleva a la movilización de otras niñas, niños y/o adolescentes para que fomenten, se unan y se comprometan en el activismo cívico.
- Espacio de aprendizaje de la ciudadanía en el que se construye el sentido y el significado que posee participar participando, y desde el cual usar lo aprendido para seguir aprendiendo. La experiencia permite amplificar sus potencialidades como ciudadanos activos y comprometidos, mediante el uso de los procedimientos y de los valores democráticos.

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. Los consejos infantiles están

formados, aproximadamente, por unos veinte o treinta miembros de entre 10 y 12 años –y en algún caso entre 12 y 16 años o en grupos mixtos (entre 10 y 14 años)– que se reúnen en alguna instancia relacionada con el Ayuntamiento. NNA proceden de la elección democrática en grupos de referencia vinculados mayoritariamente a las escuelas del municipio y/o alguna entidad socioeducativa donde presentan sus candidaturas. En otras ocasiones se utilizan otros procedimientos de elección vinculados al azar y a promover la igualdad de oportunidades. La frecuencia de las reuniones mayoritariamente es de carácter mensual, con una duración de 90' aproximadamente. Las experiencias estudiadas también revelan que se pueden reunir con otra frecuencia en función de los temas que se propongan abordar o si tienen reuniones extraordinarias para tratar temas de urgencia.

La estancia en el consejo tiene una duración de dos años y cada año se renueva la mitad del consejo para garantizar la continuidad en el funcionamiento y el traspaso de los temas tratados. Estos consejos cuentan con la participación de dos adultos encargados de facilitar la experiencia. Trilla y Novella (2011) concretan las funciones específicas que dan forma a las acciones de los consejos infantiles en el marco de cada municipio. Estas funciones son: a) conocer, observar, descubrir; b) detectar, analizar; comprender; c) valorar, opinar, criticar; d) denunciar, demandar, reivindicar; e) proponer, diseñar, proyectar, asesorar; f) representar y g) autoorganizarse. Los temas que trabajan son temas de municipio, temas que son priorizados por ellos y por ellas, pero que, a la vez, están vinculados al plan de trabajo del equipo de gobierno y/o de cualquier departamento del municipio.

Es cierto que los colectivos infantiles y/o los adolescentes en este tipo de prácticas son invitados a la participación desde la administración y que, por lo tanto, no se trata de participación espontánea e informalmente organizada de abajo arriba. Sin embargo, una vez el grupo se ha constituido, tiene capacidad y libertad para autoorganizarse y gestionarse de abajo arriba.

Los consejos infantiles son espacios de participación política donde cabe la democracia representativa, la democracia participativa y la democracia implicativa; espacios en los que 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 decidan que sean, siempre dentro del marco de referencia de trabajar conjuntamente para aportar elementos de mejora al municipio. En ellos, la ciudadanía infantil y/o adolescente analiza su realidad, establece prioridades y articula diferentes formas para hacer llegar su posicionamiento a instancias superiores, ya sea de forma deliberativa o de forma proyectiva, dando forma a acciones concretas de cuyo liderazgo será responsable o corresponsable.

De acuerdo con la definición de Ravetllat y Sanabria (2016), los consejos son espacios de consulta, representación y participación. De acuerdo con García-Montes (2019), los órganos y espacios participativos deberían caracterizarse por su horizontalidad, funcionalidad, flexibilidad y democracia interna. Desde la perspectiva que se defiende, los consejos acaban siendo aquello que sus participantes generan en su propio hacer, así como espacios de metaparticipación donde acaban decidiendo sus funciones y sus características de funcionamiento.

En los consejos se promueven cuatro formas de participación infantil (Trilla y Novella, 2001) que son oportunidades para aumentar la incidencia de NNA en las políticas públicas: participación simple, consultiva, proyectiva y Metaparticipación. Más recientemente se propuso la Metaparticipación proyectiva (Novella, 2017) como aquella forma de participación que en el sí de los órganos infantiles posibilita la participación implicativa. Esta se caracteriza por ser una participación proyectiva que integra altas cuotas de reflexión “en”, “para” y “sobre” desde la ideación de la acción conjunta, su planificación y ejecución mezclada con grandes dosis de evaluación participativa. En los consejos infantiles la participación consultiva debe ir complementándose de Metaparticipación proyectiva que posibilite diseñar la propia participación a la vez que se incide en las decisiones municipales. Por otro lado, es imprescindible establecer relaciones colaborativas con los colectivos de NNA del municipio, así como los referentes políticos.

Lo anteriormente expuesto no debe llevar al descuido de la principal función de los consejos infantiles, que es la de trabajar conjuntamente para aportar elementos de mejora en el municipio. Para ello, las experiencias analizadas constatan que el órgano reflexiona sobre 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.

Conclusiones

La necesidad de avanzar hacia una ciudadanía consciente de su rol protagonista y activista pasa por fortalecer los elementos que configuran la participación ciudadana de NNA en su actividad dentro de los consejos infantiles como plataforma para incidir en la toma de decisiones de su municipio e implicar al resto de la población infantil. Los estudios realizados permiten identificar como la acción de los consejos infantiles se conjuga en torno a elementos diversos que, con intensidades diferentes en cada experiencia, sitúa su acción en un sistema de gobernanza representativa, participativa y/o implicativa. Algunos de los elementos que caracterizan la forma de gobierno son:

- *La representación de NNA dentro del órgano es clave para avanzar hacia una gobernanza implicativa.* Nos referimos al reconocimiento y representación, por parte de la ciudadanía y la administración en primer término, pero también, y muy especialmente, por parte de los propios colectivos de NNA. Partimos de un marco jurídico que concibe a la infancia como sujeto de derechos, pero más allá de esta condición legal, es necesario que se reconozcan desde la experiencia y vivencia como participantes y activistas de su municipio y del consejo mediante el ejercicio de su liderazgo.
- *El estilo de acompañamiento adulto.* Socialmente, la voz adulta se tiene en mayor consideración que la infantil y/o adolescente, y debemos centrar esfuerzos de manera que en espacios de, por y para la infancia no se repita esta asimetría social. Si bien el (auto)reconocimiento es un elemento clave, debemos considerar el rol de las personas adultas que intervienen o se relacionan con el consejo para que su presencia sea coherente y acorde a las responsabilidades deseadas por el grupo.
- *Las formas de participación.* La intensidad en la que se participa y las metodologías empleadas en su proceder conllevarán a la presencia de unas formas de participación u otras. En conjunción a estos elementos, encontraremos formas simples o consultivas en órganos de carácter representativo y, en cambio, la metaparticipativa o proyectiva se abrirá camino en aquellos que buscan una gobernanza implicativa en el municipio.
- *La interlocución.* Los agentes con los que se busca el diálogo y la coproducción a lo largo del proceso de la acción son un elemento diferencial en la experiencia participativa del consejo. Esta interlocución nos permitirá incidir de una forma u otra en la ciudadanía y/o en la política municipal. El diálogo fundamenta la función de representantes en el consejo y es mediante la interlocución y coproducción con diferentes agentes cuando la acción trasciende la representatividad y se proyecta en clave participante e implicativa.

A continuación, se presenta la Figura 1 que pretende visibilizar los distintos estilos de consejos infantiles que pueden darse en torno a prácticas de gobernanza. Deben entenderse los tres modelos de gobernanza – *representativa, participativa e implicativa* – como modelos de progresión conceptual y no necesariamente temporal. Un estilo de consejo basado en la gobernanza implicativa significa que se han integrado los modelos representativos y participativos en su hacer sin la necesidad de haber transitado previamente por ellos.

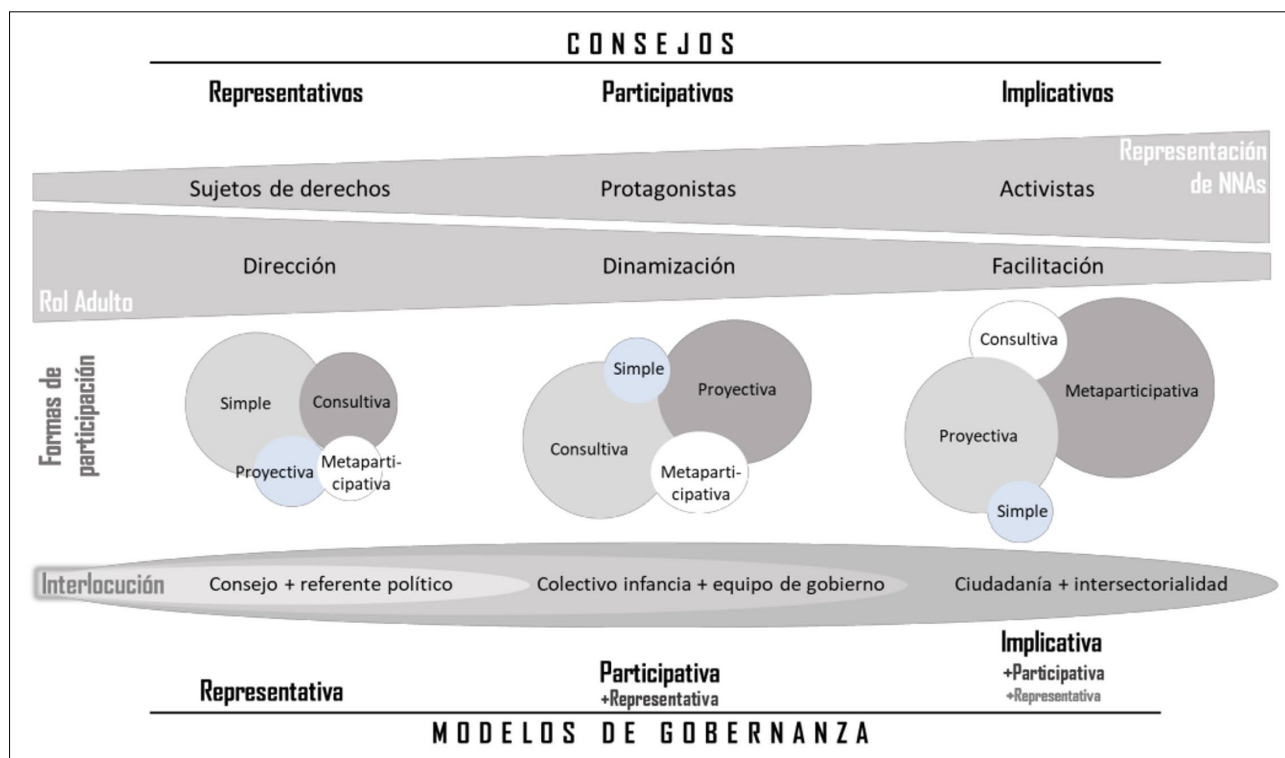


Figura 1. Estilos de consejos infantiles según la intencionalidad del modelo de gobernanza a alcanzar y sus características
Fuente. Elaboración propia

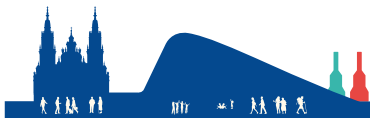
Como se muestra en la Figura 1, podemos establecer tres estilos de experiencias participativas en los consejos según el modelo de gobernanza deseado:

- *Consejos representativos:* Se apuesta por un modelo de gobernanza representativa en el que el órgano actúa como representante frente a su referente político o técnico. El diálogo se da con sus iguales del consejo con el fin de dar a conocer sus ideas y opiniones ante la administración. Este modelo se sustenta en la creencia y defensa que los NNAs son sujetos de derechos y cómo tal deben ejercer su ciudadanía. Son consejos que se estructuran desde la administración y en que el espacio suele llevarse por parte de la dirección de las personas adultas. En este sentido, el consejo deviene un órgano mediante el cual la administración conoce las opiniones, voces e ideas de la infancia y/o adolescencia mediante sus representantes electos.
- *Consejos participativos:* Se apuesta por un modelo de gobernanza participativa que supera el modelo representativo. Las funciones del modelo anterior no se pierden ni se diluyen, sino que se consolidan a la vez que se amplían. En este estilo de consejo aparece como agente de interlocución y diálogo los colectivos infantil y/o adolescente, forjando así el sentimiento de pertenencia y la visión de colectividad y compromiso. Los integrantes se reconocen como participantes con capacidad de incidencia y se concibe a las figuras adultas como dinamizadoras del espacio. Desde un punto de vista instrumental, la figura de dinamización establece los elementos para que se genere el espacio de debate, intercambio y generación de ideas permitiendo así, espacios para la emergencia de la participación proyectiva.
- *Consejos implicativos:* Este modelo de gobernanza implicativa incluye las funciones de los anteriores y las pone en juego desde el prisma de la incidencia. La voluntad del órgano es incidir, cambiar, mejorar y transformar. Se reconocen los integrantes como activistas y los adultos como facilitadores del proceso que lideran los propios NNA. La figura adulta es un recurso más para el fin al que el consejo pretende llegar. Un fin que, desde distintas estrategias, busca incidir en el conjunto de la sociedad. En un consejo basado en la gobernanza implicativa debe darse lugar a la metaparticipación que permita desarrollar el componente personal de crecimiento y autoconocimiento como persona y como ciudadano/a.

Estos tres estilos de consejos se dan según el modelo de gobernanza que se persigue y pueden progresar o retroceder con el tiempo y las circunstancias. El desarrollo autónomo y eficaz de las funciones de estos órganos requiere de ciertos elementos y de un acompañamiento que promueva diferentes formas de representación de la infancia y la adolescencia y el rol del acompañamiento adulto. Su hacer participativo está asociado a las formas de deliberación y proyección alrededor de los temas que abordan, así como del modo en que se establecen las interlocuciones entre el consejo infantil y/o adolescente y/o los colectivos de NNA con el equipo de gobierno y otros agentes de la comunidad. Debe entenderse que el valor de la participación de NNA es notorio y debe ser, por ende, valorado en los tres estilos. El camino hacia una democracia implicativa nace de la diversidad y las intencionalidades de los retos planteados en cada uno de los estilos y consejos existentes.

Referencias bibliográficas

- García-Montes, N. (2019). Abriendo caminos. Los procesos de participación ciudadana promovidos a nivel institucional en el ámbito local, como escuela de profundización democrática. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 15, 11-35.
- Llei 14/2010 de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5641, de 2 de junio de 2010. Recuperado de <http://www.parlament.cat/document/nom/TL115.pdf>.
- Decret dels consells de participació territorial i nacional dels infants i adolescents de Catalunya. (200/2013). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6425, de 23 de julio de 2013. Recuperado de <https://pdia.blog.gencat.cat/wp-content/uploads/2020/08/Decret-2013-CNIAC.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència 2015-2018*. Barcelona: Autor. Recuperado de https://www.diba.cat/documents/95670/61580784/Pla_InfanciaAdolescencia_2015_2018.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Pacte per a la infància de Catalunya*. Barcelona: Autor. Recuperado de <https://xarxanet.org/biblioteca/pacte-la-infancia-catalunya-19-de-juliol-de-2013>
- Novella, A., y Llena, A. (Eds.). (2016). *Infància i participació política. Recull d'experiències de consells d'infants i/o adolescents a Catalunya*. Barcelona: Autor. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/115325>
- Novella, A., y Llena, A. (2018). El acompañamiento socioeducativo en la participación ciudadana. Los componentes pedagógicos potenciadores en los consejos de infancia y adolescencia. En A. Llena y A. Novella (Eds.), *Impulsar la participació infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 306-308). Barcelona: Graó.
- 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.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.



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

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

El desarrollo de las habilidades de gestión de la carrera es un aspecto clave para trabajar desde un enfoque de orientación permanente, ya que facilitan la gestión de las trayectorias de aprendizaje y de trabajo. Bajo esta premisa se presenta el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills* que tiene como objetivos principales: 1) construir un marco metodológico común y compartido a nivel europeo sobre las habilidades de gestión de la carrera y 2) mejorar la efectividad de las intervenciones de orientación de la carrera a través de la creación de tecnología innovadora, en concreto el diseño de una plataforma web y de una aplicación para móvil, que serán implementadas en diversos contextos de orientación para la carrera.

Palabras clave: orientación profesional; desarrollo de la carrera; desarrollo de competencias; tecnologías de información y comunicación (TIC).

Innovative Technology for the development of career guidance actions: Careers Project

Abstract

The development of Career Management Skills (CMS) is a key aspect to work from a lifelong guidance approach because these skills facilitate the management of learning and work paths. Under this premise the Erasmus+ Project called *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills* is presented. Its main objectives are: 1) to build a common and shared methodological framework at European level on Career Management Skills and 2) to improve the effectiveness of career guidance interventions through the creation of innovative technology, specifically the design of a web platform and a mobile application, which be implemented in different career guidance contexts.

Keywords: career guidance; career development; skills development; information and communication technologies (ICT).

Introducción

En los próximos años, la gestión de la carrera se convertirá en uno de los principales desafíos para las personas y las sociedades, porque las rápidas transformaciones en la organización del trabajo (incremento de la innovación, la investigación y el desarrollo en el modelo productivo; exigencia de una oferta laboral más cualificada; cambio de paradigma de la inserción laboral; etc.) requieren una adaptación continua de los roles, las tareas y las habilidades profesionales.

Los enfoques y las herramientas que, tradicionalmente, ha adoptado la orientación profesional están más enfocados a proporcionar información que a mejorar las habilidades de gestión de la carrera (*Career Management Skills* -CMS-) de cada persona (Abad et al., 2017). Pero, evidentemente el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de competencias relacionadas con la gestión de la carrera será un aspecto clave para el ámbito de la orientación a lo largo de la vida (ELPGN, 2015).

Con estas bases se desarrolla el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills* (612881-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD) que plantea como principal interrogante de investigación el siguiente: ¿cómo pueden ayudar las tecnologías innovadoras en las acciones de orientación para el desarrollo de habilidades de gestión de la carrera? Su objetivo prioritario se centra en desarrollar un marco metodológico común y compartido sobre las habilidades de gestión de la carrera y mejorar la efectividad de las intervenciones de orientación de la carrera a través de la creación de tecnología innovadora. En el presente trabajo se anticiparán los resultados preliminares de la primera parte del citado objetivo prioritario.

El período de ejecución del Proyecto comprende desde diciembre de 2019 hasta noviembre de 2021, con diferentes fases y paquetes de trabajo, que se han visto alteradas debido a la crisis sanitaria mundial derivada de la COVID-19.

Los equipos de trabajo pertenecen a instituciones de seis países: Università di Camerino (Italia); Centro studi pluriversum SRL (Italia); Centrul Municipiului Bucuresti de Resurse si Asistentă Educatională (Rumanía); Citynet SRL (Italia); Hochschule der Bundesagentur fuer Arbeit (Alemania); Narodni vzdělávací fond, o.p.s. (República Checa); Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Austria); Universidad de Santiago de Compostela (España).

Marco teórico

En el marco de referencia de directrices para el desarrollo de políticas y sistemas de orientación a lo largo de la vida elaborado por la *European Lifelong Guidance Policy Network* -ELGPN- (2015) con la finalidad última de mejorar la calidad, la eficacia y la coherencia de la experiencia de aprendizaje de la carrera de los ciudadanos de la Unión Europea en los ámbitos de la educación, la formación y el empleo, se propone como una de las dieciocho directrices el conjunto de las habilidades de gestión de la carrera (*Career Management Skills* -CMS-).

Las CMS componen, junto con otras ocho directrices, la sección denominada “Componentes de política transversal” y se definen como “un conjunto de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) que permite a los ciudadanos de cualquier edad o etapa de desarrollo gestionar sus trayectorias de aprendizaje y de vida laboral.” (ELGPN, 2015, p. 13). Implican la gestión personal (conocimiento de las propias capacidades e intereses, auto-evaluación, habilidades sociales y planificación), la gestión del aprendizaje (participación y compromiso con el aprendizaje, comprensión de la relación entre uno mismo, el aprendizaje y el trabajo) y la gestión de la carrera (búsqueda, evaluación y análisis de información sobre oportunidades de aprendizaje y de trabajo y sus requisitos, vinculando esta información con el autoconocimiento, la toma de decisiones profesionales y las transiciones exitosas). Para Sultana (2018, p. 103) las CMS integran “una serie de actividades organizadas que intervienen en la vida de los individuos y los grupos para invitarlos a pensar de manera más sistemática sobre su futuro como adultos independientes”.

El papel relevante de las CMS se sustenta en el principio de favorecer la adquisición permanente de capacidades de orientación, establecido en la Resolución “Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente” del Consejo de la Unión Europea (2008), y con anterioridad en la Resolución del Consejo de la Unión Europea (2004), que incide en que las personas sean las verdaderas protagonistas

durante toda la vida en la construcción de su trayectoria de aprendizaje, de formación, de inserción y de vida profesional. Esta aptitud se basa en competencias clave como las siguientes: «aprender a aprender», competencias sociales y cívicas, con inclusión de las competencias interculturales y el espíritu de iniciativa y de empresa.

El elevado valor de un posible marco de CMS también lo destaca el estudio de Neary, Dodd, y Hooley (2015). Su interés y utilidad está motivado porque garantizaría que las personas puedan conocer sus habilidades, fortalezas y logros y conozcan cómo encontrar y evaluar la información y el apoyo necesarios para el desarrollo de sus carreras, en especial en las fases de transición.

Existen diferentes propuestas de estructura de las CMS. La seguida en el Proyecto CAREERS parte de establecida por Abad et al. (2017), que incluye cinco grandes áreas: efectividad personal, gestión de relaciones, búsqueda y acceso al trabajo, gestión de la vida y la carrera y comprensión del mundo. La efectividad personal se centra en habilidades y actitudes que apoyan a las personas para que se gestionen de manera efectiva y progresen en sus carreras. La gestión de relaciones se enfoca en el relevante papel que tienen las relaciones con los otros para la gestión y la construcción de nuestras carreras. La búsqueda y el acceso al trabajo implican el desarrollo de habilidades que permitan moverse hacia oportunidades laborales y de aprendizaje. La gestión de la vida y la carrera supone trabajar la relación entre el trabajo y la vida y ayuda a progresar de forma efectiva en la carrera intentando conseguir un equilibrio con los propios compromisos. La comprensión del mundo pretende que se reconozca el impacto y la influencia del aprendizaje y del trabajo en múltiples ámbitos y, aunque no se puedan controlar, se pueden desarrollar habilidades que faciliten las transiciones por diferentes etapas y situaciones y la gestión de los cambios continuos.

CAREERS también se apoyó en la revisión de otros marcos de competencias como, por ejemplo, DigComp 2 (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017); EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, & Van den Brande, 2016); LifEComp (Sala, Punie, Garvok, & Cabrera, 2020); National Career Development Association (2007); Skills Development Scotland (2012), entre otros.

Metodología

El proceso de investigación desarrollado destaca por el uso de una metodología participativa, basada en la cooperación internacional y transnacional y en el aprendizaje mutuo entre los principales agentes de la orientación para la carrera para llevar a cabo las siguientes tareas:

1. Recopilación, selección y análisis de información y documentación sobre los estándares nacionales de CMS ya implementados en el contexto europeo e internacional a través del análisis documental, la realización de *focus group* y la aplicación de un cuestionario; estos dos últimos procedimientos se plantean con la intención de validar el marco de las CMS previamente diseñado, a partir de la participación de especialistas y de profesionales de la orientación.

Centrándonos en el marco de las CMS, la metodología seguida tuvo en cuenta las prácticas cambiantes del mercado laboral, así como en los cambios previstos en la naturaleza del trabajo y en la evolución de las carreras profesionales en el futuro, así como la identificación de diferentes perfiles/colectivos destinatarios sobre los que ajustar la futura acción orientadora. Se analizó la estructura de CMS propuesta por Abad et al. (2017) y se realizó una revisión de los marcos competenciales citados con anterioridad, para completar la propuesta y su utilización como marco común y compartido sobre las CMS por los socios de los seis países participantes.

2. Diseño, implementación 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 los colectivos y agentes implicados (autoridades locales, empresas, instituciones educativas, usuarios de los servicios de orientación y familias), tomando como referencia el marco común propuesto.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados preliminares del marco de CMS diseñado, fruto del análisis documental realizado por los diferentes equipos de trabajo del proyecto, explicado en apartados anteriores. El marco

de habilidades de gestión de la carrera resultante se describe en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, y cada una de estas habilidades se circunscribe a distintos niveles de competencia. En la figura 1 puede verse la estructura del mismo.

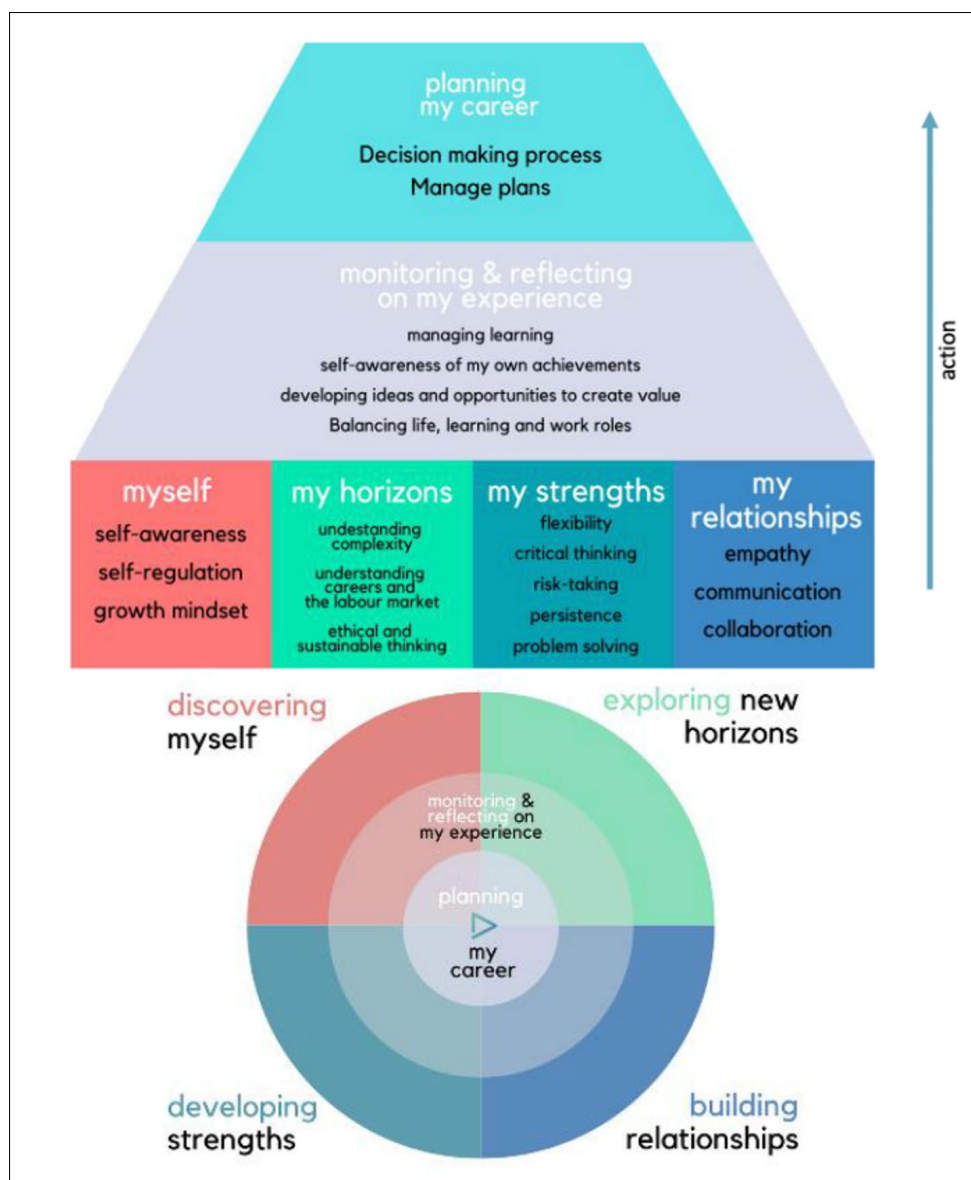


Figura 1. Marco CMS del Proyecto Careers. **Fuente.** CAREERS AROUND ME (<https://www.careersproject.eu>)

La anterior estructura muestra tres niveles que van de menor a mayor acción por parte del individuo (Jarvis & Richardt, 2000):

Nivel 1. Ampliar los conocimientos - recopilar conocimientos (información sobre la carrera y actividades de educación para la carrera).

Nivel 2. El individuo se compromete activamente y hace un seguimiento activo de su trayectoria.

Nivel 3. Planificación, toma de decisiones, diseño (orientación profesional y asesoramiento profesional).

La estructura del marco CMS propuesto incluye las siguientes áreas de competencia y niveles:

1. Yo mismo

1.1. Autoconocimiento

Nivel 1: Ser consciente de los intereses, actitudes, valores y capacidades personales.

Nivel 2: Identificar cómo los intereses, actitudes, valores y aspiraciones se ven afectados por el contexto socioeconómico y las etapas de la vida.

Nivel 3: Examinar cómo el autoconcepto/conciencia tiene un impacto en la consecución de objetivos y decisiones personales (por ejemplo, sociales, educativas, vocacionales o laborales).

1.2. Autorregulación

Nivel 1: Ser consciente y expresar las emociones, pensamientos, valores y comportamientos personales.

Nivel 2: Identificar y regular las emociones, pensamientos y comportamientos personales, incluyendo las respuestas al estrés.

Nivel 3: Alimentar el optimismo, la esperanza, la resiliencia, la autoeficacia y el sentido de propósito para apoyar el aprendizaje y la acción.

1.3. Mentalidad positiva

Nivel 1: Conciencia y confianza en las propias capacidades y en las de los demás para aprender y mejorar con trabajo y dedicación.

Nivel 2: Comprender que el aprendizaje es un proceso permanente que requiere apertura, curiosidad y determinación.

Nivel 3: Explorar los efectos potenciales de una mentalidad positiva y orientada al crecimiento personal.

2. Mis horizontes

2.1. Comprender la complejidad

Nivel 1: Ser consciente de la gama multivariada de influencias potenciales y reales sobre los individuos y de la densidad de las interconexiones complejidad potenciales o reales entre dichas influencias y sus efectos.

Nivel 2: Comprender la compleja dinámica entre el trabajo, la sociedad y la economía.

Nivel 3: Explorar el efecto de la complejidad en la consecución de objetivos y decisiones personales (por ejemplo, sociales, educativas, profesionales o laborales).

2.2. Entender las carreras profesiones y el mercado laboral

Nivel 1: Conocimiento de las diferentes vocaciones y oportunidades profesionales en el mercado laboral.

Nivel 2: Comprender cómo el mercado laboral y las carreras profesionales cambian con el tiempo.

Nivel 3: Comprender cómo se puede integrar la información sobre las ocupaciones, la educación, la economía y el empleo en la gestión de la carrera profesional.

2.3. Pensamiento ético y sostenible

Nivel 1: Comprender que las elecciones personales y los comportamientos tienen un impacto en la comunidad y el medio ambiente.

Nivel 2: Reflexionar sobre la sostenibilidad de los objetivos sociales, culturales y económicos a largo plazo y sobre el curso de acción elegido.

Nivel 3: Evaluar las consecuencias de las ideas que aportan valor y el efecto de la acción empresarial en la comunidad objetivo, el mercado, la sociedad y el medio ambiente.

3. Mis relaciones

3.1. Empatía

Nivel 1: Conciencia de las emociones, experiencias y valores de otra persona.

Nivel 2: Comprender las emociones y experiencias de otra persona y la capacidad de adoptar su perspectiva de forma proactiva.

Nivel 3: Capacidad de respuesta a las emociones y experiencias de otra persona, siendo consciente de que la pertenencia al grupo influye en la propia actitud.

3.2. Comunicación

Nivel 1: Conciencia de la necesidad de una variedad de estrategias de comunicación, registros lingüísticos y herramientas que se adaptan al contexto y al contenido.

Nivel 2: Comprender y gestionar las interacciones y conversaciones en diferentes contextos socio-culturales y situaciones específicas.

Nivel 3: Escuchar a los demás y entablar conversaciones con confianza, asertividad, claridad y reciprocidad, tanto en contextos personales como sociales.

3.3. Colaboración

Nivel 1: La intención de contribuir al bien común y la conciencia de que los demás pueden tener afiliaciones culturales, orígenes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales diferentes.

Nivel 2: Comprensión de la importancia de la confianza, el respeto a la dignidad humana y la igualdad, el afrontamiento de los conflictos y la negociación de los desacuerdos para construir y mantener relaciones justas y respetuosas.

Nivel 3: Repartir equitativamente las tareas, los recursos y la responsabilidad dentro de un grupo teniendo en cuenta su objetivo específico; suscitar la expresión de diferentes opiniones y adoptar un enfoque sistémico.

4. Mis fortalezas

4.1. Mentalidad digital

Nivel 1: Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales.

Nivel 2: Evaluar datos, información y contenidos digitales.

Nivel 3: Interactuar a través de las tecnologías digitales y desarrollar contenidos digitales.

4.2. Pensamiento crítico

Nivel 1: Conciencia de los posibles sesgos en los datos y de las propias limitaciones personales al tiempo que se recopila información e ideas válidas y fiables de fuentes diversas y acreditadas.

Nivel 2: Comparar, analizar, evaluar y sintetizar datos, información, ideas y mensajes de los medios de comunicación para sacar conclusiones lógicas.

Nivel 3: Desarrollar ideas creativas, sintetizando y combinando conceptos e información de diferentes fuentes con vistas a resolver problemas.

4.3. Flexibilidad

Nivel 1: Ser consciente de la necesidad y de las posibilidades de adaptarse a los retos y a la evolución de la situación y de gestionar activamente la incertidumbre.

Nivel 2: Estar dispuesto a revisar mis propias opiniones y líneas de actuación ante nuevas evidencias y a gestionar la incertidumbre (tener la mente abierta).

Nivel 3: Adoptar (uno mismo) nuevas ideas, enfoques, herramientas y acciones en respuesta a contextos cambiantes.

4.4. Asumir riesgos

Nivel 1: Ser consciente de que a veces actuar (probar algo) es la forma de perseguir una oportunidad.

Nivel 2: Estar dispuesto a calcular y asumir riesgos si con ello se amplían las oportunidades.

Nivel 3: Reflexionar e integrar los conocimientos sobre uno mismo, el estilo de asunción de riesgos y los resultados.

4.5. Persistencia

Nivel 1: Ser consciente de la importancia del optimismo (mantener una actitud positiva) y la persistencia (intentarlo sin descanso durante más tiempo) para el progreso de la carrera profesional.

Nivel 2: Comprender que el optimismo y la persistencia pueden ayudarle a superar los contratiempos y problemas en su propio desarrollo de la carrera profesional.

Nivel 3: Reflexionar e incorporar la experiencia de cómo el optimismo y la persistencia le han ayudado en diferentes situaciones de su vida.

4.6. Resiliencia

Nivel 1: Ser consciente de que la resiliencia puede entenderse como un conjunto de habilidades que ayudan a superar situaciones difíciles y estresantes.

Nivel 2: Comprender que se desarrolla la resiliencia en la interacción con otras personas importantes, especialmente invirtiendo en las relaciones y experimentando relaciones fuertes y estables.

Nivel 3: Utilizar la resiliencia en situaciones difíciles.

4.7. Resolución de problemas

Nivel 1: Ser consciente de los problemas (relacionados con la carrera profesional) y la posibilidad de abordarlos activamente.

Nivel 2: Comprender los pasos pertinentes para abordar y resolver un problema (fijación de objetivos, análisis de la situación, planificación, actuación, reflexión).

Nivel 3: Aplicar las actividades de resolución de problemas y reflexionar sobre los efectos, ajustar las estrategias de resolución de problemas si procede.

5. Aprovechar los puntos fuertes y la experiencia / Compromiso activo

5.1. Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente

Nivel 1: Ser consciente de que el aprendizaje permanente se refiere a todas las actividades de aprendizaje formales, no formales e informales realizadas a lo largo de la vida.

Nivel 2: Comprender cómo funcionan los procesos y estrategias de aprendizaje.

Nivel 3: Explorar los propios intereses, procesos y estrategias de aprendizaje preferidos, incluidas las necesidades de aprendizaje y el apoyo necesario.

Nivel 4: Reflexionar y evaluar periódicamente los objetivos, procesos y resultados del aprendizaje formal, no formal e informal, estableciendo relaciones entre los distintos ámbitos.

5.2. Autoconciencia de los propios logros

Nivel 1: Ser consciente de que la historia de la vida y del trabajo consiste en una serie de acontecimientos que incluyen riesgos y oportunidades.

Nivel 2: Comprender que los logros en la carrera profesional se basan en sus recursos y acciones personales.

Nivel 3: Reflexionar e incorporar un fuerte sentido de los recursos personales y el impacto de las acciones en los logros.

Nivel 4: Revisar y aplicar los recursos propios para un próximo paso en su desarrollo profesional.

5.3. Desarrollar ideas y oportunidades para crear valor, incluyendo mejores soluciones a los retos existentes y nuevos

Nivel 1: Ser consciente de la relevancia de las ideas (propias) para crear valor a partir de las oportunidades.

Nivel 2: Desarrollar una comprensión de los retos existentes y futuros.

Nivel 3: Reflexionar sobre cómo puede abordar los retos basándose en sus ideas.

Nivel 4: Actuar sobre la base de sus ideas para crear nuevas soluciones.

5.4. Equilibrar la vida, el aprendizaje y el trabajo

Nivel 1: Ser consciente de los diferentes roles y de cómo cambian a lo largo de la vida (roles personales, de ocio, comunitarios, de aprendizaje, familiares y laborales).

Nivel 2: Comprender cómo sus distintos roles influyen en su futuro o estilo de vida preferido.

Nivel 3: Reflexionar sobre cómo interactúan los diferentes roles de la vida y cómo se pueden equilibrar, especialmente cuando un cambio en un rol afecta a los objetivos de la carrera profesional.

Nivel 4: Tomar medidas para equilibrar los roles vitales y el estilo de vida con los objetivos profesionales actuales.

6. Planificando mi carrera profesional

6.1. Proceso de toma de decisiones

Nivel 1: Ser consciente de que las decisiones desempeñan un papel importante en el desarrollo de la carrera profesional y de que las personas tienen diferentes estilos de decisión profesional.

Nivel 2: Comprender cómo se toman las decisiones. Tener en cuenta que las decisiones no son totalmente racionales, sino también intuitivas/que siguen la heurística individual.

Nivel 3: Reconocer cómo las creencias personales y el contexto socioeconómico afectan a las decisiones.

Nivel 4: Planificar y poner en práctica los objetivos personales, de aprendizaje y profesionales y supervisar el plan reconociendo cuándo hay que cambiarlo o abandonarlo por uno nuevo.

6.2. Gestionar planes

Nivel 1: Conocer los pasos y el contenido de un plan de carrera profesional (planificación racional) y la realidad de las carreras dinámicas e imprevisibles (planificación dinámica).

Nivel 2: Comprender que la planificación de la carrera profesional para alcanzar los objetivos profesionales es un proceso que dura toda la vida y que tiene una evolución y unos resultados dinámicos e imprevisibles.

Nivel 3: Reflexionar sobre las complejas influencias en la toma de decisiones de la carrera y los acontecimientos imprevistos que se producen en la misma.

Nivel 4: Al planificar un paso/acción profesional, tener en cuenta las influencias dinámicas y los acontecimientos imprevistos.

Discusión y conclusiones

El marco de habilidades de gestión de la carrera propuesto por CAREERS AROUND ME responde a las directrices señaladas por las políticas europeas en materia de orientación a lo largo de la vida (ELGPN, 2015), que inciden en la necesidad de ofrecer una orientación de calidad, adaptada a diferentes colectivos y con unos referentes claros a tener en cuenta para la adaptación al mundo actual, a los cambios en el mercado laboral y para la sostenibilidad, en la línea de lo recogido en la declaración *Investing in Career Guidance* (CEDEFOP, 2019).

En conclusión, la presente propuesta supone un marco común de referencia que aporta las siguientes ventajas:

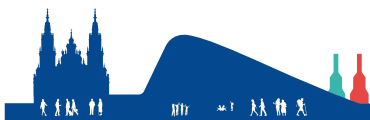
- Facilita a responsables políticos planificar y desarrollar acciones de orientación profesional eficaces y de impacto. También les permite el establecimiento de planes de formación inicial y continua de orientadores/as para el desarrollo de servicios de orientación basados en las CMS.
- Permite a los profesionales de la orientación realizar una planificación más ajustada a las necesidades específicas de diferentes colectivos/perfiles en base a un conjunto de competencias transversales, mediante un proceso adaptado individualmente al nivel de competencia a adquirir.
- Propicia el diseño de herramientas y recursos digitales específicos de apoyo a las actividades orientadoras para diferentes objetivos agrupados por áreas de competencia de gestión de la carrera.

En próximos pasos del proyecto se procederá a validar el modelo propuesto, con la intención de dar garantía a su futura puesta en práctica.

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. Columbia University. Recuperado de <https://www.leadersproject.org/>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., & Van den Brande, Y. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2019). *Investing in career guidance*. Thessaloniki: Greece.
- Consejo de la Unión Europea. (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*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruselas: Autor.
- 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*. Finland: University of Jyväskylä.
- Jarvis, P., & Richardt, J. (2000). *The Blueprint for Life/Work Designs*. Ottawa (Ontario): National Life-Work Centre.

- National Career Development Association (2007). *National Career Development Guidelines (NCDG) Framework*. Recuperado de https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manage_r/get_file/3384?ver=16587
- Neary, S., Dodd, V., & Hooley, T. (2015). *Understanding Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Sala, A., Punie, Y., Garvok, V., & Cabrera, M. (2020). *LifEComp - European framework for the personal, social & learning to learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Skills Development Scotland. (SDS). (2012). *Careers Management Skills Framework for Scotland*. Glasgow: Skills Development Scotland.
- Sultana, R. G. (2018). Career Management Skills for Target Groups: Policy Issues for Europe. *Kariérové Poradenstvo v Teórii a Praxi*, 13, 93-107.



¿Cómo toma las decisiones para la carrera el alumnado de Educación Secundaria?

NOGUEIRA PÉREZ, MIGUEL ANXO

CEINOS SANZ, MARÍA CRISTINA

COUCE SANTALLA, ANA ISABEL

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

El Proyecto Erasmus+ “Crucial Impacts on Career Choices” –CICC– 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 12 y los 16 años, así como diseñar estrategias y recursos viables basados en las habilidades de gestión de la carrera (“Career Management Skills” –CMS–) y en las competencias transferibles que permitan a los orientadores ayudar al alumnado en dichos procesos. En este marco, y en colaboración con otros equipos investigadores de Reino Unido, Dinamarca, República Checa y Grecia, se ha desarrollado el presente trabajo de investigación, de metodología mixta, implementado desde la Universidad de Santiago de Compostela con la finalidad de analizar contextualmente dichos procesos de toma de decisiones en los jóvenes, así como identificar los principales factores que influyen en sus elecciones de la carrera; además de conocer las actividades escolares y extraescolares que son determinantes en dicha toma de decisiones en la muestra de participantes estudiada, entre otros aspectos.

Palabras clave: orientación de la carrera; toma de decisiones; educación secundaria.

How do Secondary Education students make career decisions?

Abstract

The main objectives of the Erasmus+ Project “Crucial Impacts on Career Choices” -CICC-are to analyze the factors that influence in Secondary School students’ career choices aged between 12 and 16 years old, as well as to design viable strategies and resources for professionals based on management skills (“Career Management Skills” -CMS-) and on transferable skills which allow counsellors to help students in these processes. In this framework, and in collaboration with other research teams from the United Kingdom, Denmark, Czech Republic and Greece, the present research work has been carried out, using a mixed methodology, implemented by the University of Santiago de Compostela in order to contextually analyse these decision-making processes in youth, to identify the main

factors that influence in their career choices; as well as to know the school and extracurricular activities that are decisive in this decision-making in the sample of participants studied, among other topics.

Keywords: career guidance; decision making; secondary education.

Introducción

Desde el ámbito de la orientación profesional, el estudio del proceso de toma de decisiones vocacionales por parte del alumnado (en especial a partir de los 12 años), así como de los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en ello, ha resultado de interés desde hace décadas, ya que su conocimiento resulta clave para el desarrollo de estrategias y recursos de orientación adecuados a las necesidades de estudiantes, profesorado y familias; y también para actuar ante posibles sesgos que pudiesen determinar dichas decisiones, o para intervenir ante situaciones de indecisión.

En este sentido, la presente investigación, que parte del proyecto Erasmus+ denominado “Crucial Impacts on Career Choices” (CICC), trata de contribuir al análisis de los aspectos antes citados con la intención de favorecer la práctica de la orientación de la carrera gracias a la colaboración e intercambio transnacional de equipos de investigación de Reino Unido, Dinamarca, República Checa, Grecia y España.

Concretamente, en este trabajo se aborda el análisis de dichos procesos de toma de decisiones en los jóvenes, así como la identificación de los principales factores que influyen en sus elecciones vocacionales, junto a las actividades escolares y extraescolares que pueden ser determinantes en dicha toma de decisiones. El estudio, desarrollado por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) en el seno del Proyecto CICC, ha tenido lugar con una pequeña muestra de participantes del contexto español, con el fin último de compartir los resultados con los profesionales de la orientación, y ayudarles a ajustar y mejorar sus acciones orientadoras en la práctica, colaborando con ellos en el diseño de actividades y recursos específicos en fases posteriores del proyecto.

Marco teórico

Las transiciones a afrontar por todas las personas a lo largo del desarrollo de su carrera son múltiples y diversas, estando todas ellas en estrecha relación con el proceso de toma de decisiones. Entre la diversidad de transiciones a afrontar, destacan, por su relevancia en el presente trabajo, las académicas y formativas, entre las cuales, resaltan aquéllas que podrían considerarse “clásicas” y que se vinculan con los diferentes niveles educativos (de Educación Infantil a Primaria, de Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, de Secundaria a Secundaria Postobligatoria -Bachillerato o Ciclos Formativos- y de ésta a estudios superiores o al mundo laboral).

En este sentido, a pesar de la existencia de una creciente individualización y diversificación de las transiciones de los jóvenes (Melo & Miret, 2010), el sistema educativo uniformiza sus trayectorias biográficas hasta los 16 años (edad en la que finaliza la enseñanza obligatoria) e, incluso, más allá de esa edad para los jóvenes que continúan estudiando -la mayoría, en el contexto español- (INJUVE, 2016).

No obstante, en el contexto español, con la promulgación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria no conlleva la adopción de toma de decisiones vocacionales, mientras que, en la última etapa, la existencia de materias optativas implica la elección y delimitación de un itinerario de aprendizaje que, posteriormente, condicionará el resto de opciones académicas o profesionales (Sánchez, 2017). Por ello, los procesos relacionados con la adopción de decisiones académico-profesionales cobran mayor relevancia en Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y en Bachillerato (de 16 a 18 años), coincidiendo la primera de estas etapas con el inicio de la adolescencia, período que ha de entenderse como un proceso de maduración y crecimiento, en el que la persona abandona la infancia para comenzar la adultez, produciéndose, entre otros, cambios fisiológicos o transformaciones de tipo afectivo, cognitivo o referidas a valores y relaciones sociales (Coll, 2010).

Por tanto, a la vista de lo expuesto, es evidente que los procesos de transición fundamentales se inician durante la Educación Secundaria Obligatoria, ya que, en esta etapa, los estudiantes cristalizan actitudes y comportamientos

hacia la formación y el trabajo, configuran sus sistemas de valores y construyen expectativas sobre alternativas de futuro. El final de esta etapa y el acceso a la secundaria postobligatoria son momentos críticos de cambios, de tomas de decisiones sucesivas, de balance de síntesis competencial y de replanteamientos vitales debido a que supone la salida del sistema educativo hacia otros subsistemas o hacia el contexto laboral (Figuera, Rodríguez, & Llanes, 2015).

Influencias en los procesos de toma de decisiones de los jóvenes

El desarrollo de la carrera supone un proceso con un nivel elevado de complejidad, debido al carácter sistémico-ecológico del desarrollo vital de las personas, ya que en su trayectoria vital y profesional confluyen elementos diversos, pero, a la vez, complementarios (Romero, 2009).

De acuerdo con Fernández, García, y Rodríguez (2016), muchas de las decisiones tomadas por los adolescentes en su vida cotidiana están sujetas al influjo de los distintos entornos de socialización en los que se desenvuelven. En este sentido, las aspiraciones profesionales y sus elecciones académicas al respecto, suelen estar mediadas por diferentes condicionantes o factores de diversa índole.

En la extensa literatura existente sobre esta temática, se han identificado y descrito múltiples condicionantes o factores que influyen en la elección académico-profesional. La importancia de estos condicionantes ha quedado supeditada a las diferentes teorías vocacionales existentes, poniendo el énfasis en unos u otros factores en función de su enfoque y presupuestos teóricos. En la actualidad, el “manejo” de las teorías vocacionales clásicas, dada su complejidad en la práctica, parece haber perdido fuerza en España en favor de enfoques más ecléticos y pragmáticos, preocupados por identificar dichos condicionantes y tratar de transferir su posible utilidad a la praxis orientadora. El centro de interés, por tanto, se ha situado, especialmente, en el abordaje del problema generalizado de la toma de decisiones en la población adolescente (Chacón & Moso, 2018; Cortés & Conchado, 2012; Rodríguez, Peña, & Inda, 2015; Santana & Feliciano, 2011).

En cuanto a la delimitación de dichos condicionantes, de forma sintética, resulta habitual clasificar entre factores internos y externos que influyen en el sujeto que ha de tomar decisiones vocacionales, pudiendo actuar bien como barrera, bien como refuerzo o apoyo de la decisión manifestada (Cortés y Conchado, 2012; Fernández, García, y Rodríguez, 2016). A raíz de diferentes estudios teóricos e investigaciones de campo realizados en España durante los últimos años, se han destacado, principalmente, los siguientes aspectos (Chacón y Moso, 2018; Cortés & Conchado, 2012; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Fernández, García, & Rodríguez, 2016; Rodríguez, Peña, & Inda, 2015; Ruiz & Santana, 2018; Santana & Feliciano, 2011; Vila, 2017):

- Sociales: profesiones de moda; opinión de las amistades; profesiones típicas del entorno; ...
- Pedagógicos: rendimiento académico; opiniones de tutores/as; profesores/as u orientadores/as; acceso a determinados estudios; formación recibida en la escuela y extraescolar; ...
- Familiares: profesiones del entorno familiar; expectativas familiares; situación económica familiar; ...
- Psicológicos: edad; género; capacidades; aptitudes; intereses; personalidad; motivación; autoestima y autoconcepto; valores; ambición profesional; perspectivas laborales sobre la profesión; madurez vocacional; creencia de autoeficacia; ...

De los factores anteriormente enumerados, en los últimos años, han sido objeto de estudio en España, en especial, la variable género en la toma de decisiones (Ruiz & Santana, 2018; Sáinz & Meneses, 2018) y también los condicionantes familiares (Cortés & Conchado, 2012; Fernández, García, & Rodríguez, 2016; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA, 2019). En menor medida, y dentro de estudios más generales, se han abordado los condicionantes pedagógicos -centrados, sobre todo, en el rol de los orientadores/as y tutores/as- (Carvalho & Taveira, 2014); variables sociales como la influencia de las amistades (Santana & Feliciano, 2011); y aspectos psicológicos o personales como son los intereses profesionales (Rodríguez, Pazos, & Rodríguez, 2017). Por otra parte, mucho más escasos aún son los estudios que han tratado de abarcar todo el elenco de factores condicionantes, bien de forma exploratoria o confirmatoria (Chacón & Moso, 2018; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Rodríguez, Peña, & Inda, 2015).

En consecuencia, ante la necesidad de que los jóvenes sean capaces de tomar decisiones en los momentos que las diversas situaciones así lo requieran, siendo conscientes de los factores que influyen en dichos procesos, se precisa una educación centrada en la toma de decisiones vocacionales, en donde el papel a desempeñar por el orientador/a será fundamental (Sobrado, Fernández, & Rodicio, 2012).

Metodología

Los hallazgos presentados en este trabajo parten de un estudio que combina metodologías de carácter cuantitativo y cualitativo, implementadas en el diseño de la investigación tras la realización de una revisión de literatura especializada.

La investigación de enfoque cuantitativo, fue realizada a partir de una encuesta mediante cuestionarios online a jóvenes de entre 12 y 16 años. Diseñado y validado por el equipo técnico del proyecto, el cuestionario presentaba 26 preguntas en un formato predominante de preguntas cerradas (elección entre varias opciones; si/no/no estoy seguro; y escala 1-5), siendo aplicado en un período de aproximadamente dos meses. De dicho cuestionario, para este estudio se ha tenido en cuenta la variable “influencias en la toma de decisiones académico-profesionales”.

En cuanto a la muestra participante en España, de carácter incidental dada la complejidad multicontextual derivada de la naturaleza y objeto del proyecto de investigación, fue de 92 jóvenes, cuyo perfil en cuanto a género y edad, se describe a continuación en la tabla 2:

Tabla 2. Promedio de edad y género de los jóvenes participantes en España

Jóvenes-Edad / Sexo				
Media de edad	Masculino	Femenino	Prefiere no contestar	No binario
14,46	37	51	3	1

Fuente. Elaboración propia

Tal como se puede apreciar, en la muestra de jóvenes españoles participantes predomina la presencia femenina sobre la masculina, con una edad comprendida entre los 14 y los 15 años, pertenecientes especialmente a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Después de la recopilación de datos, las respuestas de la encuesta serían codificadas en variables numéricas con el programa SPSS. El análisis aquí presentado de carácter descriptivo-exploratorio, se realizaría a partir de la frecuencia simple y el cálculo de la media en las respuestas a las variables principales y la exploración demográfica, esbozada con anterioridad, a partir de las variables de identificación de los jóvenes.

La investigación de enfoque cualitativo fue realizada a partir del desarrollo de cuatro grupos focales (Merton, Fiske & Kendall, 1990) con jóvenes estudiantes. La finalidad general de la utilización de esta técnica es conocer las opiniones y actitudes de los participantes. En este caso, el objetivo principal consistió en profundizar y complementar las respuestas obtenidas previamente en los cuestionarios aplicados.

Los estudiantes, seleccionados de manera incidental, participarían voluntariamente en el desarrollo de cada grupo focal. Todos habían completado el cuestionario previamente y representaban una mezcla de género, edad y curso estudiado. Los grupos focales representaban a estudiantes de las etapas clave para el estudio: 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO y 1º Bachillerato. En la tabla 3 se recoge la distribución por sexo y edad para cada grupo focal desarrollado:

Tabla 3. Nº de participantes en cada grupo focal por sexo y edad

Grupo Focal	Edad	Nº de chicas	Nº de chicos
2º ESO	13	4	3
	14	2	0
3º ESO	14	6	1
	15	0	1
4º ESO	15	6	1
	16	0	1
1º Bachillerato	16	4	6
Total		22	13

Fuente. Elaboración propia

Al igual que había sucedido con la participación en la encuesta, predomina una mayor presencia de chicas en el desarrollo de los grupos focales.

Los datos de los grupos focales se recopilarían utilizando notas y grabaciones digitales, con el correspondiente permiso del centro educativo y de cada familia del alumnado participante. Se transcribirían las cuatro grabaciones para facilitar el análisis, que se realizaría bajo un enfoque inductivo y a partir de los temas planteados por la moderación, vinculados directamente a las variables manejadas en la encuesta previamente aplicada.

El análisis de contenido se realizaría del siguiente modo: en un primer momento se realizaría un análisis de cada uno de los grupos por separado. En una fase posterior, se analizarían los cuatro grupos globalmente para verificar las similitudes y diferencias con respecto al proceso de toma de decisiones profesionales entre los estudiantes de los cuatro cursos. En ambas etapas se codificarían los datos de acuerdo con el guion programado y luego se usarían códigos adicionales para identificar las respuestas a temas específicos. Entre los temas alrededor de los cuales se desarrollarían las preguntas del estudio estaría, al igual que en el estudio cuantitativo, el relativo a “las influencias en la toma de decisiones profesionales”:

- Búsqueda de información para la toma de decisiones profesionales.
- Papel de los padres y madres en el apoyo a las decisiones profesionales.
- Búsqueda de informantes sobre carreras profesionales.
- Papel del aprendizaje curricular en la escuela para informar en la toma de decisiones profesionales.
- Apoyo percibido para la toma de decisiones profesionales.

Resultados

En cuanto al análisis cuantitativo de los resultados arrojados por las respuestas de los jóvenes a la encuesta aplicada, en relación a las *influencias en la toma de decisiones académico-profesionales*, en la Figura 1 se representa la importancia dada por dichos jóvenes a cada fuente de influencia:

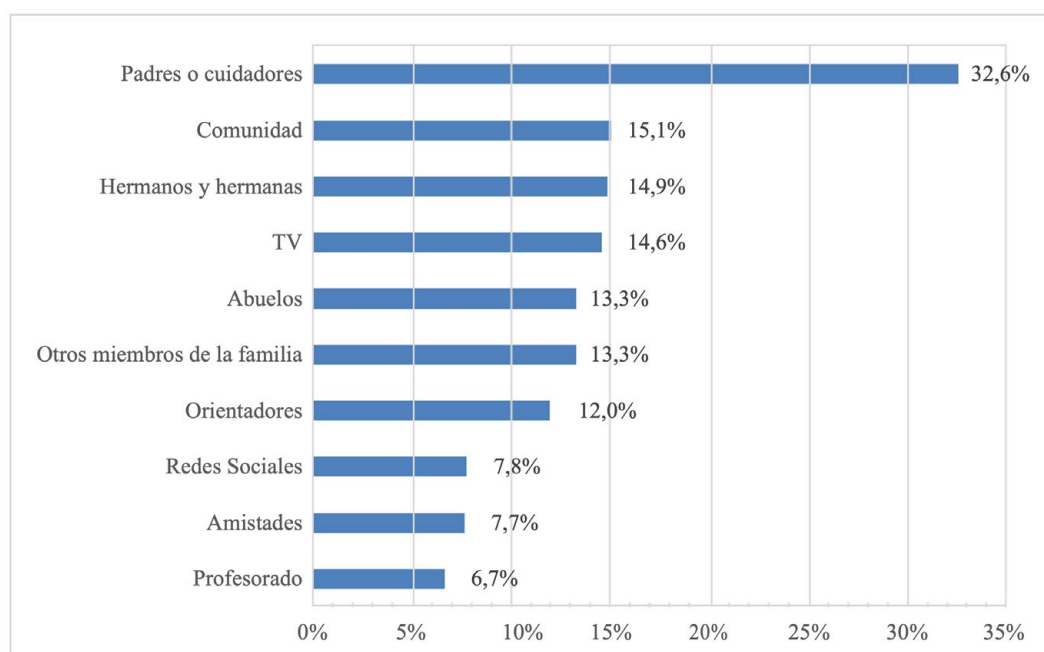


Figura 1. Importancia dada por los jóvenes a cada fuente de influencia (%). **Fuente.** Elaboración propia

Los datos ponen de manifiesto que los padres/madres son la principal fuente de influencia en la toma de decisiones profesionales del alumnado encuestado. Sin embargo, profesorado y orientadores/as, a los que se les podría suponer cierta capacidad de influencia, no se encuentran entre las fuentes de mayor importancia.

En cuanto a su participación en actividades del centro educativo desarrolladas para ayudarles a tomar decisiones-académicas profesionales, la Figura 2 recoge el porcentaje de participación e importancia otorgada por el alumnado encuestado:

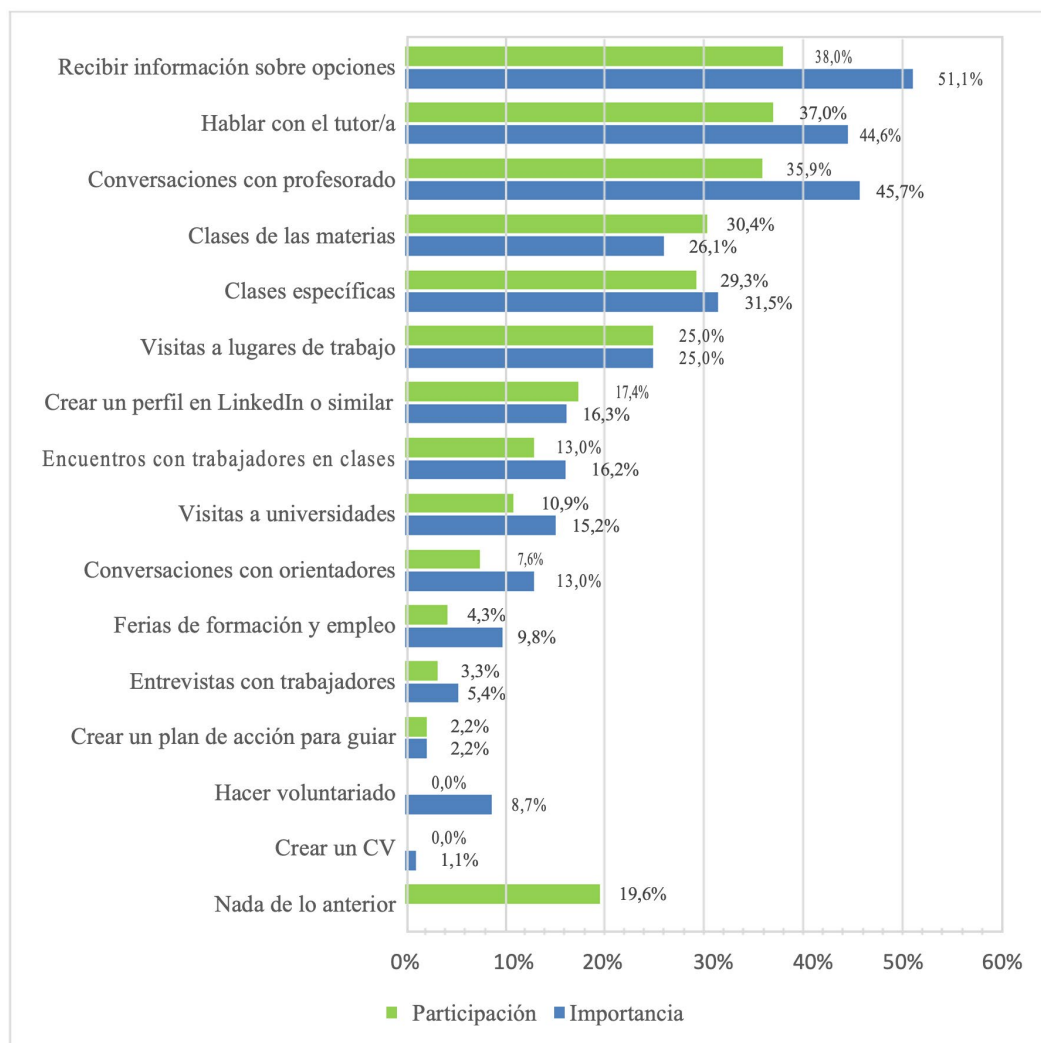


Figura 2. Participación en actividades de orientación académico-profesional en el centro educativo e importancia otorgada por el alumnado (%). **Fuente.** Elaboración propia

Tal como se refleja en el citado gráfico, las actividades propuestas por el centro educativo con tal cometido en las que ha participado un mayor porcentaje de alumnado, han resultado ser la recepción de información sobre opciones, conversaciones con el tutor/a y conversaciones con el profesorado de las materias. En cuanto a la importancia de este tipo de actividades, prácticamente vuelven a coincidir las respuestas del alumnado (recepción de información sobre opciones, conversaciones con el tutor/a y conversaciones con el profesorado de las materias), pero todavía en mayor porcentaje.

Por otra parte, el análisis cualitativo de los resultados derivados de los grupos focales, revela lo siguiente:

La toma de decisiones del alumnado participante tiene que ver con las elecciones académicas relacionadas con los estudios a cursar al finalizar la Educación Secundaria. En este proceso, los y las estudiantes muestran ansiedad y preocupación al tomar este tipo de decisiones, por temor a equivocarse, no saber cómo hacerlo, etc. Existen diferencias de apreciación en el alumnado basadas en la edad, mostrando mayor grado de madurez, seguridad y responsabilidad el alumnado de mayor edad.

Respecto a la *búsqueda de información para la toma de decisiones*, la mayoría de los estudiantes recurre a la familia como primera fuente. Es su principal influencia y modelo, seguido de otro tipo de modelos provenientes de internet y de las redes sociales. Así, también resulta habitual el uso de internet como fuente de información (estudios universitarios o profesiones) además de la información que reciben del profesorado, tutores y profesionales.

El alumnado valora positivamente las *actividades planificadas desde el centro educativo* como fuente de información y de ayuda para la toma de decisiones (charlas sobre orientación académica para la elección de materias, sobre salidas laborales o visitas programadas a lugares de trabajo). Pero demanda que se realicen en mayor número y que se hagan lo antes posible.

En cuanto al *papel del aprendizaje curricular* en la escuela para informar en la toma de decisiones profesionales, los contenidos propios de las materias no son valorados como útiles para conocer las profesiones. Aunque los estudiantes de mayor edad muestran interés en realizar proyectos que les ayuden a desarrollar habilidades transversales o contenidos prácticos, útiles para el ámbito profesional.

Finalmente, cabe destacar que les resulta difícil hablar sobre el *apoyo personalizado recibido* para comprender sus fortalezas y desarrollar habilidades clave o relacionadas con la empleabilidad. Concretamente, el alumnado de bachillerato echa de menos la perspectiva laboral como complemento al plano académico y a las habilidades transversales trabajadas en la escuela.

Discusión y conclusiones

A pesar de las limitaciones del presente estudio, se han obtenido resultados semejantes a investigaciones precedentes. Así, como se ha destacado en el estudio cualitativo, parece existir una mayor seguridad en la toma de decisiones a medida que el alumnado avanza en los cursos de la Educación Secundaria, en consonancia con lo señalado por Santana, Feliciano, y Santana (2013) con respecto a la importancia de la madurez vocacional en la toma de decisiones.

Tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo se ha señalado a la familia como el principal recurso de información, así como el principal apoyo y referente o fuente de influencia del alumnado, seguido de otros familiares próximos y de personas allegadas al círculo familiar, tal como se había reflejado en otras aportaciones, como por ejemplo la de Fernández, García, y Rodríguez (2016), constatándose la relevancia de este referente en la toma de decisiones vocacionales durante la enseñanza secundaria. Afloran también nuevos recursos empleados como fuente de información y posible influencia, como son la web y las redes sociales.

Las actividades de orientación programadas desde el centro educativo se valoran, en general, positivamente, tanto en la encuesta como en los grupos focales, pero el alumnado considera que éstas son insuficientes y demanda que la ayuda para afrontar la toma de decisiones comience a edades más tempranas. Se echan de menos estas actividades como parte del desarrollo curricular, junto al apoyo personalizado, necesario para comprender sus fortalezas y desarrollar habilidades relacionadas con la empleabilidad. En este sentido, se estima necesario la mejora del rol desarrollado por profesionales de la orientación y docentes a la hora de ofrecer ayuda para la gestión de información en la toma de decisiones vocacionales y el desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera, tal como se ha podido destacar en los trabajos de Carvalho y Taveira (2014) o Rodríguez, Peña e Inda, (2015).

En conclusión, a la vista de todo lo destacado aquí, se constata que los programas de orientación en los contextos escolares deberían implicar más a las familias por su fuerte influencia, y a los docentes por su potencial rol en la preparación en habilidades para la toma de decisiones vocacionales de sus estudiantes desde el currículum, mediatizadas por las redes sociales telemáticas y otros espacios de la web; sin perder de vista el apoyo a la maduración vocacional del alumnado en su tránsito por la enseñanza secundaria ya desde momentos iniciales, donde el rol del profesional de la orientación cobra especial importancia como catalizador que permita un verdadero desarrollo de la educación para la carrera (Sobrado y Fernández Rodicio, 2012).

Referencias bibliográficas

- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35.
- Chacón, M., & Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 94, 204-225.
- Coll, C. (Coord.). (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cortés, P. A., & Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.
- Educa20.20-GAD3-Fundación AXA. (2018). *El futuro laboral de los jóvenes*. Madrid: Educa20.20.
- Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA. (2019). *El futuro formativo y profesional de los hijos e hijas*. Madrid: Educa20.20.
- Fernández, C. M., García, O., & Rodríguez, S. (2016). Padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Figuera, P., Rodríguez, M. L., & Llanes, J. (2015) Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2).
- INJUVE. (2016). *Informe Juventud en España 2016*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf>.
- Melo, J., & Miret, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 75-107.
- Merton, R. K., Fiske, M., y Kendall, P. L. (1990). *The Focused Interview: a Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.
- Rodríguez, H., Pazos, A. A., y Rodríguez, J. C. (2017). Las variables socio-emocionales y los intereses profesionales para la orientación académica. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 315-328.
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V., & Inda, M. M. (2015). Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar. Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368.
- Romero, S. (2009) El proyecto vital y profesional. En L. M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-141). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruiz, J., y Santana, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20.
- Sáinz, M., y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, 27, 32-31.
- 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.
- Santana, L. E., y Feliciano, L. (2011) Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Santana, L. E., Feliciano, L., y Santana, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de eso, bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Sobrado, L. M., Fernández, E., y Rodicio, M. L. (Coords.). (2012). *Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vila, E. (2017). *Algumhas claves para comprender a escolla dos estudos universitarios polo alumnado galego* (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, España.



La relación entre el profesorado y las familias ante las dificultades académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

RODRÍGUEZ-RUIZ, BEATRIZ

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, RAQUEL-AMAYA

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo (España)*

CEBALLOS-VACAS, ESPERANZA M.^ª

*Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna (España)*

Resumen

Este estudio se centra en la percepción de 1276 padres y madres de Asturias y Canarias (Tenerife), con hijos e hijas en segundo o cuarto de ESO, y 125 de sus profesores y profesoras sobre los contactos y acciones para abordar las dificultades académicas en la ESO. La recogida de información se realizó con la *Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar*, ejecutando análisis descriptivos y comparativos en función del colectivo (padres, madres y profesorado). Las madres perciben mayor colaboración familias-profesorado y el profesorado considera que sus iniciativas de contacto son superiores a las de las familias. En general, las familias y el profesorado se ayudan para buscar soluciones, llegan a acuerdos sobre posibles soluciones y desarrollan planes conjuntos ante las dificultades académicas del alumnado, aunque la frecuencia con la que se producen estas acciones es inferior a la de los encuentros mantenidos.

Palabras clave: Familias; Profesorado; Contactos; Educación Secundaria Obligatoria.

The relationship between families and teachers coping with the academic difficulties of Compulsory Secondary Education students

Abstract

This study focuses on the perception of 1276 mothers and fathers from Asturias and the Canary Islands (Tenerife), with sons and daughters enrolled in the second or fourth year of ESO, and 125 of their teachers about the contacts and actions to address academic difficulties in the ESO (Compulsory Secondary Education). The information was collected with the Scale of Trust Relations between the Family and the School Center, executing descriptive and comparative analyzes according to the group (fathers, mothers and teachers). Mothers perceive more frequent

collaboration between families-teachers and teachers that their contact initiatives are superior to those of the families. In general, families and teachers help each other to find solutions, reach agreements on possible solutions and develop joint plans in order to cope with students' academic difficulties, although the frequency of these actions is lower than that of the meetings held.

Keywords: Families; Teachers; Relationship; Secondary Compulsory Education.

Marco teórico

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 (Galián-Nicolas, García-Sanz, & Belmonte-Almagro, 2018) que se traduce en mayores posibilidades de éxito escolar (Epstein, 2011; Garreta-Bochaca, 2017), recogiendo la necesidad de dicha participación en el marco legislativo (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020). No obstante, esa relación no es tan fluida como cabría esperar, principalmente por las dificultades de conciliación de la vida laboral, familiar y personal (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, & Rodrigo López, 2016), la percepción no siempre positiva sobre la implicación de las familias por parte del profesorado (Consejo Escolar del Estado, 2015) y una escasa tradición de participación de las familias en los centros escolares (Gomariz-Vicente, Parra-Martínez, García-Sanz, & Hernández-Prados, 2019). A pesar de estas limitaciones, cuando esa cooperación se consigue, los beneficios compensan ampliamente a toda la comunidad educativa: con una mayor comunicación familia-escuela, una valoración más positiva del profesorado por parte de las familias, una percepción de mayor implicación familiar por parte del profesorado y mejoras en el rendimiento académico del alumnado (Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González, & Epstein, 2019a).

La participación de las familias en Educación Infantil y Primaria es mayor que en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Gomariz-Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz, & Parra-Martínez, 2017), etapa en la que la relación de las familias con el centro escolar tiende a ser individual y no colectiva, siendo las tutorías el canal clave de esta participación (Garreta-Bochaca, 2014). Los motivos más asiduos para la relación entre el profesorado y las familias son las dificultades del alumnado, en especial respecto a aspectos académicos, admitiendo el profesorado que los aspectos personales del alumnado y familiares son menos frecuentes (González-Benito, Vélaz de Medrano-Ureta, & López-Martín, 2018). Sin duda, la acción tutorial permite establecer una relación de mayor confianza con las familias que facilita el abordaje de aspectos problemáticos del alumnado (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, & Ceballos-Vacas, E, 2019b); generalmente referidos al rendimiento o al comportamiento (Garreta-Bochaca, 2015). De esta forma, la relación entre el centro escolar y las familias suele girar en torno a dos temáticas: el rendimiento académico y el apoyo familiar en las tareas escolares (Rodríguez-Ruiz et al., 2019b).

Los datos sobre la implicación de las familias en las tareas escolares del alumnado en el tramo de la educación obligatoria señalan una actuación continuada del 90% y un control diario en el 70% de los casos (González-Felipe, Repáraz-Abaitua, & Sanz-Moreno, 2016), actuando la relación centro escolar-familia como un indicador que promueve la implicación familiar (Dettmers, Yotyodying, & Jonkmann, 2019). Además, se encuentran diferencias respecto a la participación diferencial de los padres y las madres, siendo éstas quienes más se implican, aunque dispongan de menos tiempo que los padres, en especial en la etapa de Educación Primaria (Fúnez-Fiallos, 2014; Gonida & Cortina, 2014), aunque también se involucran más cuando las actividades son arduas y complejas en Educación Secundaria (Pizarro-Laborda, Santana-López, & Vial-Lavín, 2013).

La percepción del profesorado solo coincide parcialmente con la de las familias. Por ejemplo, Martín-Ortega, Rodríguez-Muñoz y Marchesi-Ullastres (2005) señalan que el 46,3% del profesorado cree que las familias no prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos e hijas en Educación Infantil y Primaria, incrementándose ese porcentaje en Educación Secundaria. De acuerdo con Rodríguez-Ruiz (2012), esta falta de implicación es debida a carencias en la comunicación y coordinación entre las familias y el centro escolar, lo que influye en cómo se involucran cada uno de estos agentes en las dificultades académicas del alumnado. Partiendo de esta perspectiva,

nuestro interés se centra en la ESO, analizando la percepción que los padres, las madres y el profesorado tienen sobre su relación ante las dificultades académicas del alumnado. De esta forma, se pretenden identificar las percepciones de los padres, las madres y el profesorado sobre qué colectivo presenta mayor implicación, tanto en la frecuencia de las iniciativas de encuentro como en la propuesta de acciones conjuntas para la resolución de estos problemas.

Metodología

La investigación se ha realizado siguiendo la metodología de carácter exploratorio, a través de la técnica de encuesta mediante un muestreo no probabilístico incidental entre centros escolares públicos, concertados y privados, tanto de áreas urbanas como rurales.

1. Participantes

Han participado 1276 personas de la misma unidad familiar: 638 madres y 638 padres de las comunidades autónomas de Asturias y Canarias (Tenerife) con hijos e hijas adolescentes en 2º y 4º de ESO. Se ha recogido información independiente de cada padre/madre dentro de la misma unidad familiar, siendo la mayoría de las familias: españolas (92,6%), con edad entre 41 y 51 años (padres= 70%; madres= 61,1%) y estudios de Bachillerato y Formación Profesional (padres= 35%; madres= 37,9%). El 90,3% son familias biparentales y el 92% de los padres y el 64,2% de las madres trabajan fuera del hogar. Los y las adolescentes (52,7% chicos y 47,3% chicas) cursan 2º (49,6%) y 4º de la ESO (50,4%) en 14 centros escolares de titularidad pública (40,8%), concertada (41,3%) y privada (17,9%), en su mayoría del Principado de Asturias (60%), siendo el 45,9% centros urbanos y el 54,1% rurales. Finalmente, también han participado 125 de sus profesoras (60%) y profesores (40%), que imparten docencia en 2º (46,4%) y 4º (53,6%) de la ESO, con una edad media de 43,63 años, siendo el intervalo mayoritario entre 40 años y 52 años (45,6%).

2. Instrumento de recogida de información

Se utilizó la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia, adaptada por Martínez González (1994) del original *Family-School Relationship Trust Scale*, del *Partnership for School Success Program* (EEUU) elaborada por Sinclair et al. (1993), en sus versiones para familia y profesorado, con una estructura muy similar que permite el contraste de datos entre ambos colectivos. La adaptación española recoge datos socio-demográficos y 60 ítems para las familias y 57 ítems para el profesorado que corresponden a diversas dimensiones sobre relaciones entre el centro escolar y la familia. Este estudio se centra en la dimensión *Implicación del profesorado y la familia ante las dificultades de los y las adolescentes*, seleccionando para este estudio 5 ítems que hacen referencia a la frecuencia:

- de la iniciativa de los contactos entre ambos colectivos ante las dificultades. Ítem 1 versión familia: “Cuando noto que mi hijo/a tiene problemas de aprendizaje o conducta, me pongo en contacto con el centro” y versión profesorado: “Cuando noto que mis alumnos/as tienen problemas de aprendizaje o conducta me pongo en contacto con su familia”. Ítem 2 versión familia: “Cuando mi hijo/a tiene problemas, los/as profesores/as y yo hablamos y tratamos de entender los distintos puntos de vista acerca del problema” y versión profesorado: “Cuando mis alumnos/as tienen problemas, las familias y yo hablamos y tratamos de entender los distintos puntos de vista acerca del problema”.
- del desarrollo de acciones conjuntas para abordar dichas dificultades. Ítem 3 versión familia: “Los/as profesores/as suelen ayudarme a solucionar los problemas que tiene mi hijo/a” y versión profesorado: “Las familias de mis alumnos/as suelen ayudarme a solucionar los problemas que encuentro en mis alumnos/as”. Ítem 4 versión familia: “Cuando mi hijo/a tienen problemas, los/as profesores/as del centro y yo nos ponemos de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada” y versión profesorado: “Cuando mis alumnos/as tienen problemas, la familia y yo nos ponemos de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada”. Ítem 5 versión familia: “Cuando mi hijo/a tiene problemas, los/as profesores/as del centro y yo llevamos a cabo un plan para solucionar el problema” y versión profesorado: “Cuando mis alumnos/as tienen problemas, las familias y yo llevamos a cabo un plan para solucionarlo”.

Los ítems se responden a través de una escala de tipo Likert de cinco puntos (1-*Nunca*; 2-*Pocas veces*; 3-*Algunas veces*; 4-*Casi Siempre*; 5-*Siempre*). El índice de fiabilidad de esta dimensión a través del Alfa de Cronbach fue bueno para los padres ($\alpha=.87$) y las madres ($\alpha=.84$) excelente para el profesorado ($\alpha=.95$) (George & Mallery, 2010).

3. Procedimiento

Para recoger la información se contactó con centros escolares de ambas comunidades autónomas. En los centros que aceptaron colaborar se envió a todas las familias del alumnado de 2º y 4º de la ESO una carta en la que se solicitaba su participación en el estudio garantizando su anonimato y se incluían los instrumentos a cumplimentar y un protocolo de consentimiento. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna. El 95% de las familias firmaron su autorización, aunque finalmente solo participaron el 85%.

4. Análisis de datos

La información recogida se procesó con el programa SPSS.22. Se analizó si la distribución de los datos en los ítems se ajustaba a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-2; +2], ajustándose todos los ítems analizados para los tres colectivos, por lo que todos fueron incluidos en los análisis posteriores con técnicas paramétricas. Así, se calcularon estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y variabilidad) y se efectuaron análisis comparativos de grupos relacionados con la *t de Student* entre los padres y el profesorado y las madres y el profesorado. En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de *Levene*). Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con la *d de Cohen*, interpretando su magnitud de acuerdo con los siguientes criterios: tamaño bajo cuando $0 < d < .20$, medio-moderado cuando $.20 < d < .50$ y alto cuando $d > .50$.

Resultados

Los análisis descriptivos globales indican que tanto las familias como el profesorado buscan entre *algunas veces* y *casi siempre* el contacto y el desarrollo de acciones conjuntas cuando el alumnado presenta dificultades académicas. Las madres presentan la percepción de mayor frecuencia (M total= 3,86; $DT= .83$), seguida por la de los padres (M total= 3,68 $DT= .93$) y por la del profesorado (M total= 3,63; $DT= .39$), con valores medios en todos los ítems en torno a la frecuencia *algunas veces* o superior (ver Tabla 1).

Los análisis descriptivos específicos de los padres muestran que ante las dificultades de sus hijos e hijas, toman la iniciativa de contactar con el profesorado con una frecuencia cercana a *casi siempre* ($M= 3,82$; $DT= 1,13$) y tratan los distintos puntos de vista sobre las mismas ($M= 3,81$; $DT= 1,11$). Sin embargo, su percepción sobre la frecuencia de actuaciones conjuntas es algo menor, señalando que entre *algunas veces* y *casi siempre* reciben ayuda del profesorado para solucionar las dificultades ($M= 3,63$; $DT= 1,07$), llegan a acuerdos con el profesorado sobre posibles soluciones ($M= 3,65$; $DT= 1,07$) y desarrollan un plan conjunto ($M= 3,47$; $DT= 1,13$).

Las madres, como ya se ha indicado, presentan la percepción más positiva respecto a la frecuencia de implicación con el profesorado ante las dificultades de sus hijos e hijas. Así pues, consideran que *casi siempre* contactan con el profesorado cuando perciben esas dificultades ($M= 4,01$; $DT= 1,07$) y tienen el objetivo de entender los distintos puntos de vista al respecto ($M= 4,09$; $DT= .97$). Además, piensan que, entre *algunas veces* y *casi siempre*, el profesorado las ayuda a solucionar las dificultades ($M= 3,74$; $DT= 1,02$), llegan a acuerdos con el profesorado sobre posibles soluciones ($M= 3,84$; $DT= .97$) y desarrollan un plan conjunto ($M= 3,63$; $DT= 1,07$).

Finalmente, el profesorado se percibe como el agente más activo que inicia con mayor frecuencia el contacto con las familias ante las dificultades de su alumnado. Así, entiende que toma la iniciativa de contactar con las familias con una frecuencia superior a *casi siempre* ($M= 4,26$; $DT= .49$) y cercana a *casi siempre* para entender las distintas perspectivas sobre las dificultades ($M= 3,94$; $DT= .53$). Sin embargo, solo con frecuencia algo superior a *algunas veces*, informa de las siguientes acciones de colaboración con las familias: ayudar a las familias para solucionar las dificultades ($M= 3,26$; $DT= .40$), llegar a acuerdos sobre soluciones adecuadas ($M= 3,41$; $DT= .40$) y desarrollar un plan conjunto ($M= 3,26$; $DT= .38$).

Tabla 1. Promedio de las frecuencias de percepción de los padres, las madres y el profesorado ante las dificultades de los y las adolescentes y contrastes de las medias

Indicadores	Diferencia entre ambos colectivos	M (DT)	t	p	d
Iniciativa de los contactos del profesorado y la familia cuando perciben dificultades de los y las adolescentes	Profesorado	4,26 (.49)	9,290	,000	0,505
	Padres	3,82 (1,13)			
	Profesorado	4,26 (.49)	5,539	,000	0,300
	Madres	4,01 (1,07)			
Contacto del profesorado y la familia para entender las distintas perspectivas sobre las dificultades	Profesorado	3,93 (.53)	2,550	,011	0,137
	Padres	3,81 (1,11)			
	Profesorado	3,93 (.53)	-3,550	,000	-0,204
	Madres	4,09 (.97)			
Ayuda del profesorado y la familias para solucionar las dificultades de los y las adolescentes	Profesorado	3,26 (.40)	-8,177	,000	-0,458
	Padres	3,63(1,07)			
	Profesorado	3,26 (.40)	-10,977	,000	-0,619
	Madres	3,74 (1,02)			
Acuerdo del profesorado y la familia sobre soluciones adecuadas	Profesorado	3,41 (.40)	-5,398	,000	-0,297
	Padres	3,65 (1,07)			
	Profesorado	3,41 (.40)	-10,205	,000	-0,579
	Madres	3,84 (.97)			
Implementación de un plan conjunto por el profesorado y la familia para solucionar dificultades de los y las adolescentes	Profesorado	3,26 (.38)	-4,359	,000	-0,249
	Padres	3,47(1,13)			
	Profesorado	3,26 (.38)	-8,264	,000	-0,460
	Madres	3,63 (1,07)			

Fuente. Elaboración propia

Los análisis comparativos de los promedios de frecuencia entre los padres y el profesorado indican que los primeros estiman que el profesorado contacta con mayor frecuencia para entender las distintas perspectivas sobre las dificultades de su alumnado ($t_{637} = 2,539$; $p \leq ,011$; $d = 0,137$), con un tamaño del efecto bajo. Si bien, tienen una percepción de mayor frecuencia sobre las acciones que realizan ante las dificultades de sus hijos e hijas (con un tamaño del efecto medio-moderado). En este sentido, señalan mayor frecuencia, con un tamaño del efecto medio-moderado respecto a que: 1) Reciben ayuda del profesorado para solucionar las dificultades de sus hijos/as ($t_{637} = -8,177$; $p \leq ,000$; $d = -0,458$); 2) Llegan a acuerdos sobre las soluciones más adecuadas ($t_{637} = -5,398$; $p \leq ,000$; $d = -0,297$); y 3) Desarrollan un plan conjunto para solucionar las dificultades de sus hijos/as ($t_{637} = -4,359$; $p \leq ,000$; $d = -0,249$).

Las diferencias entre las madres y el profesorado señalan que estas perciben con mayor frecuencia que el profesorado que existe una actuación conjunta ante las dificultades de sus hijos e hijas respecto a: 1) Contactar para entender las distintas perspectivas sobre las dificultades de sus hijos/as ($t_{637} = -3,550$; $p \leq ,000$; $d = -0,204$), con un tamaño del efecto medio-moderado; 2) Recibir ayuda del profesorado para solucionar las dificultades de sus hijos/as ($t_{637} = 10,977$; $p \leq ,000$; $d = -0,619$), con un tamaño del efecto alto; y 3) Llegar a acuerdos sobre las soluciones más adecuadas para las dificultades de sus hijos/as ($t_{637} = -0,205$; $p \leq ,000$; $d = -0,579$), con un tamaño del efecto alto; y 4) Desarrollar un plan conjunto para solucionar dificultades de sus hijos/as ($t_{637} = -8,264$; $p \leq ,000$; $d = -0,460$), con un tamaño del efecto medio-moderado. Por consiguiente, informan de mayor frecuencia de implicación del profesorado que los padres, estando incluso por encima de la autopercepción al respecto del mismo profesorado.

No obstante, el profesorado considera que es el colectivo que toma la iniciativa de contactar con las familias con mayor frecuencia, valorando que realizan dichas iniciativas por encima de lo que estiman los padres ($t_{637} = 9,290$; $p \leq ,000$; $d = 0,505$) y las madres ($t_{637} = 5,539$; $p \leq ,000$; $d = 0,300$), con un tamaño del efecto alto y medio-moderado respectivamente.

Discusión y conclusiones

Los resultados apuntan a que los padres, las madres y el profesorado se suelen poner en contacto entre *algunas veces* y *casi siempre* ante las dificultades académicas del alumnado en la ESO, poniendo de manifiesto que las familias y el profesorado contactan y cooperan para el desarrollo académico también en esta etapa (González-Benito, Vélez de Medrano-Ureta, & López-Martín, 2016). Si bien las percepciones son diferentes entre los distintos colectivos implicados, siendo las madres quienes perciben mayor colaboración entre las familias y el profesorado, constatando la tendencia encontrada en otros estudios (Pizarro et al., 2013).

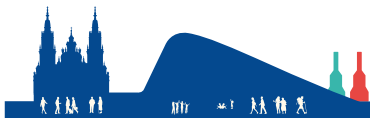
Por su parte, el profesorado entiende que su iniciativa para tomar contacto ante las dificultades de su alumnado es superior a la de las familias, destacando su papel en la ESO de informar a las familias ante las dificultades académicas (Andrés-Cabello & Giró-Miranda, 2016), que posteriormente se plasma en promover su gestión conjunta. Una acción coordinada que es percibida con mayor frecuencia por los padres y por las madres, señalando ambos progenitores que la gestión de las dificultades se realiza entre ambos colectivos. Lo que sugiere que el profesorado se implica de manera más activa en la detección y comunicación de las dificultades, empoderando a las familias para que se impliquen en la gestión de la situación (Dettmers et al., 2019).

Para concluir, las familias y el profesorado se ayudan para buscar soluciones, llegan a acuerdos sobre posibles soluciones y desarrollan planes conjuntos ante las dificultades académicas del alumnado de la ESO. Sin embargo, la frecuencia con la que se producen estas acciones es inferior a la de los encuentros mantenidos entre las familias y el profesorado, sacando a relucir la eficacia relativa de estos contactos pues, aparentemente, no siempre promueven las necesarias acciones de colaboración.

Referencias bibliográficas

- Andrés-Cabello, S., y Giró-Miranda, 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.
- Consejo Escolar del Estado. (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MECD.
- Dettmers, S., Yotyodying, S., y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in psychology*, 10, 1048.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Fúnez-Fiallos, D. (2014). *Gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Galián-Nicolás, B., García-Sanz, P., y Belmonte-Almagro, L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62.
- García-Bacete, F. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Garreta-Bochaca, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.
- Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta-Bochaca, J. (Coord.). (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.

- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Giró-Miranda, J., Mata-Romeu, A., Vallespir-Soler, J., y Vigo-Arazola, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89.
- Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Gomariz-Vicente, A., Hernández-Prados, A., García-Sanz, P., y Parra-Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57.
- Gomariz-Vicente, A., Parra-Martínez, J., García-Sanz, P., y Hernández-Prados, 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.
- González-Benito, A., Vélaz de Medrano-Ureta, C., y López-Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP*, 29(2), 105-127.
- González-Felipe, P., Repáraz-Abaitua, C., y Sanz-Moreno, A. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Pamplona: Junta Superior de Educación.
- LOMCE (2013). 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 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Martín-Ortega, E., Rodríguez-Múñoz, V., y Marchesi-Ullastres, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Martínez-González, R. (1994). *Diagnóstico de Necesidades en la Cooperación entre Familia y Centro Escolar*. Office of Educational Research and Improvement: Proyecto realizado con la Universidad de Oviedo y USA Department of Education.
- Pizarro-Laborda, P. Santana-López, A., y Vial-Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287.
- Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R., y Rodrigo, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R., y Epstein, J. (Coords.). (2019a). Presentación del monográfico Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula abierta*, 48(1), 7-10.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R., y Ceballos-Vacas, E. (2019b). 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.



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

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

Resumo

Relátase aquí a experiencia de participación da comunidade educativa no redeseño dun patio escolar. O Centro de Educación Infantil e Primaria San Jurjo de Carricarte no barrio de Monte Alto na Coruña posuía un amplo recinto amurallado para seguridade do seu alumnado e desenvolver nel as tarefas propias de acceso ao centro, recreos e actividades ao aire libre. O seu estado e estética, a súa confortabilidade e adecuación aos novos gustos e sensibilidades non satisfacían a familias, estudantes e comunidade educativa en xeral. Desde a ANPA do centro elevouse unha proposta de reordenación e renovación estética e lúdica de devandito patio ao Concello da Coruña, por aquel entón gobernado en minoría por En Marea. A Concellaría de Educación e Xustiza Social do municipio coruñés entendeu e asumiu como razoables ditas demandas. Foi a empresa de natureza socioeducativa Rexenerando a que deseñou e levou a cabo o proceso participativo.

Palabras chave: patio escolar; participación; comunidade educativa; municipio.

The design of the schoolyard as a means to educate in participation: the experience of the CEIP San Jurjo de Carricarte-A Coruña

Abstract

The experience of the participation of the educational community in the redesign of a school playground is described here. The San Jurjo de Carricarte Infant and Primary School in the Monte Alto neighborhood in A Coruña had a large walled enclosure for the safety of the pupils and to carry out the tasks involved in accessing the school, recreation, and outdoor activities. Its condition and aesthetics, its comfort and adaptation to new tastes and sensibilities did not satisfy families, students, and the educational community in general. The school's ANPA sent a proposal for the reorganization and aesthetic and recreational renovation of the playground to the City Council of A Coruña, then governed in minority by En Marea. The Department of Education and Social Justice of the municipality of A Coruña understood and accepted these demands as reasonable. It was the socio-educational company Rexenerando that designed and carried out the participatory process.

Keywords: schoolyard; participation; educational community; municipality.

Introdución

Afortunadamente, hai décadas que as nosas escolas abandonaron un modelo de educación tradicional, baseada no formalismo, a memorización, o autoritarismo e a disciplina, en favor dunha educación que reivindica o valor da infancia e potencia o seu protagonismo no proceso educativo (Narváez, 2006). Un salto cualitativo na forma de ver e entender esta etapa de vida, pasando desa visión centrada nas carencias, de quen aínda non sabe ou non é, en favor da percepción como unha etapa de gran potencial, de curiosidade, ilusión e capacidade de aprendizaxe (Osoro e Castro, 2017). As nenas e nenos non queren que simplemente se lles explique o mundo. Queren vivilo, que se lles faga partícipes del, e cando se lles ofrecen as oportunidades e medios para definir o mundo que queren, convértense en axentes que, segundo afirma Tonucci (2015) en base á súa ampla experiencia, destacan pola súa ilusión e interese e por ofrecer puntos de vista diversos que enriquecen as políticas públicas.

As escolas tampouco son xa un espazo restrinxido á relación docente-discente. Son comunidades nas que potenciar esa pedagogía relacional que defende Magaluzzi (2001), unha escola amable que busca intensificar as relacións entre todos os suxeitos protagonistas, potenciando as capacidades e posibilidades comunicativas, xerando oportunidades de encontros múltiples, facendo fronte ás dinámicas de soidade, distanciamento social e conflitividade que caracterizan a vida social. Faceren partícipe ás familias e á comunidade na realidade do centro educativo convértese nunha estratexia fundamental para potenciar a aprendizaxe desde perspectivas socioconstrutivistas que entenden que a interacción con outros constitúe a experiencia clave e determinante do desenvolvemento (Castellaro e Soledad, 2020).

A experiencia que aquí se presenta e analiza é unha mostra disto. Nela, toda a comunidade educativa implícase na mellora dun espazo relevante para a escola: o patio. Un espazo que destaca polas súas potencialidades á hora de vertebrar a participación comunitaria en torno ao seu deseño, tal e como constataron outras experiencias (Fuentes, Martín, e Redondo, 2020; Hernáñez, 2018; Miranda, Larrea, Muela, Martínez de Lagos, e Barandiarán, 2016). Un centro escolar ten no seu recinto e proximidades, espazos que serven para a interacción social e o educar. Os arredores da escola, os camiños que conducen a ela, os lugares de acceso e saída, o patio e os corredores do centro educativo conteñen en si mesmas plusvalías educativas dignas a ter moi presentes na tarefa colectiva de ensinar e aprender. Os momentos de entrada e saída ao colexio, as esperas, os desprazamentos a unha ou outra actividade, os recreos, son tempos educativos. Son espazos públicos, onde a cidadanía máis nova e con plenos dereitos, aprenden a convivir e estar. Coidándoos, transitándoos de forma adecuada e mellorándoos.

En base ao dito, a ordenación, deseño, estética e estado xeral (accesibilidade, limpeza, sinalización...) de devanditos espazos son elementos fundamentais na tarefa educadora. O seu concepto, deseño e uso axeitado antóllasenos clave na transmisión de valores positivos e hábitos cívicos. E a participación activa nese proceso, elemento fundamental para facer comunidade.

Contextualización

O Centro de Educación Infantil e Primaria San Jurjo de Carricarte no barrio de Monte Alto na Coruña posuía un amplo recinto amurallado para seguridade do seu alumnado e desenvolver nel as tarefas propias de acceso ao centro, recreos e actividades ao aire libre. O seu estado e estética, a súa confortabilidade e adecuación aos novos gustos e sensibilidades non satisfacían a familias, estudantes e comunidade educativa en xeral. Desde a ANPA do centro elevouse unha proposta de reordenación e renovación estética e lúdica de devandito patio ao Concello da Coruña, por aquel entón gobernado en minoría por En Marea.

A Concellaría de Educación e Xustiza Social do municipio coruñés entendeu e asumiu como razoables ditas demandas. De feito, viu nelas a oportunidade de promover hábitos de participación infantil. Foi a empresa de natureza socioeducativa Rexenerando a que deseñou e levou a cabo o proceso participativo de deseño do patio e impulso das reformas. Rexenerando é unha cooperativa sen ánimo de lucro, fundada no 2014 en Ferrol, e composta

por unha equipa multidisciplinar de mulleres. Traballan facilitando procesos de transformación social con grupos, sustentándose nos valores da democracia profunda; os feminismos e a centralidade dos cidadados; a defensa da lingua e a cultura galega; a sustentabilidade e relación coa contorna; e a promoción das voces daqueles colectivos infravisiabilizados nos procesos de participación e toma de decisións, entre eles os nenos e nenas.

Durante dous cursos escolares (2016-2017; 2017-2018), a cooperativa traballou cos diversos colectivos implicados, organizados en “círculos de participación”. A saber:

- Alumnado, especialmente dos cursos de ensino primario. O alumnado de 5º curso tivo así mesmo o rol de mediación, participando das sesións de interlocución con diferentes axentes; e o de 6º curso o de comunicación, dinamizando diferentes estratexias (mailing, canal youtube, etc.) para garantir a circulación de información. O alumnado de Educación Infantil participou dunha sesión de traballo dirixida a recoller as súas propostas, pero non se implicou coa mesma intensidade no proceso porque as mestras consideraron que era un proceso de construción excesivamente abstracta para esta etapa educativa.
- Profesorado, cun nivel de implicación moi desigual, atopando certos atrancos na súa participación e á hora de recoñecer o interese do proceso.
- Equipa de Orientación e Pedagogía Terapéutica, que centrou o seu labor en enfocar a mirada cara ás necesidades especiais, nomeadamente das persoas con autismo, ao ser un centro con preferencia autismo.
- Familias, que participaron das diferentes fases do proceso.
- Persoal non docente. Dúas limpadoras e un conserxe que participaron identificando ameazas e alianzas e achegando información.
- Rueiro, que participou dunha sesión de presentación dinamizada por alumnado, familiares e profesorado, recollendo contactos de persoas interesadas en colaborar.

Para o deseño e a aplicación das melloras contou tamén coa colaboración do Departamento de Obras e Servizos do Concello da Coruña e do persoal dos Cursos de Formación Ocupacional en instalación e mantemento de xardíns e zonas verdes; instalación de elementos de carpintería; e pintura decorativa na construción, que desenvolve a Área de Emprego e Empresa do Concello de A Coruña.

O proceso seguido podemos estruturalo en cursos escolares. De outubro de 2016 a xaneiro de 2017 desenvóléronse os diferentes encontros e obradoiros (Táboa 1) dirixidos á elaboración participativa da proposta de transformación do patio escolar, a maqueta e o informe.

Táboa 1. Liña do tempo

Outubro 2016	Xuntanzas cos axentes implicados para explicar o proxecto e o plan de acción: co equipo municipal; co equipo directivo do centro, Concellaría de Participación e a de Educación e presidenta da ANPA; co profesorado; coas familias; alumnado; persoal non docente do centro; Rexeneración Urbana. Inicio da exploración de ameazas e alianzas coas familias, e de axentes co alumnado.
Novembro 2016	Presentación ao barrio preparada coas familias e o profesorado. Sesións de traballo coas familias e co alumnado dos diferentes cursos de Educación Primaria implicados (xa con periodicidade case semanal). Actividade de formación: xogo Oasis. Reunións de ecuador cos axentes implicados (Concellerías, Rexeneración Urbana e profesorado) para valorar o proceso e acordar seguintes pasos.
Decembro 2016	Incorporación do alumnado de Educación Infantil, taller de exploración de desexos. Traballo arredor da elaboración da maqueta: formación de familiares, reunión con Rexeneración Urbana e co xurado maqueteiro, con familiares profesionais da arquitectura para programar o deseño e execución da maqueta.
Xaneiro 2017	Reunións co profesorado, co alumnado e coas familias, esta última en formato de chocolatada, para acordar próximos pasos e visualizar a maqueta final. Entrega da maqueta e do informe ao Concello.

Fonte. Elaboración propia a partir da Memoria de Rexenerando (2017a)

Proxectáronse algunhas das obras e melloras (axardinamento de zonas, intervención na bancada, realización e mellora de elementos de carpintería, construción da cabana, deseño da área de xogo para nenos/as con necesidades

especiais) nos últimos meses dese curso académico, das que participaron tamén familias e alumnado. Considerábase fundamental iniciar obras ese primeiro ano, xustamente para “facer palpable o cambio e non desalentar aos compositores da comunidade escolar que teñen participado neste proceso” (Documento de conclusións e folla de ruta, Rexenerando). As accións a priorizar foron seleccionadas en funcións dos medios dispoñibles. Certas obras foron acometidas o seguinte curso. Outras foron derivadas ao marco doutros proxectos (Proxecto Vixía de Rexeneración Urbana do Concello) ou foron descartadas por criterios de custe ou uso.

Rexenerando, a empresa dinamizadora, acompañou todo o proceso dun traballo de rexistro e sistematización da experiencia, contribuíndo á construción reflexiva dunha proposta metodolóxica que finalmente foi concretada no informe executivo “Proceso participativo o noso patio. Fase da maqueta e o soño común”, do que se extrae a información descritiva desta comunicación.

Descrición da experiencia

Identifícanse tres momentos clave no proceso de deseño do patio escolar (Rexenerando, 2017a):

1. Toma de contacto (despegamos).

Fase de presentación do proxecto e de escoita aos diversos colectivos, a través de reunións cos diferentes círculos (profesorado, alumnado, familias e persoal non docente). Exploráronse: resultados de fases previas, alianzas e ameazas que poden darse no proceso, expectativas e implicación de partida. O profesorado definiu ademais os posibles eixos sobre os que facer a recollida de ideas sobre o patio: un patio para xogar, para xogo libre e como aula expandida; un patio inclusivo, centrado nos valores de convivencia e a atención á diversidade; un patio verde, na humanización dos espazos. Nesta fase foi clave a adaptación dun aula como “Ideatorio do noso patio”, espazo de referencia neste proceso.

2. Identificación dos soños para o patio (voamos).

Fase na que idear o patio soñado cos diversos colectivos. O diálogo cos nenos e nenas de Primaria foi a través dun obradoiro no que se partía dun conto que buscaba xerar un estado de maxia para conectar co patio soñado, servindo como espazo de choiva de ideas. A partir de aí, elaboraban a maqueta, recoñecendo as potencialidades que Tonucci (1997) recoñecía a esta metodoloxía de traballo. O alumnado de Educación Infantil plasmou a súa proposta en debuxos e consultouse ás tres profesoras de Educación Infantil se os patios deseñados por Primaria eran axeitados para as criaturas de menor idade ou se se podía engadir algún elemento máis. Co equipo de Orientación e Pedagogía Terapéutica desenvolveuse unha maqueta específica. E co resto de persoas adultas, profesorado e familias, organizouse unha xornada (Encontro maqueteiro) na que coñeceron as maquetas elaboradas por Primaria e traballos de Infantil en base a debuxos, e envorcaron os seus propios soños nese formato maqueta. Ao finalizar esta fase contábase con 29 maquetas, 24 infantís e 5 de persoas adultas (profesionais e familias).

3. Concreción da proposta final (aterramos).

Para derivar das 29 maquetas unha proposta de patio única, que puidera ser representativa de todas as voces, creouse un xurado con representación de todos os círculos de participación (profesorado, familias, persoal non docente, alumnado, equipo técnico municipal). Primeiro organizouse en “tríos improbables”, mesturando o máis posible o perfil das persoas integrantes, que foron analizando cada bloque de maquetas e identificando tanto os elementos que máis se repetían como algún que non se repetisen pero lles chamase especialmente a atención; identificaron o elemento que lles parecía máis divertido, o máis inclusivo, e o elemento natural que máis lles gustaba. Coas escollas feitas, acordaron a súa concreción nun proxecto de patio. Familiares con formación técnica construíron a maqueta final, que foi presentada aos diferentes círculos en distintos momentos.

O deseño do patio escolar como medio para educar na participación: a experiencia do CEIP San Jurjo de Carricarte-A Coruña
Barba Núñez, y Pose Porto

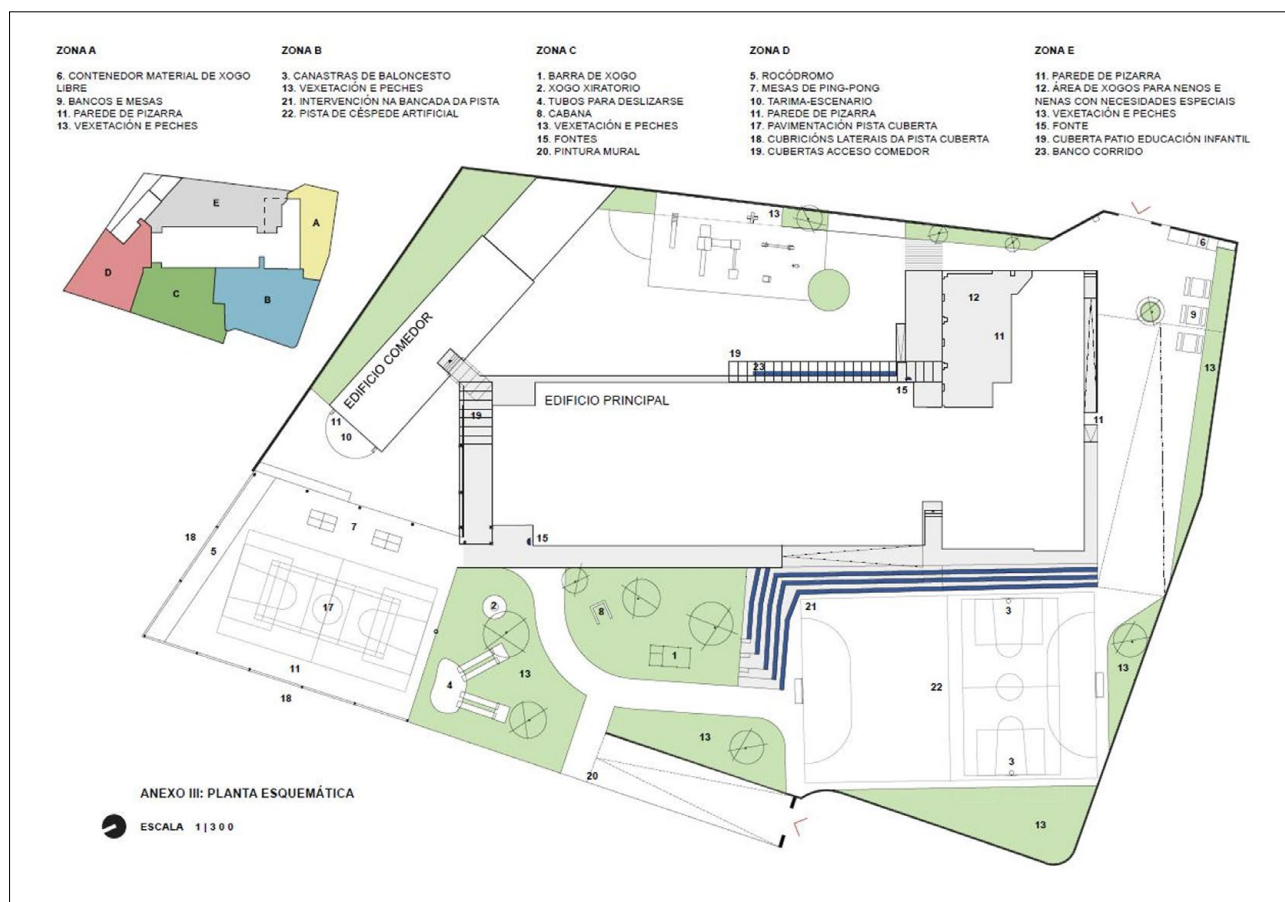


Figura 1. Plano do patio deseñado. Fonte: Rexenerando (2017b)

A maqueta estruturábase en 5 zonas diferenciadas (ver Figura 1) e incluía elementos para xogar (barra de pinchacarneiros, xogo xiratorio, canastras de baloncesto, tubos para esconderse e deslizar, rocódromo, caseta con elementos de xogo reciclados e mesas de ping pong); elementos inclusivos, centrados na convivencia, coidados e atención ás necesidades especiais (cabana, bancos e mesas, tarima-escenario para actuar, paredes de pizarra e panel sensorial); e espazos verdes (perímetro vexetal, horta con invernadoiro, fontes, bosque na pista) e outros elementos de mellora de espazos. De cada un dos elementos definiuse a necesidade á que responde e o sentido da súa situación no patio (Rexenerando, 2017b).

A descrición da experiencia, entendida como proceso, permítenos apreciar que nos atopamos ante o que Novella e Trilla (2014) identificaría como unha participación significativa e auténtica, na que os nenos e nenas aprenden a participar participando e que destaca por contribuír con elo ao desenvolvemento dunha serie de competencias asociadas á cidadanía democrática:

Coñecer e comprender criticamente a realidade. O proceso promoveu unha forma nova de achegarse á realidade escolar, dun xeito máis consciente e dende un lugar diferente, cuestionando non só os espazos, senón tamén a posición e relación entre os diferentes axentes. Esta experiencia convidou á infancia a explorar o seu dereito ao xogo e os seus intereses en relación a el, a contemplar a importancia do xogo libre, dos espazos de convivencia e relación, de atención ás necesidades de todos os nenos e nenas, da interacción co entorno vivo, coa natureza. Valorar o que é importante para eles e elas e o que posibilita a súa contorna.

Comunicar, dialogar e deliberar. A escoita activa foi un elemento central neste proceso, na atención ao que se di explicitamente pero tamén ás ideas, sentires, emocións que van máis aló do que expresa a palabra. O círculo foi a forma de organización dos espazos para favorecer dita comunicación. A experiencia buscou axudar aos nenos e nenas a negociar cando non había acordo, na definición do patio soñado ou na selección das propostas. Prestouse especial atención ás necesidades profundas, aquelas que estaban tras os desexos máis explícitos, permitindo ver que,

fronte a enorme diversidade de propostas, o que as motivaban eran necesidades de xogo compartidas. Aprenderon a deliberar, a valorar as propostas a modo dun xurado dun concurso de arquitectura profesional, primando a heteroxeneidade e a promoción de encontros improbables.

Xerar, proxectar e emprender. Fíxose a través de dinámicas diversas de participación social (constelacións, termómetro, xogo de rol, conto, etc.), que permitiron facer emerxer as diferentes expectativas, medos, intereses, propostas e soños. Técnicas superadoras de formas de participación que silencian a aquelas persoas con menor confianza no seu criterio ou na súa capacidade de oratoria, e que permiten a construción de formas novidosas de pensamento e interrelación de ideas. Traballouse tamén en todo momento a consciencia de proceso, a través de liñas do tempo que permitían pór en valor o traballo realizado e contemplar as fases seguintes. Supuxo situar aos nenos e nenas, e aos outros axentes comunitarios, como actores reais de cambio, implicándoos en todas as fases. Isto levou consigo o respecto aos seus ritmos e tempos, non impondo as axendas ás implicacións dunha participación real.

Comprometerse e responsabilizarse. Para elo partiuse da identificación de alianzas e ameazas e da exploración da implicación que cada persoa estaba disposta a asumir. Apreciáronse niveis de participación e identificación co proxecto moi diversos, nomeadamente entre o profesorado. Pero no caso das nenas e nenos a implicación foi sempre moi forte, valorando aquelas iniciativas nas que se lles fai parte na mellora do común e, máis concretamente, das súas realidades de vida. A estratexia de outorgar roles diferenciados por grupos, 5º curso mediación e 6º coordinación, permitiu acoutar responsabilidades e con elo tamén a súa contribución específica ao proceso.

Respectar. Destaca a importancia dada á atención á diversidade, á cuestión de xénero e aos valores para a convivencia. Deseñar o patio non foi só definir que me interesa a min particularmente. Foi, sobre todo, abrir a mirada a unha serie de valores democráticos e de xustiza social. Apoiouse o proceso con formación específica sobre patios inclusivos.

Capacidade de traballar con outros e autoorganizarse. Destaca neste senso o obxectivo de favorecer a cohesión de toda a comunidade educativa, elemento central durante todo o proceso que se coidou a través das formas de organización e relación xeradas. Empregouse tamén a festa como estratexia clave de mediación, de creación de comunidade, de recoñecemento de logro, organizando unha merenda con foliada e xogos no patio da escola, para celebrar, como un xeito de fortalecer a comunidade e xerar ánimos.

Conclusiones

O labor dos municipios como axencias educativas, é dicir, como unha administración que diagnostica, investiga e aplica solucións faise aquí tanxible (Pose, 2006). Diante das necesidades de educar na corresponsabilidade, de dar protagonismo á comunidade educativa en conxunto diante do desenvolvemento dos procesos de educación regrada, na tarefa de educar na participación a nenos, nenas e adolescentes e valorar os recursos públicos, un concello asume dito quefacer xunto con outros axentes (Longás et al., 2008), como un labor máis na acción de goberno. Este enfoque e desafío actual e renovado do cometido de pedagogía cívica por parte municipal diante dos seus administrados, adquire suma importancia e vixencia (Lledó, 2018).

O mantemento dos centros educativos de ensino infantil e primario correspóndelle aos concellos, mais nada di a lexislación vixente de que xeito abordalo. E aí, aquelas administracións locais máis proactivas, entenden dito labor como unha oportunidade para educar na corresponsabilidade da cousa común (Caride e Pose, 2019). Desenvolver procesos participativos e inclusivos no seo dos centros escolares, mesmo para cuestións vinculados ao deseño e a estética de ditos espazos, xera toda unha serie de plusvalías de natureza educativa nada desdeñables que cómpre aproveitar. Educar na participación, na optimización dos recursos públicos, no coidado do ben común, na creatividade (López, 2018) é abonar para unha cidadanía responsable e consciente da finitude dos orzamentos. Así mesmo, escoitar as necesidades no tempo de lecer ou estimular a creatividade difusa, aquela que procura solucións innovadoras e de xeito coparticipado, redunda na mellora do que é deseñado, mais tamén no coidado e bo uso do que foi implementado por moitas persoas.

A experiencia relatada amosa uns beneficios, algúns deles intanxibles, para a calidade do ensino que recibe o alumnado do CEIP San Jurjo de Carricarte da Coruña. Sacar proveito a unha intervención de renovación dun lugar que acumula horas, actividades, interaccións e pedagogías invisibles, amplifica os esforzos de dentro das aulas

e demais espazos do centro escolar. Comportarse acidamente, individualmente e co grupo de iguais, segundo das oportunidades que ofrece o recinto, a miúdo dependen dos xogos, bancos, cubertos e outros elementos que o configuran. Nada é fútil no deseño, distribución e estética dun patio escolar.

Tal vez, diante da indiferenza amosada en participar por parte dalgún docente do centro, cumpriría achegar contidos e reflexións sobre deseño de patios escolares e dinámicas de participación infantil nos plans formativos iniciais que recibe toda persoa que pretende exercer o maxisterio. Seguramente, se entenderan a importancia de ditos espazos e as súas interaccións, se valorasen as aprendizaxes cívicas e relacionais que leva consigo por parte da xente nova o participar, ese profesorado implicaríase en procesos participativos coma o que presentamos aquí.

Referencias bibliográficas

- Caride, J. A., e Pose, H. (2019). A educación, compromiso e responsabilidade dos concellos democráticos en Galicia (1978-2018). *Revista Sarmiento*, 23, 161-182. doi: 10.17979/srgphe.2019.23.0.5885
- Castellaro, M., e Soledad, N. (2020). Pensar El Conocimiento Escolar Desde El Sociocognitivismo: Interacción, Construcción y Contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. doi: 10.22201/ii-sue.24486167e.2020.168.59439
- Fuentes, J. L., Martín, P., e Redondo, P. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje–Servicio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23(1), 149-167. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mejora-del-espacio-exterior-escolar-desde-la-participacion-comunitaria/educacion-politica-educativa/20797>
- Hernández, S. (2018). *Pativivo: proyecto participativo en la transformación de un patio escolar* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Valladolid.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. Barcelona: Taurus.
- Longás, J., Civis, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., e Blanch, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 15, 137-154.
- López, S. (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos: aprendizaje y creatividad*. Zaragoza: Luís Vives.
- Magaluzzi, L. (2001). *La educación infantil de Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., Martínez de Lagos, A., e Barandiaran, A. (2016). Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. *Participación educativa segunda época*, 4(7), 161-168.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 35, 629-636.
- Novella, A., e Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. M. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, I., I. Agud, e J. Cifre-Mas (Coords.), *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Osoro, J. M., e Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de educación*, 7(2), 89-108. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>
- Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Rexenerando. (2017a). *Proceso participativo O noso patio. Fase da maqueta e o soño común* (Informe executivo). Ferrol: Autor.
- Rexenerando. (2017b). *Informe maqueta elementos* (Informe executivo). Ferrol: Autor.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2015). A proposito di emancipare: «Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi». La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città. *Kultur: Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 2(3), 77-94.



El recreo como espacio activo para la integración. Un proyecto de intervención multicultural

ÁLVAREZ MUÑOZ, JOSÉ SANTIAGO

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)*

HERNÁNDEZ PRADOS, MARÍA DE LOS ÁNGELES

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

Promover la inclusión de forma transversal en los centros educativos requiere penetrar en todos los espacios posibles, y en todo momento. Recientemente en un intento de otorgar al recreo de otra funcionalidad más allá del discernimiento y descanso, se ha impulsado los patios inclusivos para promover la integración en contextos multiculturales. El presente trabajo presenta el “Proyecto Inclusivo de Recreos Activos” (PIAR) mediante juegos que promueven los alumnos ayudantes de sexto de primaria con la finalidad de favorecer la integración. Su repercusión trasciende a un total de 7 centros, caracterizados por situarse en un entorno multicultural y contar con un alumnado muy diverso. A partir de esta experiencia se constata un incremento del sentimiento de pertenencia, de las interacciones de alumnos de diferente procedencia cultural, y una mejora de la convivencia escolar. En conclusión, la integración debe superar los límites del aula, siendo más eficaz en los ámbitos no formales e informales.

Palabras clave: integración; multiculturalidad; escuelas; proyecto.

Recreation as an active space for integration. A multicultural intervention project

Abstract

Promoting inclusion in a transversal way in educational centers requires penetrating all possible spaces, and at all times. Recently, in an attempt to give recreation another functionality beyond discernment and rest, inclusive patios have been promoted to promote integration in multicultural contexts. This work presents the “Inclusive Active Recreation Project” (PIAR) through games promoted by the sixth-grade student assistants in order to promote integration. Its impact transcends a total of 7 centers, characterized by being in a multicultural environment and having a very diverse student body. From this experience, there is an increase in the feeling of belonging, in the interactions of students from different cultural origins, and an improvement in school coexistence. In conclusion, integration must go beyond the limits of the classroom, being more effective in non-formal and informal settings.

Keywords: integration; multiculturality; schools; project.

Introducción

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 culturas, 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).

Si tradicionalmente el aula era el espacio por excelencia de las intervenciones educativas, en la actualidad se apuesta por un mayor aprovechamiento de los espacios y tiempos, incorporando el patio y el comedor como espacios que pueden emplearse con una finalidad educativa. En centros multiculturales, la integración es el reto a perseguir, lo que demanda de actuaciones formales, no formales e informales, centrando la intervención en la socialización y el fomento de las relaciones interpersonales. Así pues, el modelo inclusivo trasciende las aulas y abarca el recreo como una valiosa oportunidad para desarrollar habilidades sociales y disfrutar del juego (Montero, 2017). En definitiva, se trata de propiciar momentos de encuentro durante el recreo en los que por equipos compiten en la realización de un juego.

La investigación sobre patios inclusivos se ha acrecentado recientemente. En primer lugar, resulta pertinente diferenciar entre patio como el espacio físico en el que se desarrollan las actuaciones inclusivas planificadas, y recreo como el momento temporal detallado explícitamente en el horario escolar (Artavia, 2013). El bullicio y falta de planificación caracterizan a los patios de recreo, en los que generalmente, nadie ha enseñado a los estudiantes cómo se juega (Lagar, 2015).

A continuación, a modo de ejemplo, se ha recabado algunos antecedentes, en lo que a patios inclusivos se refiere. Así pues, Montero (2017) promueve una serie de juegos en los que los alumnos con necesidades educativas puedan participar e interactuar con el resto de sus compañeros. Otros trabajos se centran en experiencias que promueven la coeducación o la convivencia desde los patios inclusivos (García-Raga, Farinós Molina, y Soriano Gutiérrez, 2020). Entre las metodologías más empleadas en los patios inclusivos que ayuden a la comprensión y aceptación del otro, se encuentran el juego y el aprendizaje servicio (Maravé-Vivas, Gil-Gómez, y Chiva-Bartoll, 2020; Vázquez Toledo, Liesa Orús, y Lozano Roy, 2017). Estas experiencias requieren de una transformación de los patios monótonos, tradicionales, en los que impera el cemento, escasea la naturaleza, y en los que hay poca sombra y pocas oportunidades para la experimentación y el juego creativo, atendiendo a criterios pedagógicos y arquitectónicos que permitan articular el espacio exterior al proyecto educativo-inclusivo (Cols Clotet y Fernández Quiles, 2019).

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. El juego, aunque depende la cultura, como recurso educativo acompaña al ser humano desde que existe, favoreciendo el aprendizaje de múltiples valores (Trillo Vílchez y Trillo Vílchez, 2021). No obstante, si el objetivo esencial de este proyecto es dinamizar mediante el juego los recreos para mejorar la integración de los estudiantes no autóctonos, favoreciendo relaciones positivas y la mejora del clima y convivencia escolar, debemos meditar sobre el tipo de actividad jugada que se debe emplear y apostar como afirma Maravé-Vivas et al. (2020) por escenarios caracterizados por juegos tradicionales y motrices en los que todos ganan o todos pierden, permaneciendo unidos en la victoria o la derrota.

Contextualización

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.

Junto a esta connotación intercultural, también se ha de resaltar que cerca del 10% del alumnado del centro educativo pertenece al colectivo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Dos de los grupos de este colectivo que mayor atención requieren son los alumnos TEA y aquellos con desconocimiento del castellano, sus deficiencias sociales y comunicativas lleva a la necesidad de que, más allá de lo curricular, necesitan proyectos para asegurar su integración dentro de su grupo de iguales. La problemática se halla en la ausencia de recursos personales y disponibilidad temporal para poder atender dicha demanda, debiendo articular acciones que sobresalgan de lo ya establecido.

De esta forma, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro educativo se puso en contacto con la fundación “Rafapuede” para ser conocedores del proyecto de integración en recreos que estaba llevando a cabo en centros ordinarios, con la finalidad de poder transferir dicho modelo a este centro educativo preferente. Una vez recogida toda la información, se configuró una comisión específica con varios docentes del centro con el propósito de adecuar la intervención a un contexto diferente. Dicho grupo de trabajo fue el responsable de idear la intervención, programar las actuaciones y liderar el proceso de seguimiento y evaluación del mismo, aunque este proyecto es objeto de todo el claustro del profesorado.

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 participar en la red de centros adscritos al “Proyecto Inclusivo de Recreos Activos” (PIAR) en el que articular una serie de juegos populares o de creación propia dentro de un cronograma marcado. Además del objetivo general, la intervención se articula en los siguientes objetivos específicos:

- Incentivar las prácticas de la actividad física en el periodo de tiempo libre dentro del colegio
- Inculcar un hábito de juego saludable e integrador en el alumnado
- Hacer parte activa y responsable al alumnado del centro
- Crear un sentimiento de comunidad educativa
- Mejorar tanto la motricidad fina y gruesa como las habilidades motrices básicas
- Educar respecto a la elección del ocio y tiempo libre saludable
- Enseñar a gestionar y regular las emociones

Durante el inicio del curso escolar, un grupo de docentes, a través de la comisión conformada, se reúnen para planificar y desarrollar el proyecto PIAR. Se establece el hilo conductor además de los juegos que se van a realizar durante cada semana; 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, título, temática, 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

En este caso, para contextualizar el proyecto de intervención, se estableció como temática principal: las películas, organizando los juegos de cada mes en base a un género filmográfico. Este hilo conductor demarca la contextualización de las actividades, tomando juegos motrices o populares y adaptándose a la atmósfera de la película de dicha semana. Para la organización temporal del mismo se estableció un cronograma que se puede apreciar en la siguiente tabla, ideando un título para cada mes el cual sirve como medio de orientación y motivación para el alumnado.

Tabla 1. Temporalización temática Proyecto Inclusivo de Recreos Activos

Mes	Género Filmográfico	Título
Octubre	Terror	Un inicio de curso de miedo
Noviembre	Aventura	Una aventura es más divertida con amigos
Diciembre	Fantasía	La magia de la Navidad
Enero	Ciencia - Ficción	Viaje a Marte
Febrero	Románticas	Porque no es malo decir te quiero
Marzo	Comedia	No me puedo aguantar la risa
Abril	Históricas	¡Vamos a hacer historia!
Mayo	Documental	Viviendo con dinosaurios

Fuente. Elaboración propia

La selección de los juegos se llevó bajo un criterio básico, a partir de la naturaleza de los juegos, siguiendo el planteamiento praxeológico matriz de Parlebas (2008), que toma la siguiente subdivisión de actividades motóricas-lúdicas según su naturaleza relacional: individual, cooperativo, oposición y cooperación-oposición. De esta manera, en todas las sesiones se diseñó la siguiente secuencia de juegos:

1. Juego individual: Cada jugador desarrolla su actuación matriz de forma independiente sin contacto con el resto de compañeros.
2. Juego de cooperación: Divididos en grupos o en disposición de gran grupo debían realizar un cometido común.
3. Juego de oposición: Se han de enfrentar de forma individual, en parejas o en grupo ante un desafío marcado.
4. Juego de cooperación-oposición: Se desarrolla en grupos y resulta especial pues se ha de cumplir un cometido, lograr una meta o cumplir un desafío a partir del uso de la interdependencia positiva.

De esta manera, se comienza con los juegos individuales, que tienen escasa relación, con la finalidad de realizar un calentamiento y facilitar al alumnado su entrada en la dinámica planteada, además de la contextualización ideada para dicha sesión. Antes de los juegos, los alumnos de sexto, designados como responsables, deberán realizar una pequeña dramatización que se elaborará desde el área de Lengua Castellana y Literatura, facilitando un enfoque globalizado tanto dentro como fuera del aula. Una vez realizada la introducción, en cada juego, una vez más, el alumnado responsable explicaría cada uno y también expondría claramente las normas de funcionamiento y comportamiento del juego. Tras finalizar la sesión estructural de cuatro juegos, se le daría un *feedback* positivo en reconocimiento de la participación y la buena actitud a través de un sello personalizado, elaborando uno diferente para cada mes de acuerdo con el género.

De esta manera, se adaptaron e idearon cerca de un centenar de juegos matrices diferentes, algunos de ellos originales y otros propios de los tradicionales o convencionales. Ante la imposibilidad de explicar la totalidad de los mismos se ha elaborado la siguiente nube de palabras que recoge, a modo síntesis, los elementos más distintivos y significativos utilizados a lo largo de las sesiones (Ver figura 1).



Figura 1. Nube de palabras juegos motores. **Fuente.** Elaboración propia

Para su seguimiento y evaluación se elaboraron una serie de instrumentos por medio de los cuales valorar la intervención desde la perspectiva de los participantes, los participantes-responsables y los propios docentes. Además, la recogida de información no fue puntual, sino que se fue realizando conforme se iba desarrollando el proyecto, todo ello a fin de poder obtener datos suficientes para realizar las modificaciones pertinentes en pro de dar una mejor intervención.

Los docentes tenían a mano un diario de sesiones por medio del cual incluían todas las sugerencias, comentarios o hechos anecdóticos que habían concurrido durante la sesión. Al final de cada mes, se reunían para visualizar y comentar dichas anotaciones de cara al mes siguiente, en el mismo participaban los participantes-voluntarios como parte activa de este proceso. Los participantes valorarán las sesiones al final de las mismas por medio de un panel emocional en el que cada juego se valoraba a través de una escala Likert (1-5) figurada por medio de emoticonos que representan de menos a más lo que le ha gustado el juego. Para ello, había un panel que representaba una tabla de doble entrada en la que cada hueco tenía un vaso para introducir los palos (ver figura 2). La intervención de los participantes-responsables fueron evaluadas a través de una escala de observación en el que los ítems eran estándares de aprendizaje del área, por un lado, de Ciencias Sociales, referidos a la iniciativa, colaboración respeto y buena actitud y, por otro lado, de Lengua Castellana y Literatura respecto a la comunicación y expresión oral.






					
Primer juego					
Segundo juego					
Tercer juego					
Cuarto juego					

Figura 2. Escala emocional de valoración. **Fuente.** Elaboración propia

Por último, con menor rigor cuantitativo, pero no por eso menor enriquecimiento, se hizo asambleas en cada clase de cara a comentar cada uno de los juegos realizados en las sesiones. Acotando aspectos referentes al material, animación realizada, funcionamiento de los juegos y, lo más importante, las emociones vivenciadas en los mismos. Esto último resulta importante de subrayar pues se comprobó, con el transcurso de las sesiones, la necesidad de aprender a canalizar lo vivenciado a fin de poder gestionar mejor las emociones durante la situación de juego, de esta forma, lo emocional no realizará un sesgo sobre el juego.

Igualmente, como todos los proyectos docentes elaborados, este también fue valorado y evaluado en el claustro de final de curso, con la finalidad, una vez más, de transmitir ese sentir compartido del proyecto a todo el profesorado. Toda la información fue recogida e incluida en la memoria final de curso, un completo y detallado sumario que sirve como sustento para el curso siguiente.

Conclusiones

De forma global podemos concluir que este tipo de experiencias “permite a las personas interactuar en un escenario lúdico en el que cada persona puede mostrar sus capacidades, independientemente de cuáles sean, pudiendo ser aceptadas y entendidas por el resto positivamente” (Maravé-Vivas et al., 2020, pp. 320-321). En relación con los resultados de valoración obtenidos, en primer lugar, cabe resaltar que los juegos de cooperación fueron los que más gustaron obteniendo una puntuación media de 4.5 (sobre 5), bastante por encima de los juegos de cooperación-oposición (3.9), oposición (3.7) e individuales (3.2). Se ha podido apreciar que en aquellos juegos en los que había un enfrentamiento, en muchas de las ocasiones, el equipo o jugador “perdedor” se enfrentaba a emociones como el enfado, la tristeza o la rabia que hacía que perdieran atracción por el juego a pesar de que se hubieran implicado bastante. Esto no fue visto como una forma en la que erradicar la oposición, al contrario, sino como un análisis que permitió hacer al equipo docente conocedor de que había que fomentar el *fairplay* y, sobre todo, aprender a perder.

Estamos ante un sistema que cada vez más promulga un modelo por competitividad, pero descontrolada, debiendo educar al respecto para poder adscribirle una connotación saludable. Por otro lado, ha quedado más que patente que el modelo no relacional es el que menos gustó pues carecía de interacción, aunque finalmente tenía un carácter motriz, de calentamiento, se contempló la necesidad de modificar o eliminar para posteriores intervenciones. Por último, de acuerdo con la valoración de los juegos, poner de manifiesto que, una vez más, se ha confirmado la estrecha relación que guarda la cooperación y la integración, resaltando la metodología de aprendizaje cooperativa como una de las herramientas pedagógicas que promueve la relación con independencia de la cultura.

También se ha podido constatar que el uso del protagonismo infantil resulta un recurso de aprendizaje para el alumnado que lo hace verdaderamente significativo y motivacional, puesto que este aprende enseñando, siendo ejecutor de su propio aprendizaje. Tomando como referencia los datos numéricos de la valoración de los estándares, en las tres unidades del último curso de Educación Primaria, se ha visto un cambio de actitud, responsabilidad e interés que comenzó en el recreo y, posteriormente, se ha transferido a la situación en sus propias clases. En lo que respecta a la comunicación y expresión oral también se han apreciado importantes avances que han sido reflejados en las altas calificaciones de los estándares relativos a esos aprendizajes. Pero, sobre todo, lo más remarcable es la evolución, inicialmente, cerca de un 70% de los alumnos era incapaz de expresarse con fluidez, intención comunicativa y un volumen decente, sin embargo, conforme avanzaban las sesiones, se preparaban más el discurso, era más natural e incluso utilizaban soportes comunicativos para un mejor entendimiento del mensaje. De una forma tradicional, estos estándares, relativos a la comunicación oral, no hubieran tenido la misma trascendencia, sirviendo también este ejercicio de evaluación como modelo para el profesorado, observando que se puede valorar más allá de lo que se hace en clase o se escribe en un papel.

En las asambleas de encuentro realizadas en las clases, se ha puesto de manifiesto en todo momento la motivación e interés que suscitan estas actividades, más latente en los pequeños de la etapa de Educación Primaria. Como hemos comentado en el anterior caso, se precisó la necesidad de ampliar este ejercicio de evaluación y valoración sobre la gestión de las emociones como la tristeza, la ira o el enfado, en todo momento, se intentó transmitir el mensaje de que no había un mal ejercicio en experimentar esa emoción, sino que había una incorrecta gestión de la misma. Tal actividad sirvió también para que los niños exteriorizaran esos malestares emocionales que traen del hogar y les imposibilita entender por qué se sienten de dicha forma y cómo pueden regular esos comportamientos que emergen. En este sentido, una vez más, se pone en alza el valor de los juegos como medio de educación emocional donde, el continuo contacto junto el análisis y reflexión de lo realizado, ha despertado pensamientos que antes permanecían ocultos.

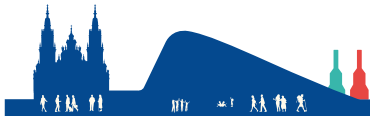
Este tipo de experiencias, en la que los estudiantes se implican en la promoción del cambio suelen tener efectos más positivos, que aquellas en las que la intervención es impuesta y no deja margen de libertad ni posibilidad de

negociación. Con apenas un curso en marcha, 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). Asimismo, 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 et al., 2017).

Debemos tomar conciencia de cómo son los patios en los centros educativos y de qué pasa en ellos, en definitiva, qué proyectan, dan respuesta a las necesidades de la diversidad e intereses del alumnado, por qué se han alejado de la naturaleza, por qué aparecen tantos conflictos, son algunos de los interrogantes a los que debemos dar respuesta antes de adentrarnos en promover patios inclusivos (Cols Clotet y Fernández Quiles, 2019). Además, estas iniciativas tendrán mayor garantía de éxito si se impulsan desde las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), y se incorporan en el plan de atención a la diversidad de los Centros educativos (Montero, 2017).

Referencias bibliográficas

- Artavia, J. (2013). Vamos al recreo. *Revista Herencia*, 26(2), 79-92. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/14530/13806>
- Cols Clotet, C., y Fernández Quiles, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 47, 107-115. doi: 10.15366/tarbiya2019.47.008
- Cherng, H. Y. S., y 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, A. L., Gradaille, R., y 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, I. M. (2017). La inclusión del juego. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 96-109.
- García-Raga, S., Farinós Molina, M. C., y Soriano Gutiérrez, C. (2020). Coeducación, inclusión y convivencia en el patio de recreo. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1095-1103). Barcelona: Octaedro.
- Lagar, G. (2015). *Patios y Parques Dinámicos*. Trabe.
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, O. (2020). Aprendizaje-Servicio, juego motor e inclusión educativa: el proyecto Patios Inclusivos. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez, y P. Lázaro (Coord.), *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 315-322). UNED.
- Maroñas, A., Martínez, R. M., y Gradaille, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. *Perfiles Educativos*, 41(163), 94-108.
- Montero, L. D. A. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210.
- Naudon, P. (2019). Educación intercultural, buenas escuelas y apoyos esenciales para la mejora educativa. *Revista Pedagógica*, 21, 99-114.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz* (Vol. 36). Editorial Paidotribo.
- Trillo Vílchez, F., y Trillo Vílchez, J. R. (2021). Patios inclusivos y juegos tradicionales. En Zurita et al. (Coord.), *Desafíos, oportunidades y transversalidad de la educación física del Siglo XXI* (pp. 7-15). Asociación De Docentes e Investigadores Jóvenes En Educación Y Salud – ADDIJES.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., y Lozano Roy, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. doi: 10.6018/reifop/20.1.213181



Evaluación formativa de un modelo de co-formación familias-docentes para la mejora de la comunicación y la participación

HERNÁNDEZ-PRADOS, M.^ª ÁNGELES

GALIÁN-NICOLÁS, BEGOÑA

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Murcia (España)*

GARCÍA-SANZ, M.^ª PAZ

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

La necesidad de incrementar la colaboración familia escuela es una constante en gran parte de los centros educativos, lo que requiere de formación previa. El presente trabajo pretende evaluar, por parte del profesorado y las familias, un programa formativo para mejorar la comunicación y la participación de las familias en las actividades del centro, desarrollado siguiendo el modelo de coformación expuesto por Hernández-Prados (2019) y llevado a cabo con 75 docentes y 48 familias de 5 centros educativos. Los resultados muestran que los participantes comprenden las estrategias para mejorar la comunicación y la participación, se encuentran capacitados para constituir comisiones colaborativas y valoran positivamente el funcionamiento de las mismas y la idoneidad de las actuaciones realizadas. En conclusión, este tipo de formación contribuye a establecer una estructura organizativa que se instaura en la identidad del centro y facilita el cambio duradero en las relaciones familia- escuela, superando las actuaciones epidérmicas.

Palabras clave: docentes; evaluación; familia; formación; participación.

Formative evaluation of a family-teacher co-training model to improve communication and participation

Abstract

The need to increase family-school collaboration is a constant in most schools, which requires prior training. This paper aims to evaluate, on the part of teachers and families, a training program to improve communication and participation of families in school activities, developed following the co-training model presented by Hernández-Prados (2019) and carried out with 75 teachers and 48 families from 5 schools. The results show that the participants understand the strategies to improve communication and participation, are able to set up collaborative

commissions and positively value their functioning and the suitability of the actions carried out. In conclusion, this type of training helps to establish an organizational structure that becomes part of the center's identity and facilitates lasting change in family- school relations, overcoming epidermal actions.

Keywords: teachers; evaluation; family; training; participation.

Introducción

La demanda de formación inicial y permanente en el profesorado para la mejora de la participación familiar en los centros educativos ha sido ampliamente evidenciada (Hernández-Prados, García-Sanz, Galian, y Belmonte, 2019). Sin embargo, se echa en falta en la producción científica trabajos centrados en el diseño, implementación y evaluación de programas formativos que busquen transformar la realidad de los participantes en esta temática. Se trata de “investigar con” (Sabariego, 2014, p. 84) los agentes implicados en el cambio. La presente ponencia 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:

1. 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.
2. Constatar la capacidad de sendos colectivos para constituir comisiones de trabajo colaborativo familias-docentes y planificar actuaciones para implementar en el centro.
3. 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.
4. 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.

Marco teórico

Las vías de participación familiar propuestas por Epstein (2001), junto a las tipologías de familias en función de la relación que mantienen con los centros educativos de Vogels (2002), constituyen las bases teóricas que fundamenta el modelo de participación que proponemos en una intervención formativa basada en el modelo de Parra, Gomariz, Hernández-Prados, Martínez-Segura, y García-Sanz (2020), el cual se centra en las siguientes dimensiones:

1. Comunicación con el centro educativo,
2. Participación en actividades organizadas por el centro,
3. Sentimiento de pertenencia de las familias al centro
4. Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro
5. Implicación educativa de las familias desde el hogar
6. Formación a familias
7. Participación comunitaria

Todo ello desde un concepto de participación como derecho y deber ético-moral que hunde sus raíces en la corresponsabilidad, los procesos de inclusión y democratización escolar, en la que el docente desempeña un papel crucial como promotor de la misma (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz, y Parra, 2017).

Metodología

Se trata de una investigación evaluativa, realizada a partir de una coformación (Hernández-Prados, 2019), 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.

La intervención se llevó a cabo en 4 sesiones de tres horas cada una, planteándose en ellas, respectivamente, los objetivos generales establecidos en este estudio. Al final de cada sesión se aplicaron a los participantes cuestionarios mixtos diferentes, en función del contenido de las mismas, con el fin de evaluar dichas sesiones. Los ítems cerrados (todos ellos formulados en positivo) incluyen una escala numérica de 5 grados (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: moderadamente de acuerdo; 4: bastante de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo). Los dos ítems abiertos hacen referencia a lo más interesante de cada sesión y a las dificultades encontradas en las mismas.

La primera sesión en los CEIP SA y NSR se realizó conjuntamente. Además de estas cuatro sesiones, los participantes se reunían, al menos una vez por semana, en lo que se denominó “sesiones en horario no presencial” (HNP).

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.

Objetivo 1

La Tabla 1 indica la media (\bar{x}) y desviación típica (σ) referidas al conocimiento del significado y estrategias que han desarrollado docentes y familias para mejorar la comunicación entre ambos y la participación familiar en las actividades del centro.

Tabla 1. Estadísticos por centros y globales relativos al objetivo 1

CEIP-SC		CEIP-SA y CEIP- NSR		CRA- E		IES-SM		GLOBAL	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
4.41	.390	3.86	.710	4.13	.499	4.29	.344	4.11	.530

Fuente. Elaboración propia

A nivel global, la sesión primera del programa formativo ha sido valorada altamente ($\bar{x}=4.11$). Por centros, los participantes que mejor han estimado dicha sesión son los del CEIP SC ($\bar{x}=4.41$), seguidos del IES SM ($\bar{x}=4.29$) y de los del CEIP SA y NSR ($\bar{x}=3.86$).

En el análisis pormenorizado por ítems, ninguno de los centros ha obtenido una puntuación igual o inferior al estándar de la escala (3). La Tabla 2 muestra las medias de los ítems con puntuaciones superiores a 4.5.

Tabla 2. Medias de los ítems mejor valorados por centros relativos al objetivo 1

Contenido de los ítems	CEIP-SC	CEIP-SA y CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Conferencia realizada por una profesora invitada de una universidad colombiana	4.88			
Comprensión de la comunicación entre la familia y el centro educativo	4.76		4.80	4.57
Comprensión de la participación familiar en las actividades del centro	4.76		4.52	4.52
Comprensión del significado de sentimiento de pertenencia		4.56		
Necesidad en el centro de aplicar las estrategias aprendidas en la sesión			4.52	
Viabilidad de la aplicación de las estrategias explicadas en la sesión	4.59			
Utilidad de los contenidos de la sesión	4.59			4.62
Pertinencia de las actividades				4.62
Utilidad de la evaluación para mejorar				4.76
Satisfacción general de los participantes	4.53			

Fuente. Elaboración propia

Respecto a las dos preguntas abiertas del cuestionario, en la Tabla 3 se indica el resultado del análisis cualitativo.

Tabla 3. Categorías y porcentajes de respuestas por centros relativas al objetivo 1

	Categorías	CEIP-SC	CEIP-SA y CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Lo más interesante	Charla de la profesora colombiana (solo realizada en el CEIP SC)	41.18%			
	Propuesta de constitución de comisiones docentes-familias	35.29%	23.52%	8%	9.52%
	Nuevas perspectivas para mejorar la colaboración familia-centro	11.76%	11.76%		9.52%
	Buen clima entre docentes y familias generado a través de distintas actividades	5.88%		16%	61.14%
	Experiencias de otros centros		41.18%	28%	
	Aclaración de los términos comunicación, participación en actividades del centro y/o sentimiento de pertenencia			12%	9.52%
	Carácter práctico previsto para el proyecto			8%	
	Todo en general	5.88%	5.88%	16%	9.52%
Dificultades	Falta de tiempo para el diálogo familias- docentes	11.76%		24%	4.76%
	Sesión muy intensa, mucho contenido	5.88%			
	Poca asistencia de familias	5.88%	5.88%		14.28%
	Necesidad de más ejemplos para mejorar la participación familiar		29.41%	24%	14.28%
	Falta de actividades con grupos del mismo centro/sedes		5.88%	16%	
	Responder el cuestionario manualmente		5.88%		
	Exposiciones demasiado largas, mucho texto	5.88%		8%	
	No se conocen a todas las familias: empezar con una dinámica para conocerse				4.76%
	Ninguna		11.76%	40%	38.09%

Fuente. Elaboración propia

Objetivo 2

En la Tabla 4 se presentan la media y desviación típica en relación con la capacidad de familias y docentes para constituir comisiones de trabajo colaborativo de sendos colectivos y planificar actuaciones para implementar en el centro.

Tabla 4. Estadísticos por centros y globales relativos al objetivo 2

CEIP-SC		CEIP-SA		CEIP- NSR		CRA- E		IES-SM		GLOBAL	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
4.61	.304	4.52	.480	4.43	.269	4.46	.402	4.78	.233	4.56	.338

Fuente. Elaboración propia

Globalmente, la segunda sesión del programa ha sido valorada mejor que la anterior ($\bar{x}=4.56$). Por centros, es el IES SM el que ha obtenido la mayor puntuación media ($\bar{x}=4.78$), seguido del CEIP SC ($\bar{x}=4.61$), del CEIP SA ($\bar{x}=4.52$), del CRA-E ($\bar{x}=4.46$) y del CEIP NSR ($\bar{x}=4.43$).

Respecto al análisis por ítems, en ninguno de los cinco centros ha habido preguntas del cuestionario valoradas por debajo del estándar de la escala. Por el contrario, en esta sesión, han sido muchos los ítems con medias superiores al valor 4.5 (Tabla 5).

Tabla 5. Medias de los ítems mejor valorados por centros relativos al objetivo 2

Contenido de los ítems	CEIP-SC	CEIP-SA	CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Adecuación de la introducción de la sesión	4.63	4.62			4.90
Utilidad de la ficha para trabajar en cada comisión	4.73			4.50	4.90
Participación del profesorado en la elección de actuaciones	4.81	4.80	4.62	4.75	4.76
Participación de las familias en la elección de actuaciones	4.69				4.71
Pertinencia de la idea de constitución de comisiones con familias y docentes	4.94	4.73	4.77	4.72	4.81
Fluidez y entendimiento en la comunicación familias-docentes	4.94	4.80	4.77	4.71	4.95
Consenso de decisiones entre familias y docentes dentro de cada comisión	4.81	4.81	4.77	4.68	4.90
Cualificación del profesorado para la elección y planificación de actuaciones	4.63	4.81	4.62	4.71	4.86
Capacidad de las familias para elegir actuaciones viables para el centro			4.58		4.90
Satisfacción con la comisión asignada	4.88	4.63	4.69	4.76	4.95
Adecuación de recursos para el trabajo colaborativo	4.69				4.86
Pertinencia de la puesta en común entre comisiones	4.69		4.62	4.61	4.86
Planificación de actuaciones acordes a los intereses de las familias		4.56		4.52	4.80

Fuente. Elaboración propia

En cuanto al análisis cualitativo, la Tabla 6 señala los resultados de los análisis de las dos preguntas abiertas del cuestionario.

Tabla 6. Categorías y porcentajes de respuestas por centros relativos al objetivo 2

	Categorías	CEIP-SC	CEIP-SA	CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Lo más interesante	Construcción de las comisiones familias-docentes: productividad	25%		34.77%	27.59%	4.76%
	Interacción: propuesta de ideas, diálogo y consenso de familias- docentes	62.5%	25%	50.15%	34.48%	33.33%
	Claridad de las tareas: aprovechamiento y motivación	18.75%		23.07%		
	Avance de las tareas de la comisión	12.5%		15.38%		19.04%
	Carácter práctico de la sesión	12.5%		15.38%		14.28%
	Puesta en común de las comisiones con variedad de actuaciones	6.25%	12.5%	30.77%	3.45%	9.52
	Buena opinión del profesorado por parte de las familias		6.25%			
	Buena organización de la sesión				3.45%	
	Concienciación de la presencia familiar en el centro				3.45%	
Dificultades	Poca asistencia de familias	12.5%		15.38%	13.79%	14.28%
	Falta de tiempo para la organización y el trabajo por comisiones	6.25%	6.25%	7.69%	17.24%	19.05%
	Escasez de conocimientos sobre la comisión asignada	12.5%		7.69%		
	Comisión demasiado amplia	6.25%		7.69%		
	Desconocimiento del español		12.5%			
	Dificultad para reunirse en HNP		6.25%			
	Falta de comprensión de las tareas	6.25%		7.69%		
	Necesidad de concretar algunas acciones tras la puesta en común				6.9%	
	Ninguna	62.5%		76.92%	24.14%	

Fuente. Elaboración propia

Objetivo 3

La Tabla 7 señala la media y desviación típica relativas al funcionamiento de las comisiones de trabajo colaborativo en horario no presencial, así como la utilidad y viabilidad de las actuaciones planificadas en cada comisión.

Tabla 7. Estadísticos por centros y globales relativos al objetivo 3

CEIP-SC		CEIP-SA		CEIP- NSR		CRA- E		IES-SM		GLOBAL	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
4.13	.419	4.63	.492	4.01	.387	4.55	.524	4.53	.461	4.37	.457

Fuente. Elaboración propia

A nivel general, la tercera sesión del proyecto de intervención ha sido valorada con una media levemente inferior a la segunda y superior a la primera ($\bar{x}=4.37$), manteniéndose en una puntuación más que alta. El promedio de puntuaciones por centros ha sido mayor en el CEIP SA ($\bar{x}=4.63$), seguido del CRA-E ($\bar{x}=4.55$), muy cerca del IES SM ($\bar{x}=4.53$), del CEIP SC ($\bar{x}=4.13$) y del CEIP NSR ($\bar{x}=4.01$).

En ninguno de los centros se han encontrado ítems con valoraciones iguales o inferiores al estándar de la escala. Sin embargo, como muestra la Tabla 8, sí ha habido bastantes en los que se ha superado el valor medio de 4.5, especialmente en tres de los centros participantes.

Tabla 8. Medias de los ítems mejor valorados por centros relativos al objetivo 3

Contenido de los ítems	CEIP-SC	CEIP-SA	CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Participación de docentes y familias en la planificación de las acciones a emprender en el centro en HNP, en la propia comisión				4.86	
Colaboración de los dos colectivos durante la planificación de las acciones a llevar a cabo en la propia comisión, en HNP				4.86	
Fluidez y buen entendimiento de la relación entre docentes y familias en HNP, en la propia comisión			4.63		
Consenso entre docentes y familias en HNP, respecto a las decisiones tomadas en la propia comisión		4.58			4.52
Pertinencia de las fechas y horario para las reuniones en HNP, en la propia comisión		4.67			
Pertinencia de recursos materiales e infraestructuras para las reuniones en HNP				4.62	
Ajuste del tiempo para el desarrollo de las sesiones en HNP		4.83		4.62	
Adecuación de la introducción de la sesión		4.58		4.71	4.78
Utilidad y viabilidad de las acciones a realizar en el centro propuestas por la propia comisión	4.68	4.67		4.76	4.74
Utilidad y viabilidad de las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de comisiones		4.70		4.76	4.70
Adecuación de la puesta en común de las acciones planificadas por el resto de comisiones		4.60		4.85	4.74
Riqueza de las aportaciones realizadas por el profesorado de otras comisiones		4.80		4.71	4.83
Riqueza de las aportaciones realizadas por las familias de otras comisiones					4.65
Utilidad de las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación	4.68	4.92		4.71	4.57
Pertinencia de los recursos para el desarrollo de la sesión		4.75		4.52	4.57
Suficiencia de tiempo para la sesión		4.92		4.71	4.55

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 9 se indica el resultado del análisis cualitativo relacionado con el objetivo 3 de la investigación.

Tabla 9. Categorías y porcentajes de respuestas por centros relativas al objetivo 3

	Categorías	CEIP-SC	CEIP-SA	CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Lo más interesante	Avance importante, con dificultades, propuestas y soluciones	26.31%		26,31%	28.57%	13.04%
	Puesta en común de las comisiones con variedad de actuaciones	26.31%	16,66%		52.38%	4.35%
	Mucha implicación y motivación por cambiar a mejor	15.79%		12,5%		21.74%
	Comisiones consolidadas, con espíritu de equipo	15.79%			4.76%	
	Asesoramiento del equipo Compartimos Educación	5.26%				
	Participación activa de las familias		16,66%			
	Interacción: propuesta de ideas, diálogo y consenso de familias- docentes		16,66%			17.39%
	Buena opinión del profesorado por parte de las familias		8.33%			
Dificultades	Falta de tiempo para las sesiones presenciales y/o las de HNP	21.05%	16.66%	25%	4.76%	
	Poco realismo de los recursos económicos para la acción	21.05%		12,5%		
	Ausencia de comunicación entre comisiones en HNP	21.05%				
	Falta de desarrollo de algunas acciones propuestas	15.79%				4.35%
	Escasez de asistencia de familias	5.26%			6.9%	
	Desconocimiento del español		16.66%			
	Mucho trabajo para supervisar el equipo directivo			12,5%		

Fuente. Elaboración propia

Objetivo 4

En la Tabla 10 se muestran la media y desviación típica relacionadas con la idoneidad de las actuaciones desarrolladas en los distintos centros educativos, así como con el nivel de implicación de docentes y familias.

Tabla 10. Estadísticos por centros y globales relativos al objetivo 4

CEIP-SC		CEIP-SA		CEIP- NSR		CRA- E		IES-SM		GLOBAL	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
4.33	.492	3.53	.455	4.39	.383	4.26	.549	4.30	.459	4.16	.468

Fuente. Elaboración propia

Globalmente, los participantes en la cuarta sesión del proyecto continúan otorgando a la misma una valoración más que alta, aunque algo inferior a las dos últimas sesiones ($\bar{x}=4.16$). El centro que ha conseguido la mejor puntuación ha sido el CEIP NSR ($\bar{x}=4.39$), seguido de cerca del CEIP SC ($\bar{x}=4.33$), del IES SM ($\bar{x}=4.30$), del CRAE ($\bar{x}=4.26$) y, algo más alejado del CEIP SA ($\bar{x}=3.53$).

Como viene siendo habitual, ningún ítem ha tenido en esta última sesión, una valoración inferior al estándar de la escala. Las preguntas con puntuaciones superiores al valor medio de 4.5 se indican en la Tabla 11.

Tabla 11. Medias de los ítems mejor valorados por centros relativos al objetivo 4

Contenido de los ítems	CEIP-SC	CEIP-SA	CEIP-SA	CEIP-SA	CEIP-SA
Participación en las acciones emprendidas hasta ese momento en el centro organizadas por la propia comisión	4.89		4.75	4.91	
Participación en las acciones emprendidas hasta ese momento en el centro organizadas por otras comisiones				4.78	
Fluidez y buen entendimiento de la relación entre docentes y familias durante la realización de las actividades	4.67		4.75		4.52
Motivación y satisfacción de la participación en las actividades realizadas hasta el momento	4.67				4.67
Liderazgo del equipo directivo en la puesta en práctica de las acciones emprendidas					4.81
Utilidad de la puesta en común de las acciones realizadas hasta la fecha por las distintas comisiones					4.57
Ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas	4.67				4.76
Viabilidad y oportunidad de las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones				4.52	4.52

Fuente. Elaboración propia

Los resultados del análisis cualitativo de las dos preguntas abiertas del cuestionario se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Categorías y porcentajes de respuestas por centros relativas al objetivo 4

	Categorías	CEIP-SC	CEIP-SA	CEIP- NSR	CRA- E	IES-SM
Lo más interesante	Implicación y motivación de los participantes					14.28%
	Puesta en común de las actividades llevadas a cabo	88.83.5%	22.22%	100%	90.91%	33.33%
	Asesoramiento del equipo Compartimos Educación	11.11%				
	Continuidad para próximos cursos	33.33%			9.09%	
	La evaluación como herramienta de mejora	11.11%				4.54%
	Multitud de actividades					9.52%
	Ambiente de “orgullo” de pertenencia					4.54%
	Logro de casi todos los objetivos					9.52%
	Fluidez de relaciones familias- centro					4.54%

Dificultades	Falta de tiempo para completar las intervenciones	11.11%	22.22%		4.54%	4.54%
	Reticencia de algunas familias para la participación	11.11%			9.09%	
	Excesivo número de actividades				4.54%	
	Solapamiento con otras actividades				4.54%	4.54%
	Alguna actividad no ha tenido el éxito esperado (biblioteca)					
	Ninguna			25%		

Fuente. Elaboración propia

Para finalizar este apartado de resultados de la investigación, añadimos que los mismos indican una valoración media global más que alta de la intervención realizada ($\bar{x}=4.30$). Por centros, desde la percepción de sus participantes, dicha intervención de coformación ha tenido más éxito en el IES SM ($\bar{x}=4.47$), seguido del CEIP SC ($\bar{x}=4.37$), muy de cerca del CRA-E ($\bar{x}=4.35$), del CEIP NSR ($\bar{x}=4.17$) y 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, la motivación e implicación para seguir avanzando, el desarrollo de las actuaciones planificadas, la ilusión por continuar en próximos años, etc. Lo más negativo: la falta de tiempo, el escaso número de familias participantes en la fase de planificación, la dificultad para reunirse en HNP, etc.

Discusión y conclusiones

La experiencia de coformación familia-escuela desarrollada (Gomariz et al., 2020), a pesar de ser una innovación inusual, ha sido bien acogida por la comunidad educativa y valorada muy positivamente por los participantes. La modalidad semipresencial permite asentar determinados conocimientos esenciales para la constitución de las comisiones colaborativas y delimitar las actuaciones, el desarrollo del trabajo y elaboración de los recursos necesarios se aborda en el trabajo autónomo y no presencial de los componentes. La falta de una cultura de participación familiar asentada en las instituciones educativas, junto a las dificultades de conciliación o idiomáticas debido al elevado número de familias inmigrantes, son algunas de las limitaciones que se han tenido que solventar con una mayor visibilización y apertura al entorno, con comisiones de traducción y cartelería, con servicio de ludoteca, entre otros aspectos. Un indicador del nivel de satisfacción de los participantes es que el trabajo colaborativo desde la estructura organizativa de las comisiones continua vigente en los centros educativos a pesar de haber finalizado el proyecto de investigación en julio de 2019, ha resultado de gran utilidad para afrontar las circunstancias peculiares del Covid-19.

Referencias bibliográficas

- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia, PN: West-View Press.
- 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 docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 41-57. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49832>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y profesorado compartimos educación. Guía para educar en colaboración*. Murcia: Editum.
- 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.

- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galian, B. y Belmonte, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. doi: 10.6018/reifop.22.3.388971
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Martínez-Segura, M. J., y García-Sanz, M. P. (2020). Una experiencia en España de formación compartida para la mejora de la participación: Familias y profesorado. En M. Saracostti y L. Lara (Coords.), *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos* (pp. 136-164). Santiago de Chile: Le Monde Diplomatique.
- Sabariago, M. (2014). Investigación cualitativa y responsabilidad social: reflexiones, desarrollos y retos metodológicos en el ámbito educativo. En M. C. Cardona y E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 79-93). Madrid: EOS.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.



La participación de las familias en la AMPA, ¿cuestión de edad? Una década de estudios¹

GOMARIZ VICENTE, MARÍA ÁNGELES
MARTÍNEZ-SEGURA, MARÍA JOSÉ
PARRA MARTÍNEZ, JOAQUÍN

*Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

Se trata de un estudio comparativo combinando tres investigaciones de carácter exploratorio descriptivo, realizadas en 2006, 2012 y 2017, dos de carácter autonómico y una a nivel estatal, en las que el grupo de investigación ha obtenido resultados respecto a la participación de las familias en las AMPA. Se ha podido constatar que existe una tendencia en los más jóvenes (hasta los 30 años) a involucrarse menos en las AMPA, que aumenta el compromiso en las edades centrales (30 a 50), para descender a partir de los 50 años. Apreciamos una tendencia negativa, con pronóstico pesimista por la participación más baja de las familias más jóvenes, que luego mejora y va descendiendo en las de mayor edad. Las formas de relacionarse las familias con los centros y en concreto a través de las AMPA no son estáticas, homogéneas, monolíticas o linealmente ascendentes o descendentes asociadas a sus edades.

Palabras clave: AMPA; familia; participación; evolución; edad.

Family participation in the Parents' Association: is a question of age? A decade of studies

Abstract

This is a comparative study combining three exploratory descriptive research studies, carried out in 2006, 2012 and 2017, two at the regional level and one at the state level., in which the research group has achieved results about of participation of families in the Parents of Students Association (PSA). It has been possible to verify that there is a tendency in the youngest (up to the age of 30) to become less involved in the PSA, which increases the commitment in the central ages (30 to 50), to decrease from the age of 50 onwards. We note a negative trend, with a pessimistic prognosis due to the lower participation of younger families, which then improves and decreases in older families. The ways in which families relate to the schools specifically through the PSA are not static, homogeneous, monolithic or linearly ascending or descending in relation to their ages.

¹ 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.

Keywords: Parents of Student Association; family; involvement; evolution; age.

Introducción

La participación de las familias en los centros educativos es una temática de creciente actualidad. Si siempre ha sido un tema de interés para investigadores y prácticos de la educación, ahora, tras la situación de alarma sanitaria generada durante el año 2020, se convierte en un aspecto clave. Al mismo tiempo, describir las situaciones presentes es interesante para idear nuevas estrategias para su mejora, pero también consideramos relevante disponer de claves sobre la evolución de la colaboración familia y centro educativo para intentar afrontarlas de una manera más sistematizada y partiendo de evidencias.

A lo largo de la trayectoria de nuestro equipo de investigación hemos desarrollado estudios a nivel regional, nacional e internacional en esta temática, en esta ocasión deseamos compartir este trabajo en el que analizamos la participación de las familias en una de las vías formales, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPA), en función de la edad, a través del recorrido y estudio comparativo de tres investigaciones: un estudio de carácter regional desarrollado entre los años 2006-2008 (promovido por el Consejo Escolar de la Región de Murcia), un estudio a nivel nacional realizado entre los años 2012-2014 (impulsado por el Consejo Escolar del Estado), y un nuevo estudio local desarrollado entre los años 2017-2020 (en el marco del Proyecto I+D+i EDU2016-77035-R).

Marco teórico

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, Gomariz, y Parra, 2018; Llevot y Bernad, 2015; Parra, Gomariz, 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 general en dichos organismos son mejorables, también arrojan que son valorados positivamente por la comunidad educativa (Gomariz, 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 venimos planteando las siguientes cuestiones en los últimos años en nuestra dedicación 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? Aunque también podríamos preguntarnos si la evolución de los comportamientos participativos de las familias es homogénea o más o menos lineal, creciente o decreciente.

De forma global, como afirmación generalmente mantenida, se considera por las fuentes anteriormente citadas que la participación de las familias disminuye según avanzan sus hijos e hijas en los niveles educativos y, por lo tanto, parece razonable, que suceda algo similar cuando aumenta la edad de las familias. La cuestión es que esa participación considerada de forma amplia puede ser matizable en función las distintas dimensiones que pueden definirla, según el modelo de análisis propuesto por nuestro equipo de investigación.

Desde nuestro modelo de partida, planteamos siempre mejorar en la relación familia- escuela unas dimensiones básicas que definen nuestra idea de participación: la adecuación, mejora de la eficacia y eficiencia en la *comunicación* de las familias y el centro educativo, lo que supone evaluar y optimizar las vías, los contenidos y el propio desempeño de los agentes; el desarrollo de momentos, contextos y propuestas que generen la participación de las familias en *actividades organizadas* por el centro, a través de encuentros culturales, festivos, deportivos, gastronómicos, etc. organizados en y desde el centro educativo; a través de la promoción del *sentimiento de pertenencia* de las familias al centro, propiciar el reconocerse parte del centro, considerar los equipos o grupos del centro como propios, hasta crear el sentimiento por el que las familias recomienden el centro; el fomento de la participación a través de las *Asociaciones*

de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro, participación por representación y elección para la gestión, la promoción de actividades cercanas a lo curricular o a demanda del centro, etc.; a través de la participación invisible o no presencial como es la *implicación educativa de las familias desde el hogar*, reconociendo como algo esencial en la educación escolar el apoyo a los hijos e hijas en sus estudios, decisiones, el seguimiento del estudio y la misma escolarización, con la facilitación de las condiciones y tareas de aprendizaje en el hogar; con la *incorporación de las familias en procesos de formación*, a través del desarrollo de actividades formativas específicas para familias y profesorado conjuntamente; y a través del desarrollo de actividades de acción social, solidarias y/o ecológicas en su entorno inmediato teniendo como agente a toda la comunidad educativa, en lo que venimos llamando *participación comunitaria*. Las tareas de familias y profesorado, como se puede apreciar, suponen facilitar, favorecer, propiciar y promover.

Hemos considerado la participación en las AMPA de manera amplia como un conjunto de indicadores que van desde el mero conocimiento hasta la gestión de la propia asociación: conocimiento de lo que es la AMPA del centro, de su organización y funcionamiento, el ser capaz de identificar los miembros de la Junta Directiva, el mantenerse informado/a de las actividades que organiza, el haber consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc., el asistir a las asambleas generales o reuniones, acudir y participar en las actividades que organiza, el implicarse en la gestión de las actividades organizadas o el ser miembro de la junta directiva.

Metodología

Para presentar este estudio comparativo nos planteamos los siguientes objetivos:

1. 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.
2. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la participación en la AMPA en función de la edad de los progenitores.
3. Establecer una tendencia en la evolución de dicha participación en la AMPA, en función de la edad de los progenitores.

El método empleado consiste en un realizar un estudio comparativo combinando tres estudios de carácter exploratorio descriptivo, tipo encuesta, en los que ha participado como autores el equipo de investigación y que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Detalle de las tres investigaciones empleadas

Investigación	Años	Alpha de Cronbach	Tamaño muestra	VARIABLES	Valores
Consejo Escolar Región de Murcia	2006-2008	.866	2494 familias	Edad madre Edad padre Participación en AMPA	5 (1: menor de 20 años; 5: mayor de 51 años) 1-5
Consejo Escolar Estado	2012-2014	.867	14876 familias	Edad madre Edad padre Participación en AMPA	1-5 (1: menor de 20 años; 5: mayor de 51 años) 1-4
MINECO I+D+i Compartimos la Educación	2017-2020	.966	3639 familias	Edad madre Edad padre Participación en AMPA	1-5 (1: menor de 20 años; 5: mayor de 51 años) 1-5

Fuente. Elaboración propia

En las dos primeras investigaciones, el muestreo realizado fue aleatorio estratificado, con los estratos de titularidad de centro y etapa educativa, una a nivel regional y otra a nivel estatal; mientras que en la última se realizó un muestreo intencional a toda la población de familias con hijos escolarizados en las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de un municipio multicultural de la Región de Murcia, obteniendo finalmente la participación de más del 60% de la población objetivo. El procedimiento empleado fue, en los tres casos, la entrega del cuestionario para la recogida de información a las familias, a través del tutor o tutora de aula y su posterior recogida anónima en el mismo grupo-clase.

En el procedimiento de muestreo los márgenes de confianza y niveles de error se situaron en valores óptimos: mínimos del 95-97% en nivel de confianza y márgenes de error en torno a ± 0.02 .

Se ha procedido al análisis de los datos cuantitativos con el uso de estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas) y de estadística no paramétrica (K de Kruskal Wallis y U de Mann Whitney), a través del paquete de análisis estadístico SPSS v. 24. El nivel de significación estadístico fue de $\alpha = .05$.

Resultados

En relación al primer objetivo (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), analizamos la media (\bar{x}) de la participación en AMPA de las madres y padres en función de la edad, en cada una de las tres investigaciones seleccionadas, que podemos observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Medias de Madre (M) y Padre (P) en participación en AMPA, en función de la edad y la investigación seleccionada

Edad progenitores	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
	Menos de 20	Menos de 20	20-30	20-30	31-40	31-40	41-50	41-50	+de 51	+de 51
Investigación	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
CE Región de Murcia	3.50	-	2.27	2.14	2.72	2.68	2.87	2.83	2.47	2.73
CE del Estado	2.25	2.45	1.94	1.87	2.12	2.11	2.13	2.15	2.03	2.04
Proyecto MINECO	2.60	3.23	2.35	2.57	2.79	2.69	3.09	3.01	3.06	2.81

Fuente. Elaboración propia

Como aspectos relevantes de los resultados de este primer objetivo, podemos destacar, 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.

En la investigación del Consejo Escolar de la 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 (bien es cierto que el número de estas madres es muy reducido en la muestra); 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.

En la investigación del Consejo Escolar del Estado, 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.

En la investigación más recientemente realizada, el proyecto MINECO I+D+i, 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.

En relación con el segundo objetivo (analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la participación en la AMPA en función de la edad de los progenitores), tras aplicar las pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas, encontramos que en las tres investigaciones aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad ($p = .000$, en función edad madre; $p = .000$, en función edad padre), lo que podemos apreciar en la Tabla 3 (participación en AMPA en función de la edad de la madre) y Tabla 4 (participación en AMPA en función de la edad del padre).

Tabla 3. Prueba U Mann Whitney participación en AMPA en función de la edad de la madre, en las tres investigaciones seleccionadas

Investigación	CE Región de Murcia		CE del Estado		MINECO I+D+i		
	Edades	Rango promedio	Sig. asintótica	Rango promedio	Sig. as.	Rango promedio	Sig. as.
	20 a 30–31 a 40	546.75–701.99	.000	2914.77–3341.36	.000	835.39–1089.34	.000
	20 a 30–41 a 50	433.45–604.11	.000	3143.85–3696.99	.000	559.19–900.53	.000
	20 a 30–más de 51	-	-	529.88–571.58	.028	199.64–281.62	.000
	31 a 40–41 a 50	1058.77–1138.80	.003	-	-	1418.34–1682.24	.000
	31 a 40– más de 51	-	-	3271.46–3090.65	.037	911.86–1042.80	.025
	41 a 50–más de 51	529.80–432.32	.018	3625.90–3347.69	.004	-	-

Fuente. Elaboración propia

Tabla 4. Prueba U Mann Whitney participación en AMPA en función de la edad del padre, en las tres investigaciones seleccionadas

Investigación	CE Región de Murcia		CE del Estado		MINECO I+D+i		
	Edades	Rango promedio	Sig. asintótica	Rango promedio	Sig.as.	Rango promedio	Sig.as.
	20 a 30–31 a 40	337.27–450.09	.000	1877.46–2274.05	.000	-	-
	20 a 30–41 a 50	453.68–664.47	.000	3072.89–3901.89	.000	730.39–960.54	.000
	20 a 30–más de51	107.31–146.81	.000	727.96–842.25	.000	180.83–208.45	.051
	31 a 40–41 a 50	979.23–1050.90	.007	5737.07–5944.55	.001	1344.26–1610.27	.000
	31 a 40–más de51	-	-	2848.60–2730.74	.018	-	-
	41 a 50–más de51	-	-	4497.19–4148.16	.000	1082.99–962.18	.001

Fuente. Elaboración propia

De los 36 posibles contrastes entre edades de padre y madre para las tres investigaciones seleccionadas, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en 28 de estos contrastes. Estas diferencias estadísticamente significativas se producen a favor de las madres o padres de mayor edad en 22 de los 28 contrastes dos a dos. Solo son a favor de los padres y madres de menor edad en los siguientes cinco casos:

- Consejo Escolar Región de Murcia: madres de 41 a 50 años con respecto a aquellas de más de 51 ($p=.018$).
- Consejo Escolar del Estado: madres de 31 a 40 años con aquellas de más de 51 ($p=.037$); madres de 41 a 50 años en comparación con aquellas de más de 51 ($p=.004$); padres de 31 a 40 años con respecto a aquellos de más de 51 ($p=.018$); padres de 41 a 50 años con aquellos de más de 51 ($p=.000$).
- Proyecto MINECO: padres de 41 a 50 años al compararlos con aquellos de más de 51 ($p=.001$).

En relación con el tercer objetivo (establecer una tendencia en la evolución de dicha participación en la AMPA, en función de la edad de los progenitores), incluimos dos figuras que pueden ilustrar los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones desarrolladas, tanto respecto a la participación media en AMPA según la edad de la madre como en función de la edad del padre (Figura 1 y Figura 2).

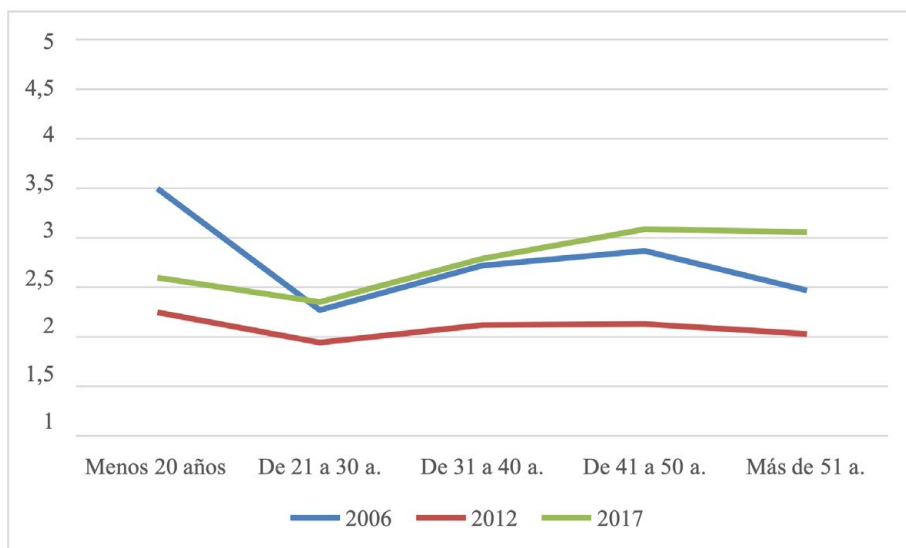


Figura 1. Evolución de la participación media en AMPA de las madres según edad, en las investigaciones seleccionadas
Fuente. Elaboración propia

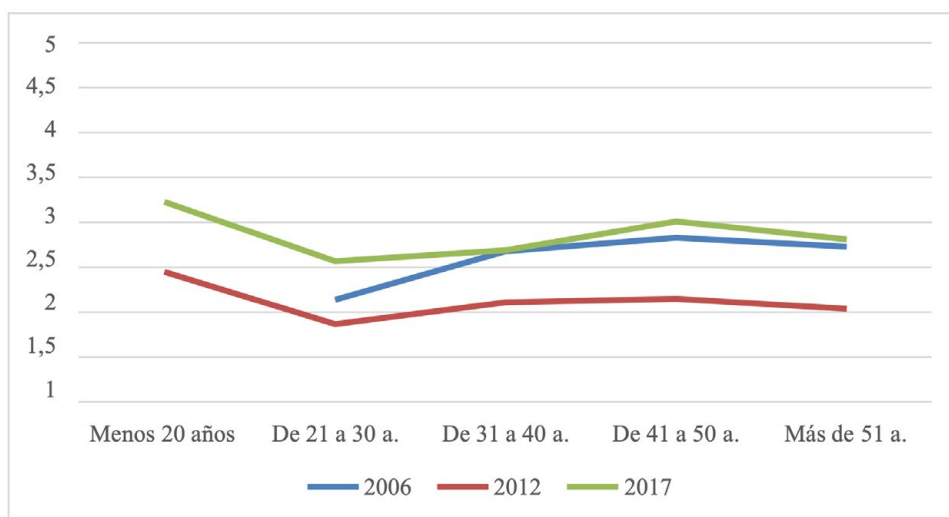


Figura 2. Evolución de la participación media en AMPA de los padres según edad, en las investigaciones seleccionadas
Fuente. Elaboración propia

Podemos apreciar que sobre el año 2012, en el que se desarrolla la investigación de carácter nacional (Consejo Escolar del Estado, 2014), observamos un cambio en la tendencia hacia una mayor participación de padres y madres de mediana edad (de 31 a 40 años y de 41 a 50 años, en ambos casos, madre y padre), con respecto a su implicación en el AMPA del centro educativo en el que está escolarizado su hijo/a.

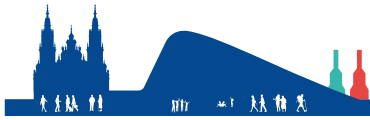
Salvando, por ser un número reducido de casos, los padres y madres de menos de 20 años, podemos sintetizar que existe una tendencia en los más jóvenes (hasta los 30 años) a involucrarse menos en las AMPA, aumenta el compromiso en las edades centrales (30 a 50), para descender a partir de los 50 años, 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.

Discusión y conclusiones

Podemos concluir, en línea con diversos estudios españoles sobre la temática relación familia y escuela analizados por Egido (2020), que la participación normativa a través de la AMPA se encuentra aún hoy día reducida a una escasa representación de familias. A pesar de ello, las formas de relacionarse las familias con los centros escolares y, de manera específica, a través de las AMPA no son estáticas, homogéneas, monolíticas o linealmente ascendentes o descendentes asociadas a la edad de los padres o madres. Resulta ser menos activa en el caso de los y las más jóvenes más intensas en las edades centrales hasta desvanecerse con el tiempo. Van aumentando, porque inicialmente las familias más jóvenes son menos activas, siendo coherentes con lo apreciado en trabajos centrados en Educación Infantil (Parra et al., 2017), se estabilizan y disminuyen, posteriormente, cuando la edad va avanzando, pudiendo coincidir con frecuencia con las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Hernández-Prados et al., 2018). Las acciones dirigidas a cohesionar la comunidad educativa, a través de la formación en la participación tanto a familias como a docentes, que la faciliten, solo pueden tener beneficios para sus integrantes y, para ello, es necesario reconocerse como agentes en un mismo proceso, no deben estar sujetas a edades de madres y padres o etapas educativas. Toda la comunidad educativa, incluyendo los equipos directivos de AMPA, pueden proyectar nuevas ideas para atraer a este tipo de participación colectiva a familias de cualquier edad, insistiendo en los padres y madres más jóvenes (Gomariz et al., 2020).

Referencias bibliográficas

- Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/ca/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón*, 72(3), 65-84.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 51-67. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART3.pdf>
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles: la participació de les famílies als centres educatius*. La Paeria: Ajuntament de Lleida.
- Gomariz, 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. doi: 10.17811/rife.48.1.2019.85-96
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia. doi: 10.6018/editum.2872
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Parra, J. (2018). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. doi: 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. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., y García-Sanz, M. A. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), 1-26. doi: 10.7203/relieve.23.1.9258



A experiência do Programa “Insurgências: Práticas Sociais de Letramento” nas Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia-Brasil

ALMEIDA DE, JOANA

*Coordenação Regional da Bahia
Rede PEA-UNESCO (Brasil)*

Resumo

Este artigo apresenta a experiência prático-teórica do Programa “Insurgências: Práticas Sociais de Letramento”, implementado em 2011 nas Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia-Brasil (CFRs-BSB), junto aos Educandos e Educadores de tais instituições. Com o objetivo de sistematizar o Programa apresentado, são descritos os atores envolvidos e as seis fases de sua realização (mapeamento socioeconômico, sensibilização, seminários rurais, seminários integrados, reescrita e coletânea). A metodologia almeja desenvolver a comunicação escrita e oral dos Jovens Agricultores das CFRs-BSB, seus estudos em geral e formação enquanto seres humanos e sociais. Além da materialidade da coletânea de textos assinados por esses jovens, a execução do Programa tem resultado na melhoria da comunicação, da caligrafia e da criatividade deles, e na ágil realização de tarefas que antes pareciam cansativas e sem sentido. Desse modo, os 10 anos de atividades têm trazido êxito quanto ao Multiletramento e mostrado sua relevância para a Educação do Campo.

Palavras-chave: Letramento; Educação do Campo; Casa Familiar Rural; Baixo Sul da Bahia.

The experience of the “Insurgencies: Social Literacy Practices” Program in the Rural Family Houses in the Baixo Sul of Bahia-Brazil

Abstract

This article presents the practical-theoretical experience of the “Insurgencies: Social Literacy Practices” Program, implemented in 2011 in the Rural Family Houses of the Baixo Sul of Bahia-Brazil (CFRs-BSB), together with the students and educators of such institutions. In order to systematize the Program presented, the actors involved, and the six phases of its implementation are described (socioeconomic mapping, awareness raising, rural seminars, rewriting and collection of texts). The methodology aims to develop the written and oral communication of the Young Agriculturist of the CFRs-BSB, their studies in general and formation as human and social beings. In addition to the materiality of the collection of texts signed by these young people, the execution of the Program has

resulted in the improvement of their communication, handwriting and creativity, and in the agile accomplishment of tasks that before seemed tiresome and meaningless. Thus, the 10 years of activities have been successful in terms of Multiliteracy and have shown its relevance for Rural Education.

Keywords: Literacy; Rural Education; Rural Family House; Baixo Sul of Bahia.

*tem o novelo
a agulha
o pensamento
a tessitura*

*cada linha tem sua espessura
cada tecido, sua trama
cada escrita, sua costura
(Maruzia Dultra)*

Introdução

"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 pregressa 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). Nessa perspectiva, a escritura não se restringe ao mundo letrado, ampliando as possibilidades de expressão e criação desde os primeiros anos de contato escolar, o que refletirá positivamente no desenvolvimento do letramento em si.

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, uma função social também 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.

Ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever; aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, assumi-la como sua 'propriedade'. (Soares, 2011, p. 39)

O letramento necessário é um conceito avançado de leitura e escrita. Ele exprime um nível maior de compreensão das palavras, símbolos e códigos necessários para interpretar e usar os instrumentos da linguagem e da comunicação. Para alcançá-lo, é preciso entender o significado das palavras e saber usar estas, escrita e oralmente, em diferentes contextos. A partir desse conceito, as Práticas Sociais de Letramento (PSL) propõem alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Contextualização

O desenvolvimento do programa PSL ocorre há 10 anos nas três CFRs localizadas na região do Baixo Sul da Bahia, a saber: Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN), Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFRI) e Casa Familiar Agroflorestal (CFAF), esta sediada no município de Nilo Peçanha. Parte do estado baiano, o BSB se encontra no Nordeste brasileiro e é composto por 14 municípios, sete deles litorâneos, sendo a agricultura o pilar econômico regional.

1.1 As Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia

As CFRs-BSB, instaladas a partir de 2004, são instituições de ensino voltadas para a formação de lideranças jovens agricultoras e vinculadas ao Programa de Escolas Associadas da UNESCO. Elas oferecem cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária (CFR-PTN), Agronegócio (CFRI) e Florestas (CFAF), todos Integrados ao Ensino Médio e credenciados pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) para certificar legalmente seus alunos formados.

1.2 Corpo discente integrado às famílias e comunidades

O público-alvo das PSL são os Jovens Agricultores das turmas de 1º, 2º e 3º anos da CFR-PTN, CFRI e CFAF. Esses adolescentes são filhos de Agricultores familiares, comumente pertencentes a comunidades quilombolas e ribeirinhas, e oriundos de cerca de 30 escolas públicas da região. Em 17 anos de existência das CFRs com participação efetiva dos jovens, mais de 150 comunidades rurais do BSB já tiveram algum de seus moradores como estudante, o que significa uma atuação difusa entre suas famílias e no convívio comunitário. Com a faixa etária de 14 a 18 anos, entre os Jovens Agricultores das CFRs-BSB, é possível observar a inserção das meninas nas atividades do campo.

1.3 Corpo Docente

As PSL são aplicadas junto aos jovens pelas equipes pedagógicas das CFRs-BSB. Elas são formadas pelos Monitores das diversas turmas, Assessores Pedagógicos e Diretores. Todos eles são preparados para o exercício da função, focados no desenvolvimento de cada um e de todos, de modo integrado e colaborativo. A formação acadêmica dos membros das equipes é variada, incluindo Pedagogos, Engenheiros Florestais, Engenheiros Agrônomos, entre outros.

1.4 Educação contextualizada

A lógica do Itinerário Formativo das CFRs-BSB insere o adolescente numa formação integrada que parte do entendimento da importância da educação contextualizada. Assim, seus fundamentos metodológicos têm como base a Educação do Campo (Arroyo, 2005; Souza, 2006) e a Pedagogia da Alternância (Fonsêca & Medeiros, 2006; Gimonet, 2007; Jesus, 2008), ambas norteadoras da estruturação das CFRs no Brasil e no mundo (Estevam, 2003; Hingel, 2007; Queiroz, 2006). As ações dessas escolas são voltadas para o trabalho contínuo, coletivo, reflexivo e transformador do meio em que o Educando está inserido. Nesse sentido, os projetos visam ampliar tais reflexões e ações de forma coletiva e colaborativa, a exemplo das Práticas Sociais de Letramento aqui apresentadas.

Descrição da experiência

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar. O escriba cava sinais na argila de sua tabuinha assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. É a mesma terra, são os mesmos instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo distinguindo-se quase que apenas pelo tamanho. O Nilo banha com a mesma água a cevada e o papiro. Nossa página vem do latim *pagus*, que significa o campo do agricultor. (Lévy, 1993, p. 87-88)

A capacidade de comunicação e de aprendizagem são indicadores da saúde e da doença psíquica dos indivíduos e dos grupos. Na medida em que somos capazes de nos comunicar e de realizar encontros autênticos, somos capazes de aprender e de desenvolver nossa identidade como pessoas. Portanto comunicação e aprendizagem são como os trilhos de um trem que se ajustam paralelamente e se afetam reciprocamente. Para aprender, é preciso estar aberto, ou seja, estar receptivo a tudo e todos que nos cercam, presentes e envolvidos no que fazemos e no que nos acontece a cada momento.

Quando os conteúdos intersubjetivos são trazidos à consciência pela reflexão conjunta do facilitador e dos participantes, é liberada a energia que permite às pessoas vincular-se e agir. O grupo deve ir se tornando cada vez mais capaz de romper com os estereótipos, de superar contradições e conflitos, de se mostrar corajoso e criativo no enfrentamento dos desafios. A intervenção ativa e criativa no meio, ou seja, o protagonismo depende do fortalecimento das identidades individuais e da identidade grupal.

Assim, as primeiras ações do programa PSL foram dedicadas à sensibilização dos professores de Língua Portuguesa das CFRs-BSB, atividade estendida posteriormente aos demais membros da equipe pedagógica, já que todos estão implicados, em alguma medida, no modo de expressão dos Educandos. 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 instiga a 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. Tal fator é crucial para o envolvimento destes nas atividades propostas e para que, de fato, se construam as "Insurgências" que intitulam o Programa.

Logo que ingressam nas CFRs-BSB, como exercício das PSL, os jovens 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 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 atividade do Programa, também com formato de evento, é o Seminário Integrado de Educação Profissional (SIEP), realizado internamente reunindo as turmas de cada ano e sediado em uma das Casas Familiares a cada edição. A temática dos SIEPs é definida a partir do Ano Internacional proposto pela UNESCO e, assim, os jovens dos três anos de formação se envolvem com os estudos sobre tal tema e constroem a metodologia participativa que possibilita a integração entre eles e a colaboração entre as instituições.

Fomentando a discussão dialógica entre os envolvidos, o SIEP de 2021 ocorrerá de forma virtual devido à pandemia da COVID-19 e abordará como tema norteador o Ano Internacional da Economia Criativa. Esta temática dialoga diretamente com o trabalho desenvolvido pela CFR-PTN, por propor uma formação técnica integrada, voltada diretamente para as atividades produtivas do campo, possibilitando ideias e empreendimentos que usam a criatividade e inovação como destaque para a criação de um produto da agricultura familiar. A Economia Criativa se tornou cada vez mais importante no mundo como a principal ligação entre cultura, economia e tecnologia. São as empresas criativas que prosperarão mais no futuro e acreditamos na integração desta com a agricultura familiar.

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 da língua, sem perder de vista a contextualização de tais escrituras, nem tampouco engessá-las. Portanto a reescrita não significa tolher a inventividade dos jovens e moldá-la conforme ideias pré-fabricadas. Talvez

seja esse o maior desafio do processo pedagógico: além de aceitar a criação alheia que nos chega, acolhê-la. É no exercício dessa escuta que habitam terrenos férteis para textos, vozes e histórias insondáveis. Uma fertilidade para a vida – existires outros que não correspondem aos nossos e, precisamente nesse desajuste, encontra-se sua potência.

Nesse sentido, a inserção do aprendiz como protagonista do seu processo de ensino aprendizagem está intimamente relacionado com a responsabilidade docente em compreender o percurso já percorrido pelo aprendiz, alinhado ao planejamento, aplicação e avaliação. Sobretudo, quando se trata da educação de jovens e adultos em que as vivências anteriores assumem um papel fundamental na construção da aprendizagem desses sujeitos. (Andrade & Marihama, 2021, p. 15)

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. Com tal livreto em mãos, os Educandos podem compartilhar com seus familiares e vizinhos o resultado de seu percurso nas Práticas Sociais de Letramento.

Conclusões

Além da materialidade da coletânea de textos assinados pelos Jovens Agricultores das CFRs-BSB, a execução do Programa tem resultado na melhoria da comunicação, da caligrafia e da criatividade deles, e na ágil realização de tarefas que antes pareciam cansativas e sem sentido. A apropriação da escrita contribui também com o aprimoramento do olhar para as experiências nas respectivas comunidades, famílias e escolas, e na escolha mais adequada para o desenvolvimento das narrativas de cada um.

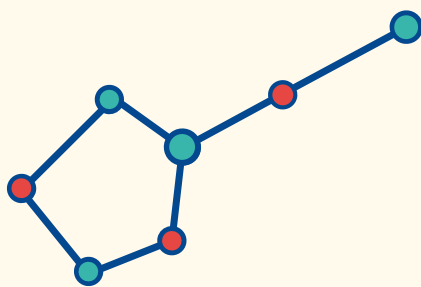
Como difusão do método das PSL, em 2012, publicamos internamente a catalogação das experiências do Programa no seu primeiro ano de funcionamento, compilando o processo de construção das narrativas pelos jovens. Em 2016, publicamos o livreto "Raízes", com contos escritos pela equipe pedagógica, junto 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.

Referências bibliográficas

- Andrade, C., & Marihama, D. (2021). Como as metodologias ativas contribuem no processo de transformação da educação? In V. Lamim-Guedes (Org.), *Metodologias ativas: Diferentes abordagens e suas aplicações* (pp. 10-22). São Paulo: Na Raiz.
- Arroyo, M. G. (2005). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.), *Por uma Educação do Campo* (pp. 65-86). Petrópolis: Vozes.
- A. Kleiman (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- 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.
- Estevam, D. O. (2003). *Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular.
- Ferreiro, E. (2005). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Fonsêca, A. M., & Medeiros, M. O. (2006). Currículo em alternância: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. In J. B. P. Queiroz, V. Costa e Silva, & Z. Pacheco (Orgs.), *Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo* (pp. 105-121). Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Universa.

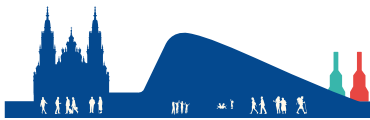
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Gimonet, J.-C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR.
- Hingel, M. A. (2007). Os Centros Familiares de Formação por Alternância e os desafios da educação no nosso século. *Revista da Formação por Alternância*, 3(5), 19-27.
- Jesus, J. G. (2008). A Pedagogia da Alternância faz 40 anos no Brasil. *Revista da Formação por Alternância*, 3(6), 54-56.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- 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.
- Queiroz, J. B. P. (2006). Centros familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In J. B. P. Queiroz, V. Costa e Silva, Z. Pacheco (Orgs.), *Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo* (pp. 15-34). Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa.
- 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. (2011). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (1997). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Souza, M. A. (2006). *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO. (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.



Línea 9

La evaluación como optimización educativa en la sociedad del bienestar





Um estudo exploratório sobre a avaliação das aprendizagens de futuros educadores de infância e de professores do Ensino Básico

FERREIRA, CARLOS ALBERTO

*Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)*

Resumo

Com a formação inicial de professores visa-se a aquisição de conhecimentos e de competências profissionais diversas, o que torna mais exigente e complexa a sua avaliação. Foi nossa intenção verificar as características da avaliação dessas aprendizagens nos programas das unidades curriculares de um curso de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico. Pela análise efetuada aos programas, pudemos constatar que os docentes registaram instrumentos diversificados para a realização da avaliação contínua/ formativa e da sumativa. Mas, os procedimentos para a avaliação sumativa foram os mais claros e estruturados, resultante, provavelmente, da tradição desta prática de avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: formação inicial de professores; avaliação das aprendizagens; programas.

An exploratory study on the evaluation of the learning of future kindergarten and primary school teachers

Abstract

With the initial teacher's training, the aim is to acquire the various professional knowledges and skills, which makes their assessment more demanding and complex. It was our intention to verify the characteristics for assessing this learning in the curricular unit programs of an initial training course for early childhood educators and teachers of the 1st cycle of basic education. From the analysis carried out on the programs, we could see that the teachers registered the various tools for carrying out the continuous/formative assessment and the summative assessment. However, the procedures for summative assessment were the most clear and structured, probably resulting from the tradition of this practice of the assessment learning.

Keywords: inicial teacher's training; learnings assessment; programs.

Introdução

A formação inicial de professores constitui uma etapa de formação relevante, na medida em que são adquiridos conhecimentos e competências docentes diversas que capacitam o futuro professor para a docência. Esta diversidade de aprendizagens torna o processo da sua avaliação mais complexo, já que o teste ou o exame escrito não possibilita a avaliação de todas essas aprendizagens. É necessária a avaliação contínua das aprendizagens e o uso de diversos instrumentos de avaliação.

Foi neste contexto que questionámos as características da avaliação das aprendizagens registadas nos programas das unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro do ano letivo 2018/2019. Pretendemos verificar as modalidades e os procedimentos e instrumentos de avaliação das aprendizagens que os docentes registaram nesses programas e se neles estava contemplada a participação dos estudantes nessa avaliação. Tratando-se de um estudo qualitativo exploratório, é nossa intenção descrever neste texto as ideias teóricas que o orientaram, as opções metodológicas feitas e os resultados obtidos.

Assim, começamos com a abordagem teórica das aprendizagens profissionais que se espera que a formação inicial de professores proporcione aos futuros professores para os capacitar para a docência. A seguir, e ainda do ponto de vista teórico, refletimos sobre a avaliação das diversas aprendizagens profissionais que os futuros professores realizam na formação inicial. No ponto seguinte descrevemos o problema e os objetivos da investigação, bem como os procedimentos de recolha e de análise de dados. Por fim, apresentamos e discutimos os principais resultados obtidos, na consciência de que estes constituem uma primeira abordagem de uma problemática complexa.

A formação inicial de professores e os saberes e competências profissionais docentes

Enquanto primeira etapa de formação ao longo da carreira, a formação inicial de professores constitui um período de realização de aprendizagens profissionais e de desenvolvimento pessoal e social do futuro professor, que lhe devem possibilitar o exercício da docência no atual contexto educativo e social que é complexo. Em termos educativos, a massificação da educação escolar fez com que a escola seja frequentada por alunos com experiências e conhecimentos de partida diversos e, por isso, com necessidades e interesses distintos, que exigem respostas pedagógicas diferenciadas para que seja possível o sucesso educativo a que têm direito (Galvão, Ponte, & Jonis, 2018). Por outro lado, a sociedade globalizada e em constante mudança, com rápidos avanços científicos e tecnológicos, exigente no exercício da cidadania ativa e responsável e que é competitiva, em termos económicos e profissionais (Hargreaves, 2003), leva a que a educação escolar tenha que proporcionar diversificadas experiências de aprendizagem e que tenha de desenvolver nos alunos competências para a vida nessa sociedade. Estas exigências têm-se refletido nas opções das políticas educativas e curriculares a nível global e local, que se direcionam para a inclusão, para a qualidade das aprendizagens e para o sucesso educativo de todos os alunos, o que induz à necessidade de um redirecionamento da formação inicial de professores.

Neste contexto, a formação inicial de professores não pode ser apenas perspetivada como a preparação do futuro professor para ensinar determinados conteúdos prescritos em programas a todos os alunos como se fossem iguais. Para ser capaz de agir de forma responsável numa realidade educativa marcada pela diversidade e pela necessidade da inclusão e da promoção de aprendizagens com qualidade (Galvão, Ponte, & Jonis, 2018), o futuro professor tem de adquirir conhecimentos científicos da área da docência e pedagógicos sólidos, mas também tem de adquirir competências curriculares, didático-pedagógicas, organizacionais e éticas. Ainda deve desenvolver competências pessoais e sociais, como sejam a autonomia e a responsabilidade, a criatividade, a cooperação e a tomada de decisões eficazes para problemas que emergem imprevisivelmente no quotidiano escolar (Cunha, 2008; Roldão, 2002). Por isso e para uma melhor preparação do futuro professor, a sua formação inicial deve criar situações de ensino e de aprendizagem que, na articulação com a realidade profissional docente, o incitem à mobilização integrada daqueles diversos conhecimentos e competências para a resolução das referidas situações de natureza profissional.

É por estas razões que Galvão, Ponte e Jonis (2018) referam que a formação inicial de professores deve proporcionar os seguintes conhecimentos nos futuros professores: o conhecimento das finalidades e dos objetivos de ensino e de aprendizagem presentes nos programas, bem como dos alunos a quem vão ensinar, em função dos quais

tomam decisões didáticas para as aulas; conhecimentos de currículo e da sua articulação horizontal e vertical, na ligação com as vivências dos alunos; conhecimentos de avaliação das aprendizagens, permitindo a utilização de diversas técnicas e instrumentos de avaliação que se adequem aos diferentes objetos e finalidades avaliativas; conhecimentos de diferentes métodos, estratégias e recursos de ensino para a diferenciação pedagógica necessária à resposta à diversidade de alunos de uma turma.

Tais conhecimentos e competências vão sendo aprofundados e diversificados ao longo da carreira docente, por um processo de aprendizagem contínuo, sustentado na reflexão que o professor deve fazer sobre a sua prática pedagógica e na formação ao longo da carreira. Desta forma conseguirá a permanente atualização científica e pedagógica e a melhoria das respostas que vai dando aos desafios com que se vai deparando no exercício da docência, numa perspetiva de desenvolvimento profissional docente.

A avaliação de aprendizagens profissionais na formação inicial de professores

Face à diversidade de aprendizagens que os futuros professores têm de realizar para se capacitarem para o início da docência no contexto educativo atual, a avaliação dessas aprendizagens não pode ser feita unicamente no final do processo de ensino e de aprendizagem para a classificação e para a decisão de aprovação ou de reprovação dos estudantes em cada uma das disciplinas do plano de estudos do curso frequentado. Deverão assumir uma dimensão formativa e formadora dos estudantes, a avaliação tem de ser contínua e ser realizada para promover as aprendizagens nos futuros professores (Santos & Pinto, 2018). Esta avaliação tem que estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem e visar o diagnóstico contínuo das aprendizagens que os futuros professores vão realizando e das dificuldades que vão sentindo (Ferreira, 2007). Deste modo, a avaliação consiste numa prática de acompanhamento e de diagnóstico contínuo dos processos de aprendizagem dos futuros professores para uma intervenção pedagógica atempada e ajustada, que lhes possibilite ultrapassar dificuldades e melhorarem as suas aprendizagens.

Daí que a prática da avaliação dos diversos conhecimentos e competências profissionais que os futuros professores realizam exige que o teste ou o exame escrito não constitua a única fonte de recolha de informações sobre a aquisição dessas aprendizagens. Avaliar competências docentes implica avaliar contextos de realização, nos quais o futuro professor tem de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e sociais, com ênfase na transferibilidade do conhecimento (Pacheco, 2011). Por esta razão, o processo de ensino e de aprendizagem tem de se estruturar por situações ou tarefas de natureza profissional que possibilitem a aquisição de conhecimentos e de competências profissionais docentes (Ferreira, 2013).

A avaliação dessas competências profissionais docentes exige a utilização de uma diversidade de técnicas e de instrumentos de avaliação, passíveis de proporcionarem informações sobre a transferibilidade de saberes para situações ou tarefas relacionadas com a docência (Brown & Pickford, 2013; Neves & Ferreira, 2015; Pueyo, Clemente, & Pastor, 2010). A observação dos futuros professores em situações reais de ensino ou com ele relacionadas, a partir de critérios de avaliação claramente definidos e do conhecimento dos estudantes, constitui uma técnica que possibilita a avaliação dessas competências profissionais (Brown & Pickford, 2013; Pacheco, 2011). E isto porque, como nos dizem Brown e Pickford (2013, p. 19), é pelas “inferências acerca do que os estudantes sabem e podem fazer, baseando-nos no que vemos que dizem, fazem ou realizam num conjunto de situações particulares” que é possível avaliar a transferência dos saberes profissionais para as situações ou tarefas em que os futuros professores se encontram envolvidos. Ainda os debates sobre temas ou situações-problemas da realidade educativa, os projetos de aprendizagem, a construção e avaliação de portefólios de aprendizagens e as tutorias são outras formas de avaliar continuamente e com uma finalidade formativa os conhecimentos e as competências profissionais dos futuros professores (Pueyo, Clemente, & Pastor, 2010).

Porque a avaliação das e para as aprendizagens é um processo que diz respeito ao estudante, é fundamental implicá-lo no processo avaliativo, através da prática da autoavaliação regulada da sua aprendizagem (Santos, 2002). Enquanto “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (Simão, 2005, p. 273), a autoavaliação traduz-se na reflexão crítica e distanciada do futuro professor sobre o seu processo de aprendizagem, que deve ser realizada continuamente em função de critérios de avaliação das tarefas em que se envolve. Pela comparação do que fez com os critérios de avaliação, a autoavaliação permite-lhe tomar consciência das aprendizagens que está a fazer, das suas dificuldades e estimula-o a delinear estratégias para as superar, autorregulando a sua aprendizagem. Desta forma, o futuro professor participa na sua avaliação e torna-se autónomo e responsável pela sua aprendizagem.

Metodologia

Foi considerando que a formação inicial de educadores de infância e de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico tem de proporcionar a aquisição de diversificadas aprendizagens e competências profissionais docentes nos futuros professores que formulámos a 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 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro? Tratando-se de um estudo exploratório, a opção por este curso 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 frequência e aprovação no mestrado mencionado; o curso habilita profissionais para a docência de crianças dos 4 meses aos 9 anos de idade, o que constitui um período de grande importância no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, o que releva a importância da formação sólida daqueles futuros profissionais.

Decorrente do problema delimitado, 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.

Para a resposta ao problema de investigação e para o cumprimento dos objetivos a que nos propusemos, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa (Amado, 2017; 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.

Assim, iniciámos a investigação com a recolha das fichas das unidades curriculares (programas) das 17 unidades curriculares que compõem o plano de estudos do curso em análise e que constavam na plataforma “Sistema de Informação de Apoio ao Ensino” (SIDE) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro no ano letivo 2018/2019. Seguindo os passos metodológicos da análise documental propostos por Sousa (2005), começámos pela leitura das 17 fichas das unidades curriculares na sua totalidade e, depois, centrámos a nossa atenção e análise nos pontos referentes à avaliação das aprendizagens e às metodologias de ensino, por nos permitirem compreender certas informações constantes no ponto da avaliação das aprendizagens. Foram assinaladas e analisadas as ideias pertinentes para o nosso objeto de estudo a partir dos conceitos e ideias teóricos que nos orientaram nesta investigação exploratória.

Resultados

A análise documental às 17 fichas das unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro do ano letivo 2018/2019 permitiu-nos verificar que os docentes registaram: procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação contínua, de natureza formativa; procedimentos e instrumentos de avaliação sumativa; e procedimentos de autoavaliação dos futuros professores.

No que respeita à avaliação contínua, com uma dimensão formativa, é considerada obrigatória pelo Regulamento Pedagógico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (art. 15º- ponto 1 do Regulamento nº 136/2018), pelo que os docentes de todas as unidades curriculares previram realizá-la através da utilização de pelo menos duas técnicas e/ou instrumentos de avaliação. Assim, a participação dos futuros professores em debates nas aulas sobre temas dos programas foi registada em 12 unidades curriculares e a resolução de fichas e de exercícios sobre os conteúdos programáticos em 5 unidades curriculares. Apenas em 2 unidades curriculares da área das ciências foi registada a participação dos estudantes em projetos realizados nas aulas como forma de avaliação contínua das suas aprendizagens. Também nas duas unidades curriculares de práticas, a observação das aulas lecionadas pelos estudantes nas escolas foi mencionada como prática de avaliação contínua.

Já quanto à participação dos futuros professores no processo de avaliação das suas aprendizagens, em 3 unidades curriculares foi registada a prática da autoavaliação dos estudantes, embora sem clarificarem se seria realizada de forma contínua ou pontual e com que critérios a realizariam.

A avaliação sumativa nos programas das unidades curriculares foi aquela modalidade que foi registada de forma mais clara e estruturada, porque mais detalhada na finalidade, nos instrumentos e nos respetivos pesos a atribuir na classificação final dos futuros professores. É de referir que alguns dos instrumentos previstos para a prática desta avaliação sumativa, como as fichas e exercícios, os projetos e a participação nas aulas, também tinham sido mencionados para a avaliação contínua/ formativa, mas naquela modalidade de avaliação com um peso na classificação final dos estudantes nas respetivas unidades curriculares.

Em cada unidade curricular estavam registados pelo menos dois instrumentos distintos para a prática da avaliação sumativa, como sejam teste sumativo e trabalhos, trabalhos escritos e participação nas aulas, etc. Somente em 2 unidades curriculares foi registada a realização de dois testes para a avaliação sumativa dos estudantes.

Assim, em 9 unidades curriculares foi registado o teste sumativo, com o peso de 40% a 70% na classificação final, e também a realização de um trabalho de grupo ou individual de revisão da literatura de um tema do programa da opção dos estudantes, ou de uma tarefa de natureza profissional (planificações de aulas, reflexões críticas de aulas), com o peso situado entre 10% e 60% na classificação final. Também em 9 unidades curriculares estava prevista a ponderação na classificação final dos estudantes da sua participação nos debates nas aulas, mas sendo-lhe atribuído apenas o peso de 10% a 15%. Somente uma unidade curricular atribuiu 50% à participação nos debates nas aulas para a classificação final do estudante.

Ainda em 3 unidades curriculares, duas delas de práticas, estava mencionado o portefólio como instrumento de avaliação sumativa, com o peso de 30% a 40% na classificação final. Os projetos concluídos que os estudantes realizariam nas duas unidades curriculares das áreas das ciências contavam 60% a 65% na sua classificação final. Por fim, a lecionação de aulas nas unidades curriculares de práticas tinham o peso de 60% a 70% na classificação final dos futuros professores.

Discussão e conclusões

Da análise aos programas das 17 unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da UTAD em 2018/2019, foi possível verificar que os docentes descreveram procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação contínua, com uma dimensão formativa, e de avaliação sumativa, realizada no final do processo de ensino e de aprendizagem para a medição e classificação dos futuros professores e para a sua aprovação ou reprovação (Ferreira, 2007). Somente em 3 unidades curriculares foi registada a autoavaliação dos futuros professores, embora sem serem clarificados os momentos em que teria lugar, os critérios a serem usados pelos estudantes e se dela decorria a autorregulação dos seus processos de aprendizagem. Como nos refere Santos (2002) a prática da autoavaliação dos alunos, enquanto reflexão crítica sobre o seu estado real face ao desejado, pressupõe a interiorização de critérios de avaliação para a realizar, devendo ser feita pelos estudantes com a finalidade da autorregulação da sua aprendizagem.

Foi possível verificar que os docentes das respetivas unidades curriculares referiram técnicas e instrumentos diversificados. A observação das práticas de ensino, os projetos no âmbito das ciências, os trabalhos de revisão crítica de literatura, a realização de planificações de aulas, os portefólios, a participação dos estudantes em debates sobre os temas dos programas, para além de testes e de exercícios escritos, foram registados pelos docentes para a avaliação dos conhecimentos e das competências profissionais (Brown & Pickford, 2013; Pueyo, Clemente, & Pastor, 2010) necessárias ao exercício da docência num contexto educativo complexo (Galvão, Ponte, & Jonis, 2018).

Porém, os resultados obtidos demonstraram a maior clareza das finalidades da avaliação sumativa, comparativamente às da avaliação contínua, de natureza formativa. Na avaliação contínua, os docentes não registaram os procedimentos a usar nem de que forma as técnicas e os instrumentos mencionados serviriam para o diagnóstico contínuo dos processos de aprendizagem e conseqüente regulação do processo de ensino e de aprendizagem (Ferreira, 2007). Já na avaliação sumativa, estavam descritos os procedimentos e os instrumentos para a sua realização, bem como o peso de cada um deles na classificação final do futuro professor. Por esta razão, tratou-se de uma avaliação que estava

descrita de forma clara e estruturada, o que pode ser compreendido pela tradição das práticas de avaliação sumativa das aprendizagens no ensino superior, caracterizadas pela medição de resultados de aprendizagem no final do processo de ensino e pela respetiva classificação dos estudantes (Bolzan, Fernandes, & Antunes, 2019). Esta finalidade avaliativa de classificação também se explica por serem atribuídos pesos a alguns procedimentos e instrumentos de avaliação contínua para a classificação final dos futuros professores. Tal facto pode desvirtuar, certamente, a natureza formativa com que poderiam ser usados, já que ao terem uma percentagem na classificação final do estudante na unidade curricular constitui um processo de sumativização da avaliação formativa (Ferreira, 2007).

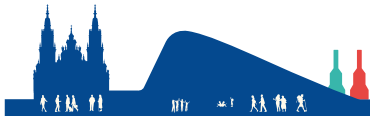
Apesar de a avaliação de competências profissionais docentes exigir a prática da avaliação formativa contínua, concretizada pela utilização de instrumentos diversificados de avaliação das aprendizagens ajustados aos diferentes objetos avaliativos, e de esta ser obrigatória na UTAD, os resultados deste estudo exploratório indiciam que estamos ainda longe de uma prática de avaliação formativa consistente e com a finalidade de regular o processo de ensino e de aprendizagem. Parece que a tradição das práticas de avaliação sumativa ainda prevalece na formação inicial de professores analisada, já que a sua finalidade de medição de resultados de aprendizagem e da classificação dos estudantes é aquela que se encontra claramente concretizada nos registos efetuados pelos docentes nos programas para a avaliação das aprendizagens dos futuros professores.

Contudo, estamos conscientes que os resultados obtidos podem ser aprofundados, com o alargamento do objeto de estudo e com a utilização de outras fontes de recolha de dados empíricos, o que se concretizará na continuação deste estudo.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2017). A investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 21-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolzan, I. M., Fernandes, D., & Antunes, E. D. (2019). Concepções Avaliativas no Ensino Superior de Administração. *Meta: Avaliação*, 11(32), 376-405.
- 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.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2013). Uma Abordagem à Avaliação das Aprendizagens na Formação de Professores no Contexto de Bolonha. *Avaliação*, 18(3), 687-707.
- Galvão, C., Ponte, J. P., & Jonis, M. (2018). Os Professores e a sua Formação Inicial. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas* (pp. 25-46). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. 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.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pueyo, A. P., Clemente, J. A. J., & Pastor, V. M. L. (2010). Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). In V. M. L. Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 17-43). Madrid: Narcea Ediciones.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo: Perspectivas para a Sociedade do 3º Milénio. In J. B. Duarte (Coord.), *Igualdade e diferença numa escola para todos* (pp. 45- 64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

- Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de Conteúdos Escolares: a Avaliação como Fator Estruturante. In. F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.
- Simão, A. M. V. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 2, 265-289.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.



La evaluación como mecanismo de autorregulación en la formación inicial de maestros

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, DAVID
MUÑOZ MORENO, JOSÉ LUÍS
ION, GEORGETA

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

La capacidad de autorregulación resulta fundamental en el ámbito universitario y profesional, ya que se vincula con el éxito académico y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Entre los posibles mecanismos para favorecer su desarrollo en contextos académicos, la evaluación juega un papel relevante por su capacidad de ofrecer al estudiante información acerca de sus procesos de aprendizaje, además de estrategias para la mejora. A través de entrevistas realizadas con estudiantes de tres universidades catalanas, esta contribución se focaliza en encontrar respuestas a dos interrogantes clave: ¿qué tipología de evaluación es la más adecuada para conseguir que los estudiantes universitarios autorregulen sus aprendizajes? y ¿qué factores vinculados con la evaluación de los estudiantes universitarios inciden en la autorregulación de sus aprendizajes? Los resultados destacan la significación del contexto de aprendizaje y de las relaciones interpersonales como elementos centrales con impacto sobre la autorregulación de los aprendizajes.

Palabras clave: evaluación; autorregulación; aprendizaje; Educación Primaria; Educación Superior.

Assessment as a mechanism for self-regulation in initial teacher training

Abstract

Self-regulatory capacity is one of the most important in the academic and professional fields, since it is linked to academic success and lifelong learning. Among the ways of its development, at the level of studies, assessment plays an important role due to its ability to offer students information about their learning processes, their strengths and weaknesses, in addition to improvement strategies. Through interviews carried out with students from three Catalan universities, the contribution focuses on finding answers to two key questions: which type of assessment is the most appropriate to get university students to self-regulate their learning? And what factors linked to the students' assessment affect the self-regulated learning? The results highlight the importance of the learning context and interpersonal relationships as key elements with an impact on the self-regulation of learning.

Keywords: assessment; self-regulation; learning; Primary Education; Higher Education.

Introducción

Esta contribución se focaliza en encontrar respuestas a dos interrogantes clave: ¿qué tipología de evaluación es la más adecuada para conseguir que los estudiantes universitarios autorregulen sus aprendizajes? y ¿qué factores vinculados con la evaluación de los estudiantes universitarios inciden en la autorregulación de sus aprendizajes? Para avanzar en las contestaciones a estas cuestiones se ha desarrollado un estudio dentro de la Convocatoria ARMIF (AGAUR – Generalitat de Catalunya, Ref.: 2017ARMIF00006) de mejora de la formación inicial de maestros de Educación Primaria. Su objetivo principal 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 en tres instituciones universitarias: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona y Universitat de Lleida.

Marco teórico

El impulso del aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios mejora su formación académica (Villardón, 2006). Este se puede favorecer con el diseño y desarrollo de procesos de autorregulación de los aprendizajes que contribuyan al conocimiento de los propios niveles competenciales que tienen los estudiantes, a sus reflexiones sobre qué realizar para obtener mayor éxito educativo, así como a la toma de decisiones alrededor de cómo progresar para asumir con garantías los retos formativos se les plantean. De este modo, se traslada una mayor responsabilidad a los estudiantes con sus estudios y en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La autorregulación de los aprendizajes representa procesos activos y constructivos mediante los que los estudiantes fijan propósitos para sus aprendizajes, y después procuran controlar, monitorizar y regular su cognición, comportamiento y motivación a tenor de esos mismos propósitos y de las particularidades contextuales (Pintrich, 2000). Conecta, entonces, con la capacidad para gestionar conocimientos, recursos, emociones, etc. por aprender y se relaciona directamente con la mejora académica (Hendrie y Bastacini, 2020; Gómez y Romero, 2019; Alegre, 2014; Dignath y Büttner, 2008; Schunk y Zimmerman, 1994).

La autorregulación de los aprendizajes también se comprende como un conjunto de pensamientos autogenerados, acciones y sentimientos, planificados y adaptados sistemáticamente, para alcanzar unas metas personales (Zimmerman, 2000). Supone autoevaluar las propias competencias y movilizar acciones individuales de apropiación de las informaciones valorativas y de su integración en el proceso de desarrollo académico (Cano y Fernández, 2016; Boud y Brew, 2012). Los estudiantes que se autorregulan participan activamente de procesos personales de aprendizaje, asumiendo paulatinamente responsabilidad en su planificación (establecen sus metas para desempeñar la tarea, perciben el ambiente de aprendizaje, etc.), control (se comprometen con la experiencia, monitorizan la tarea, etc.) y evaluación de la efectividad (reflexionan desde la retroalimentación, integran saberes para usarlos en el futuro, etc.).

De hecho, en la autorregulación de los aprendizajes, los estudiantes adoptan un rol de agente evaluador frente a su desarrollo competencial, conociendo y aplicando estrategias de evaluación, y de autoevaluación, sobre estos. De ahí que corresponda adaptar la evaluación a las necesidades del estudiante y, por consiguiente, que sea necesario poner en marcha una evaluación formadora donde, a diferencia de lo que sucede con la evaluación formativa, sea el estudiante quien tenga la iniciativa y realmente sea protagonista de la intervención, la reflexión y la regulación (Bordas y Cabrera, 2001).

Los estudiantes que autorregulan sus aprendizajes se podrían identificar con algunos de los siguientes rasgos diferenciadores (Torrano, Fuentes, y Soria, 2017; Martínez, Nocito, y Ciesielkiewicz, 2015; Zimmerman, 2008; Karabenick, 2003): disponen de buenos conocimientos previos; conocen estrategias cognitivas para organizar e integrar nuevos aprendizajes y las emplean; entienden por qué, cuándo y dónde deben utilizar esas estrategias; saben gestionarse para conseguir las metas personales; manejan sus motivaciones y emociones en relación con la tarea; crean ambientes favorables de aprendizaje teniendo en cuenta tiempos y esfuerzos; y muestran voluntad por regular la tarea, con atención, concentración, dedicación, etc.

Los condicionantes principales de la autorregulación de los aprendizajes conectan con diversos elementos (Heritage, 2018; Panadero, 2017). Primero, con los elementos cognitivos como procesos mentales para conocer, entender, comprender y aprender. Segundo, con los elementos metacognitivos relacionados con la capacidad de aprender a aprender. Y tercero, con los elementos motivacionales en cuanto a la predisposición por estimular las capacidades cognitivas y metacognitivas.

Reparar en estos condicionantes principales invita a que los estudiantes se interroguen y busquen respuestas a cuestiones como, por ejemplo, estas: ¿qué me exige una determinada tarea?, ¿para qué debo hacer esta tarea?, ¿qué puedo aprender de ella?, ¿qué esfuerzos tengo que dedicar?, ¿qué van a hacer los demás compañeros?, ¿con qué intenciones lo hacen?, ¿hasta qué punto puede ayudarme saber cómo lo hacen?, ¿estoy progresando de la forma más deseable?, etc. Por eso, los aprendizajes que derivan de la autorregulación van a comprenderse como unos procesos abiertos, que nunca se agotan y que se transforman en ciclos de construcción, reconstrucción y deconstrucción permanentes (Pereira, 2005). En coherencia, no pueden desvincularse de la autoevaluación como variante destacada de la evaluación en este caso.

Metodología

El trabajo de campo realizado ha consistido en la aplicación de una entrevista semiestructurada y en profundidad a una muestra de 12 estudiantes universitarios de primero a cuarto curso de los Grados de Educación Primaria, tres por nivel, de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona y la Universitat de Lleida.

El guion de entrevista utilizado ha sido elaborado a partir de la combinación de 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 a través de los componentes referentes 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. Así, se han considerado las siguientes cuestiones: ¿qué sueles hacer antes de enfrentarte a una tarea?, ¿qué hace que una tarea te resulte motivadora?, ¿con qué dificultades te topas cuando planificas resolver una tarea?, ¿cómo garantizas que la tarea que haces avanza adecuadamente?, ¿cómo revisas la calidad de la tarea que desarrollas?, ¿cómo logras mantener la motivación durante la realización de la tarea?, ¿con qué dificultades te encuentras cuando ejecutas la resolución de la tarea?, ¿qué tipo de revisión haces cuando finalizas la tarea?, ¿cómo distingues qué has hecho correctamente y qué no?, ¿a qué sueles atribuir el éxito y el fracaso en la realización de una tarea?, ¿reflexionas de algún modo sobre cómo has hecho una tarea después de acabarla?, ¿qué gestión haces de tus emociones cuando finalizas una tarea? y ¿cómo inciden los sistemas de evaluación sobre tu propio aprendizaje?

La codificación y el análisis de los resultados obtenidos se ha llevado a cabo 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

Los datos recogidos muestran una concepción homogénea de los estudiantes en relación con la noción que tienen de la autorregulación. La asocian, en la mayoría de los casos, con la competencia de aprender a aprender y la sitúan en un contexto de aprendizaje para toda la vida, como una constante de su formación, tanto inicial como continuada. La autorregulación se entiende, en la visión de uno de los participantes, como *“la manera cómo aprendo o cómo realizo los procesos hasta llegar al aprendizaje”* (UDL3D). A esta visión, otro estudiante añade que *“es una capacidad en progreso, porque no dejas nunca de autorregularte y es un proceso que no acaba nunca”* (UB2D-R).

Para que estos procesos formativos sean concretados, hay que proporcionar atención a los factores que pueden incidir en todas las fases de la autorregulación. Nos interesa, principalmente, y en el contexto de esta contribución, cómo la evaluación puede ayudar a fomentar la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes.

Los datos muestran que los informantes enfatizan, por un lado, el papel fundamental del contexto de aprendizaje, así como el diseño de escenarios de aprendizaje, el tiempo disponible para resolver y revisar tareas, la disponibilidad de instrumentos claros y sistemáticos que facilitan la evaluación y la existencia de un clima de trabajo de confianza que estimula la evaluación entre iguales. Por otro lado, aluden al rol de los agentes implicados en la evaluación: profesorado y compañeros.

En relación con el contexto de aprendizaje, se destaca la importancia de la planificación para la realización de la tarea. Es el paso que mayor peso tiene para los estudiantes y al que más tiempo le dedican: *“intentamos hacer un calendario de planificación para definir que para tal día tendremos eso y esto hecho, para ir avanzando y porque cada una tiene su tiempo”* (UB2D-R).

Otro elemento destacado tiene que ver con disponer de orientaciones claras sobre la tarea, con criterios transparentes, compartidos y consensuados que facilitan la planificación y la movilización de los conocimientos previos. Así lo confirma uno de los informantes entrevistados: *“ayuda mucho tener alguna orientación sobre los criterios de evaluación”* (UB3D-R). Otra estudiante añade: *“generalmente soy una persona organizada y me gusta, desde el principio, tener información sobre cómo, cuáles son los pasos y qué días los daremos”* (UB3D-R).

Para que el proceso de aprendizaje conduzca al logro de los objetivos marcados, se consideran aspectos determinantes la cultura de trabajo autónomo y de autoevaluación, así como la autoeficacia comprendida como la capacidad de aprender y actuar según las propias capacidades en situaciones concretas de aprendizaje. Los estudiantes emplean diferentes herramientas para monitorizar y evaluar la realización de una tarea. Los *checklist* o las rúbricas de autoevaluación son de mucha ayuda, tal y como lo subraya uno de los estudiantes entrevistados: *“un checklist es lo mínimo y que tenga todos los requisitos que se demandan”* (UAB4D). Otras veces, a partir de las indicaciones del profesorado, los estudiantes crean sus propias pautas para controlar el proceso de realización de la tarea: *“individualmente me hice unas pautas y tengo unos criterios míos”* (UB1D).

Las diferentes fases del proceso de autorregulación quedan mediadas por toda una serie de factores decisivos. A pesar de que los factores cognitivos, que implican la movilización de diferentes estrategias de transferencia y utilización del conocimiento previo, resultan importantes, la motivación se convierte en la base para la autorregulación del aprendizaje. Un estudiante motivado es un estudiante que regula activamente su proceso de aprendizaje. Los estudiantes no sólo son capaces de pensar en su aprendizaje, y uno de los entrevistados apunta que *“tal vez no es lo más común, pero suelo crearme mis expectativas e intentar cumplirlas”* (UAB4D), sino que también tratan de buscar nuevos enfoques impulsados por mecanismos externos de “aplicación” de este conocimiento, básicamente por automotivación interna, tal y como señala otro de los entrevistados, *“o sea, cuando ves casos reales y realmente ves cosas que te han enseñado que las puedes poner en práctica”* (UAB4D).

Las estrategias cognitivas de aprendizaje suponen para los estudiantes un potencial latente que se activa mediante factores motivacionales y afectivos. El rol del profesorado es crítico aquí, porque puede convertirse en un referente a seguir, capaz de estimular los procesos reflexivos y orientar en la detección de las fortalezas y debilidades, además de asesorar los pasos para conseguir las metas. En este sentido, los estudiantes entrevistados se refieren a *“cuando el profesor nos da acompañamiento de cerca, sabe reconocer nuestros méritos”* (UAB3H), *“y con las ganas que la profesora lo explica, esto también motiva o desmotiva”* (UB2D-R).

Las interacciones sociales resultan un verdadero motor de las estrategias empleadas en los procesos de autorregulación, y no solamente traducen la forma en que los estudiantes construyen el conocimiento cuando son mediadas por sus compañeros o el profesorado. También son un reflejo de cómo se construye el conocimiento como un significado compartido generado a través de las interacciones sociales. Compartiendo significados a través de la co-creación de criterios de evaluación, de mecanismos de *feedback* entre iguales, revisando el trabajo de los colegas de grupo o reflexionando en una sesión de tutoría con el profesorado, los estudiantes progresan en la construcción de conocimiento y el cumplimiento de los objetivos marcados: *“cuando el profesor nos da acompañamiento de cerca y sabe reconocer nuestros méritos, entonces nos suele poner buena nota”* (UAB3H); *“sobre todo, yo soy muy de escuchar, intentar comparar, coger y poner en común con los demás las reflexiones de los propios compañeros, porque te ayudan a evaluar tu trabajo”* (UDL2D), *“el feedback de los compañeros muchas veces me ha servido cuando me fallaba el primer punto”* (UDL4H).

Los compañeros y el profesor pueden tener un efecto positivo en estimular los procesos de autorregulación del aprendizaje al proporcionar motivación y apoyo educativo, compartiendo sus experiencias y contribuyendo de esta manera a favorecer una mejor comprensión de las tareas y las disciplinas de estudio.

Los datos muestran que el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes es resultado de muchos elementos distintos, pertenecientes al propio estudiante, al contexto y a las relaciones sociales que se establecen en el grupo clase. Los procesos de evaluación tienen el potencial de generar autorregulación, por su capacidad de movilizar múltiples aspectos de tipo cognitivo, afectivo y motivacional.

Discusión y conclusiones

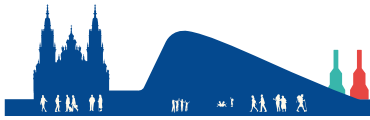
La autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes entronca con la evaluación de los procesos y los resultados de aprendizaje, y se realiza de manera progresiva a lo largo de los estudios universitarios. Para los estudiantes de Educación Primaria participantes como informantes en el trabajo de campo desarrollado, influyen diversos factores que intervienen en las distintas fases de la autorregulación, desde la planificación hasta los procesos de control y evaluación. Estos factores enlazan con la mejora del aprendizaje a lo largo de la vida y la autoeficacia (Panadero, Brown, y Strijbos, 2016), la monitorización de la tarea formativa desempeñada (Ion, Cano, y Fernández, 2017), el empoderamiento y el desarrollo de competencias transversales de compromiso, activismo y motivación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) o la práctica de la autorreflexión para comprender los procesos y los resultados de aprendizaje (Andrade, 2010).

Con todo lo analizado, sobresale de manera concluyente la necesidad de continuar incorporando actuaciones en la formación inicial de los futuros maestros que contribuyan a la mejor autorregulación de sus aprendizajes, promoviendo la reflexión alrededor de su desarrollo académico y ayudándoles a resolver posibles limitaciones formativas y a organizar y gestionar sus competencias de acuerdo con los propósitos perseguidos (Nocito y Navarro, 2018).

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. En H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. y 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.
- Dignath, C. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Gómez, J., y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107.
- Hendrie, K. N., y Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1). doi: 10.15517/REVEDU.V44I1.37713
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 51-63.
- Ion, G., Cano, E., y Fernández, M. (2017). Enhancing Self-Regulated Learning through Usin Written Feedback in Higher Education. *International Journal of Educational Research*, 85, 1-10.

- Karabenick, S. A. (2003). Seeking Help in Large College Classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58.
- Martínez, C., Nocito, G., y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nocito, G., y Navarro, E. (2018). Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a Grado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 121-136.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1-22.
- Panadero, E., Brown, G., y Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830.
- Pereira, L. M. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *PO-LIS Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 11(4).
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeider, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
- Villardón, L. M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.



Avaliación diagnóstica da discriminación por diversidade sexual e de xénero entre o alumnado da USC

VILLAR VARELA, MILENA
BARREIRO FERNÁNDEZ, FELICIDAD

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumo

A Universidade de Santiago de Compostela dispón, desde o ano 2016, dun Protocolo de Prevención e Actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero, pero este instrumento nunca foi avaliado até o de agora. O obxecto do traballo que se presenta 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 e do coñecemento do protocolo mencionado. Para lograr este obxectivo deseñouse *ad hoc* un cuestionario que se aplicou a unha mostra de alumnado universitario. Os resultados amosan a existencia dos diversos tipos de acoso entre o alumnado e un gran descoñecemento do protocolo por parte deste colectivo.

Palabras chave: Acoso sexual; acoso por razón de sexo; acoso por orientación sexual; acoso por identidade de xénero; alumnado universitario.

Diagnostic evaluation of sexual and gender diversity discrimination among USC students

Abstract

Since 2016, the University of Santiago de Compostela has had a Protocol for the Prevention and Action against Sexual Harassment and Harassment based on sex, sexual orientation and gender identity. This instrument has never been evaluated so far. The objective of this communication is to make a diagnostic evaluation of the situation of sexual harassment, harassment based on sex, sexual orientation and gender identity of USC students and knowledge of the protocol. To achieve this objective, an *ad hoc* questionnaire was designed and applied to a sample of university students. The results show the existence of various types of bullying among students and a great ignorance of protocol on the part of this group.

Keywords: Sexual harassment; harassment based on sex; sexual orientation harassment; gender identity harassment; university students.

Introdución

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 (USC) 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, 2017). 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 USC, 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 (Jefatura del Estado, 2018) 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, e 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.

Marco teórico

Delimitación conceptual

Para definir acoso sexual, acoso por razón de xénero, por orientación sexual e por identidade de xénero é fundamental acudir á lexislación vixente.

Así, en primeiro lugar, para definir acoso sexual e acoso por razón de xénero é preciso ter en consideración o artigo 7 da *Lei Orgánica 3/2007, do 22 de marzo, para a Igualdade efectiva de Mulleres e homes* (Jefatura del Estado, 2007) e, a nivel autonómico o artigo 2 do *Decreto Lexislativo 2/2015, de 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade* (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza, 2016). Atendendo a estas normas, enténdese por acoso sexual toda situación na que teña lugar calquera comportamento verbal, non verbal ou físico non desexado de índole sexual, co propósito ou efecto de atentar contra a dignidade dunha persoa, en concreto cando se crea unha contorna intimidatoria, hostil, degradante, humillante ou ofensiva. Por outra banda, partindo da lexislación citada, enténdese por acoso por razón de xénero aquela situación na que se produce un comportamento non desexado relacionado co sexo dunha persoa, co mesmo propósito que no caso anterior.

Ademais, no contexto galego, a *Lei 2/2014, de 14 de abril, pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia* (Presidencia de la Xunta de Galicia, 2014), recolle no artigo 3.5. que “existirá acoso discriminatorio cando se produza unha conduta que, en función da orientación sexual ou identidade de xénero dunha persoa, persiga atentar contra a súa dignidade e/ou crear unha contorna intimidatoria, hostil, degradante, humillante, ofensiva ou segregadora”.

Por outra banda, o 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 (Universidade de Santiago de Compostela, 2017) ofrece as seguintes definicións:

- a) Acoso sexual: Todo comportamento verbal, non verbal ou físico, non desexado de índole sexual, realizado co propósito ou efecto de atentar contra a dignidade dunha persoa, en particular cando se crea un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante ou ofensivo.
- b) Acoso por razón de sexo: Todo comportamento non desexado realizado en función do sexo dunha persoa, co propósito ou o efecto de atentar contra a súa dignidade e de crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante ou ofensivo.
- c) Acoso por razón de orientación sexual e identidade de xénero: Todo comportamento que, en función da orientación sexual ou identidade de xénero dunha persoa, persiga atentar contra a súa dignidade e/ou crear un espazo intimidatorio, hostil, degradante, humillante, ofensivo ou segregador.

Modelos teóricos

O acoso en xeral, e o acoso atendendo á relación sexo-xénero, é un fenómeno complexo que foi analizado por multitude de estudosas e estudosos ao longo dos anos. Así, entre outros, destacan os traballos de Tangri, Burt e Johnson (1982), Calle, González e Núñez (1988), e Barak Fisher e Houston (1992).

Tras unha revisión da literatura sobre o acoso, pódese afirmar que o traballo que se presenta bebe de dúas teorías fundamentalmente: a teoría sociocultural e a teoría do modelo piramidal.

A teoría sociocultural, tal e como recollen Bosch e colaboradoras (2012), trátase dun modelo teórico de corte feminista, segundo o cal o sistema patriarcal é o responsable máximo do acoso e o poder baseado no xénero o elemento explicativo fundamental. Dita teoría examina o contexto social e político no que se xesta e acontece o acoso sexual, entendendo que se trata dunha consecuencia lóxica da desigualdade de xénero e do sexismo que existe na sociedade patriarcal e un dos mecanismos empregados polo patriarcado para controlar e discriminar ás mulleres e a todas aquelas persoas que non encaixan no sistema dualista sexo- xénero.

Por outra banda atópase o modelo piramidal, proposto por Ferrer e Bosch. A base deste modelo atópase na sociedade patriarcal, tanto, en palabras de Janet Saltzman (1992, cit. en Bosch e Ferrer, 2013), no sistema dos sexos de coerción (onde o patriarcado emprega a violencia para impoñer os roles de xénero, cuxa transgresión supón graves consecuencias), como no de consentimento (onde o sistema patriarcal seduce ou convence ás mulleres para que acepten os comportamentos socialmente establecidos polo mesmo). O segundo chanzo deste modelo estaría formado polos procesos de socialización diferencial, a través dos cales se difunden as crenzas e actitudes misóxinas que xera a cultura patriarcal e androcéntrica e a partir dos cales se adquiren os modelos normativos atribuídos segundo o xénero. As expectativas de control sería o terceiro nivel do modelo, as cales poden estar definidas polos mandatos de xénero tradicionais. Así, no caso de varóns que asumen estes mandatos de xénero, esperan manter o control sobre as mulleres, considerando este feito como algo lexítimo. O cuarto chanzo aparece representado polos eventos desencadeantes, os cales funcionan como escusa para que a persoa maltratadora poña en marcha as estratexias de control. É neste punto no que se produce o estalido da violencia, é dicir, o maltratador, decidido a recuperar o seu poder sobre as mulleres, que considera lexítimo, exerce todo tipo de violencias.

Por outra banda, é de sinalar que Bosch e Ferrer (2013) préstalle unha especial atención ao que denominan proceso de filtrado ou fuga, aquel que escollen algúns varóns abandonando a pirámide, elixindo outro camiño que non deriva en violencia e desfacéndose dos seus privilexios.

Metodoloxía

O presente estudo, cuantitativo descritivo, levouse a cabo a través dunha enquisa *on-line* autocumprimentada, 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 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 ocúpase 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.

No estudo participaron 727 estudantes da USC, en concreto 570 mulleres (78,4%), 156 homes (21,5%), e 1 persoa que non se sitúa nas categorías anteriores (0,1%) atendendo á variable sexo. No relativo á identidade de xénero, o 77,3% séntese muller, o 21,9% séntese home, o 0,6% defínese como *queer* e o 0,3% non respondeu. En canto á orientación sexual á que se adscribe o alumnado consultado, o 75,5% defínese como heterosexual, un 18,6% como bisexual, un 4,3% como homosexual, un 0,7% asexual, un 0,6% pansexual e un 0,3% non sabe ou non contesta.

Resultados

Acoso sexual

Trala análise de datos conséntase que o 2,1% do alumnado pensa que sufriu ou experimentou situacións de acoso sexual na USC en tanto que o 57,9% afirma ter presenciado este tipo de situacións.

Entre as situacións de acoso sexual máis observadas (ver figura 1) atópanse: presenciar chistes, bromas ou piropos ofensivos con intencionalidade sexual (67,95%); percibir miradas e xestos lascivos incómodos a algunha persoa (48,20%); observar como se invadía o espazo físico doutra persoa (43,19%) e contemplar comentarios ou observacións non desexadas sobre cuestións privadas da vida sexual doutra persoa (41,40%).

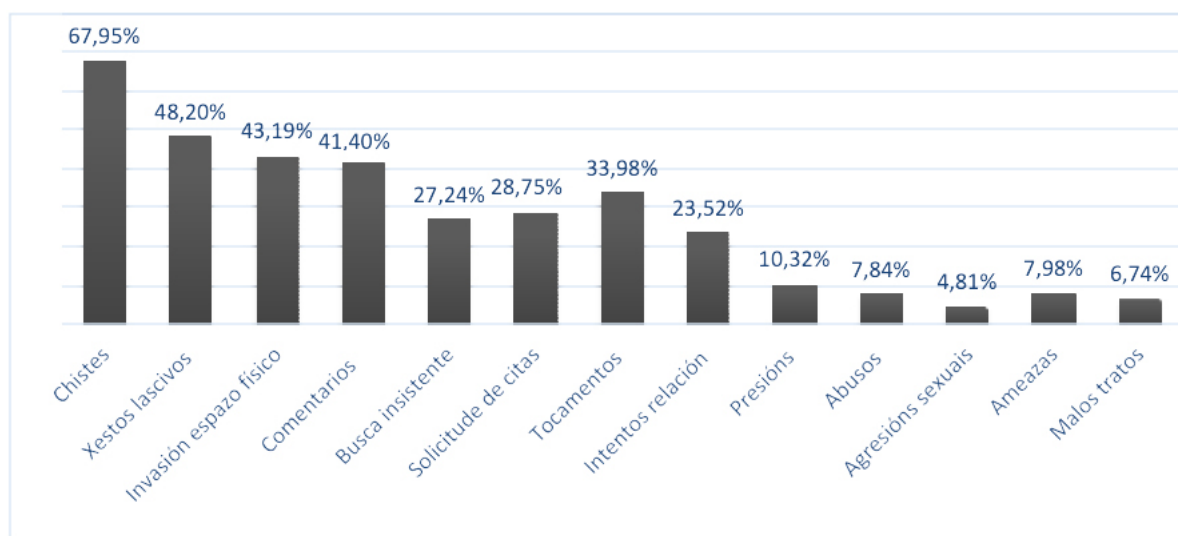


Figura 1. Situacións de acoso sexual observadas polo alumnado da USC. Fonte. Elaboración propia

Acoso por razón de sexo

Respecto a este tipo de acoso obsérvase que o 4,3% do alumnado considera que sufriu ou experimentou situacións de acoso por razón de sexo na USC mentres que o 53,2% sostén ter presenciado este tipo de situacións.

Na figura 2 preséntanse as situacións de acoso por razón de sexo observadas pola mostra. Entre as máis frecuentes encóntranse: presenciar un trato “diferente” por ser muller ou home considerado pouco masculino (54,06%); observar xestos ou comentarios despectivos cara ás mulleres ou homes considerados pouco masculinos (42,64%); observar actitudes paternalistas cara ás mulleres ou homes considerados pouco masculinos (42,5%) e percibir situacións nas que se ridiculizaba a unha muller ou a un home considerado pouco masculino (40,58%).

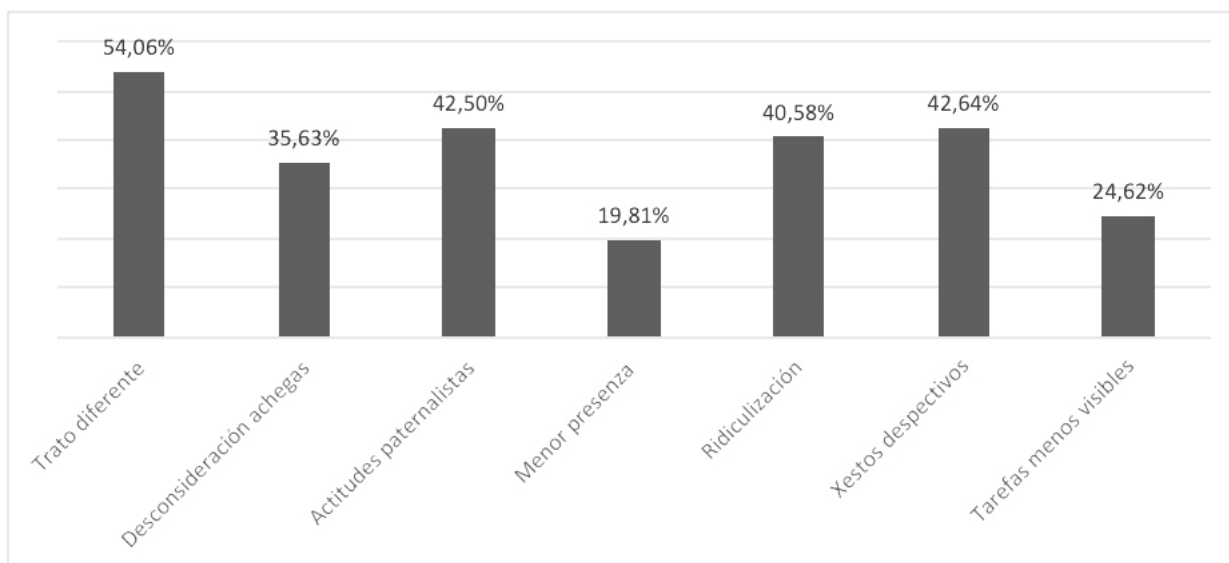


Figura 2. Situacións de acoso por razón de sexo observadas polo alumnado da USC. **Fonte.** Elaboración propia

Acoso por orientación sexual

Tras analizar os datos apréciase que o 0,6% do alumnado afirma que sufriu ou experimentou situacións de acoso por orientación sexual na USC e o 53,4% considera ter presenciado este tipo de situacións.

As situacións de acoso por orientación sexual máis observadas (ver figura 3) son: percibir como se ridiculizaba a unha persoa pola súa orientación sexual (41,54%); percibir agresións verbais ou psicolóxicas a unha persoa pola súa orientación sexual (36,18%); presenciar humor ou chistes homófobos no contexto da USC (27,65%) e contemplar a menor visibilidade pública dunha persoa debido á súa orientación sexual (22,7%).

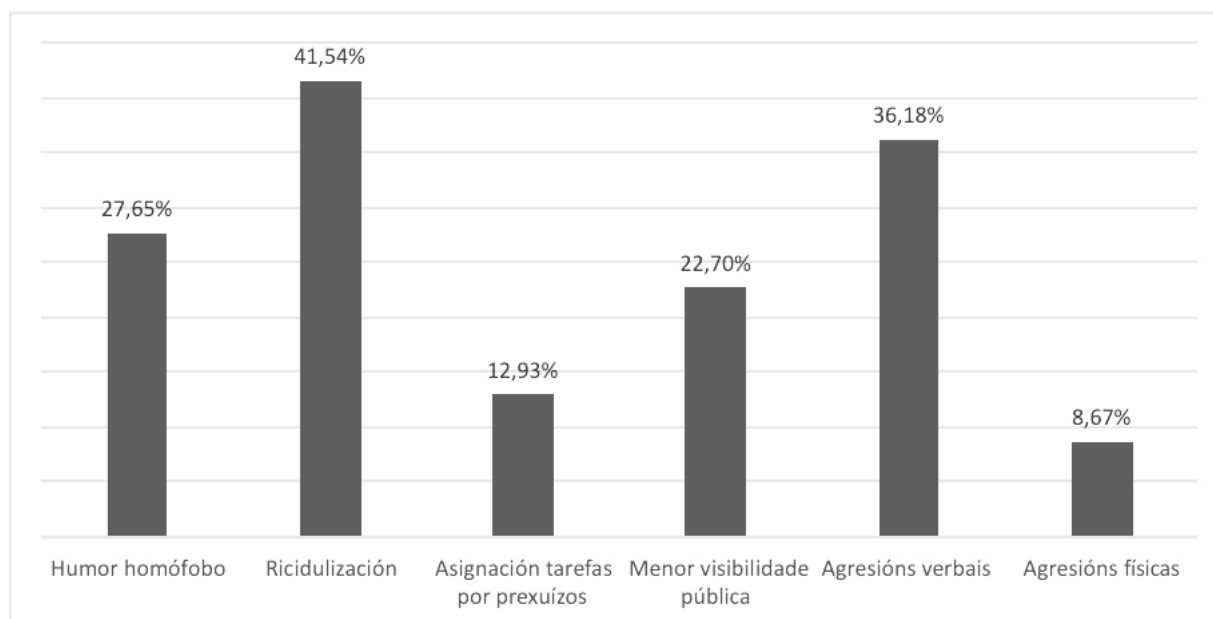


Figura 3. Situacións de acoso por orientación sexual observadas polo alumnado da USC. **Fonte.** Elaboración propia

Acoso por identidade de xénero

Constátase que o 0,4% da mostra afirma ter sufrido ou experimentado situacións de acoso por identidade de xénero na USC e que o 15,7% afirma ter presenciado este tipo de situacións.

Na figura 4 recóllense as situacións de acoso por identidade de xénero observadas pola mostra. Entre as máis frecuentes atópanse: percibir comentarios ou humor tránsfobo ou intérfobo (12,79%); percibir a posta en dúbida da masculinidade ou feminidade da persoa trans (10,73%); observar o trato negativo a unha persoa trans por non ser “o suficientemente masculino” ou “o suficientemente feminina” (7,43%) e detectar agresións verbais ou psicolóxicas a unha persoa trans (5,78%).

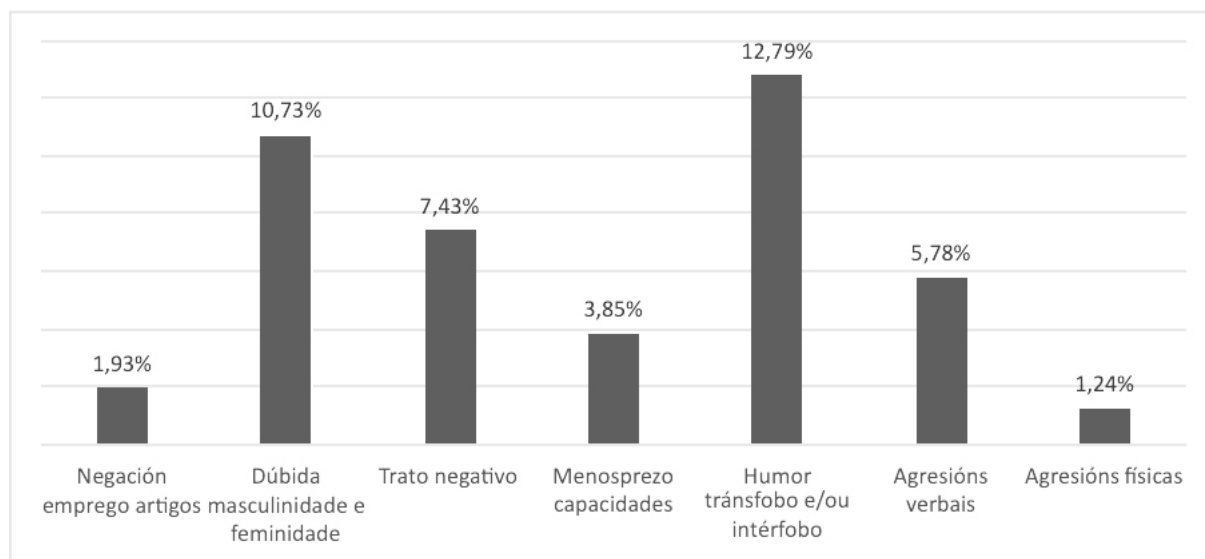


Figura 4. Situacións de acoso por identidade de xénero observadas polo alumnado da USC. **Fonte.** Elaboración propia

Percepción do acoso

Atendendo á percepción do risco de sufrir acoso na universidade e a cal é o colectivo máis vulnerable (mulleres, homes ou colectivo LGBT+), o alumnado considera que as mulleres teñen unha posibilidade media de sufrir acoso sexual na USC (un 50,2% percibe unha probabilidade baixa e un 49,2% unha probabilidade alta) e acoso por razón de sexo (o 50,8% da mostra advirte dunha probabilidade baixa e o 48,6% perciben unha probabilidade alta), acoso por orientación sexual (o 51,8% percibe que existe unha baixa probabilidade e o 46,9% unha probabilidade alta), e unha probabilidade baixa de que as mulleres sufran acoso por identidade de xénero (67,5%).

Por outra banda, o colectivo estudantil percibe que os homes presentan unha baixa probabilidade de sufrir acoso sexual na USC (o 97,7% así o considera), acoso por razón de sexo (95,9%), acoso por orientación sexual (71,7%) e acoso por identidade de xénero (70,5%).

No relativo ao colectivo LGBT+, o alumnado pensa que este colectivo ten unha probabilidade media de sufrir acoso sexual (o 57,7% da mostra considera que existe unha baixa probabilidade e o 46,7% unha probabilidade alta), acoso por razón de sexo (un 51,8% considérao pouco probable e un 46,9% cunha probabilidade alta), acoso por orientación sexual (o 47,8% percíbeo cunha probabilidade baixa e o 50,6% cunha alta probabilidade) e acoso por identidade de xénero (o 49,9% considérao como pouco probable e o 47,8% como altamente probable).

Os grupos máis vulnerables para o alumnado 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.

Coñecemento do protocolo

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.

Discusión e conclusións

Os resultados atopados no estudo dan conta dos obxectivos establecidos e son coincidentes cos doutras investigacións previas como a realizada pola Unidade de Igualdade de Xénero da Universidade Complutense de Madrid (2018) e a desenvolvida por Lameiras, Rodríguez e Carreira (2018), constatándose que os grupos máis vulnerables de sufrir acoso son as mulleres e o colectivo LGBT. De feito, o acoso máis presente na universidade compostelá é o acoso por razón de xénero, é dicir, o acoso realizado por homes a mulleres.

Tendo en conta os datos obtidos debemos destacar o feito da gran diferenza existente entre o número de persoas que afirman ter sufrido algún dos tipos de acoso obxecto deste traballo e o número de persoas que consideran ter observado as diferentes condutas de acoso na USC, sendo estas últimas moito máis numerosas. Esta aparente incongruencia entre o número elevado de alumnado observador deste tipo de condutas e o número baixo de vítimas das mesmas debe ser obxecto de estudo en profundidade.

Os tipos de acoso que o alumnado enquisado afirma ter sufrido en maior medida son o acoso por razón de sexo e o acoso sexual, sen chegar, en ningún dos casos afortunadamente, ao 5% dos suxeitos.

Outro aspecto a destacar é o relativo ao tipo de condutas de acoso observadas con maior frecuencia, que por orde de presenza na mostra son o acoso sexual, o acoso por orientación sexual e o acoso por razón de sexo, todos eles observados por máis da metade do alumnado consultado. En todas elas pódese apreciar como as condutas observadas maioritariamente son agresións psicolóxicas e emocionais, onde moitas veces se atopa o paternalismo e a idea de home poderoso. É que a idea de poder lexítimo sobre as mulleres e outras persoas que non encaixan no modelo patriarcal dominante é unha, entre outras moitas, das principais causas de acoso. Tal e como recollen Herrera, Herrera e Expósito (2016) no seu estudo, a motivación do acosador para realizar o acoso non é só sexual, senón que tamén de demostración de poder.

Aínda que as agresións físicas observadas amosan unha porcentaxe de prevalencia menor, existen, están presentes na USC, algo que non debe permitirse nunca, e menos nunha universidade comprometida coa igualdade.

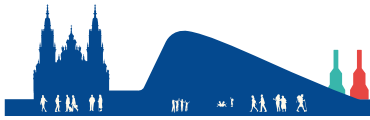
Por outra banda, as percepcións do alumnado sobre o acoso poñen de manifesto que os colectivos máis vulnerables de sufrilo son aqueles colectivos oprimidos polo sistema patriarcal, polo que é absolutamente necesario rachar co patriarcado e educar en igualdade no ámbito universitario.

Por último, considérase necesaria a realización dunha maior divulgación da existencia 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, dado o escaso número de alumnado que afirma ter coñecemento da súa existencia.

Referencias bibliográficas

- Barak, A., Fisher, W. A., e Houston, S. (1992). Individual difference correlates of the experience of sexual harassment among female university students. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(1), 17-37.
- Bosch, E. e Ferrer, V. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia*, 24, 54-67.
- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., Ferreiro, V., Ramis, M. C., e Escarrer, C. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid: Ministerio de Sanidade, Servizos Sociais e Igualdade.
- Calle, M., González, C., e Núñez, J. A. (1988). *Discriminación y acoso sexual a la mujer en el trabajo*. Madrid: Largo Caballero.
- Herrera, A., Herrera, M. C., e Expósito, F. (2016). ¿Es lo bello siempre tan bueno? Influencia del atractivo físico en la percepción social del acoso sexual. *Revista de Psicología Social*, 31 (2), 238-253.

- Jefatura del Estado. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, del 23 de marzo, p. 12611 a 12645).
- Jefatura del Estado. (2018). Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 188, del 4 de agosto, p. 78281 a 78288).
- Lameiras, A., Rodríguez, Y., e Carrera, M.V. (2018). *Diagnose do acoso sexual e por razón de sexo na universidade de Vigo*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Presidencia da Xunta de Galicia. (2014). Lei 2/2014, de 14 de abril, pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 79, do 25 de abril, p.18801 a 18817).
- Tangri, S., Burt, M., e Johnson, L. (1982). Sexual harassment at work: three explanatory models. *Journal of Social Issues*, 38, 35-54.
- Unidad de Igualdad de Género de la Universidad Complutense de Madrid. (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: autor.
- Universidade de Santiago de Compostela. (2017). *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* (Aprobado polo Consello de Goberno na sesión ordinaria de 29 de xullo de 2016 e modificado polo mesmo órgano nas sesións ordinarias do 27 de outubro de 2016 e do 14 de novembro de 2017). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Vicepresidencia e Consellería De Presidencia, Administracións Públicas e Xusticia. (2016). Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 32, do 17 de febreiro, p. 5581 a 5647).



Rumbo hacia la evaluación universitaria como optimización auténtica para el aprendizaje. Estrategias para posibilitarla

CALATAYUD SALOM, MARÍA AMPARO

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

Resumen

Quién nos diría que a estas alturas de inicio del 2020 aún perduraría en nuestras universidades la concepción de la evaluación universitaria dirigida casi exclusivamente a medir resultados finales de aprendizaje. 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 una de las asignaturas pendientes. 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.

Palabras clave: evaluación auténtica; evaluación para el aprendizaje; optimización.

Heading towards university evaluation as an authentic optimization for learning. Strategies to enable it

Abstract

Who would tell us that at this stage of the beginning of 2020 the conception of university evaluation aimed almost at measuring final learning outcomes still persists in our universities. Although the implementation of the European Higher Education Area has led to very important changes in the educational processes at the University, evaluation remains one of the pending subjects. This communication presents the assumptions and instruments that invite you to glimpse the path to evaluation as educational optimization. A reality that should already be present in our university classrooms.

Keywords: authentic evaluation; evaluation for learning; optimization.

Introducción

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 e instrumentos evaluativos 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. Además, facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del docente. Evaluación que debe ser antes que nada un medio para formar al estudiante en su progreso individual y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marco teórico

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 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, García 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. En este sentido, los autores Mellado y Chaucono (2015) determinan este enfoque evaluativo como la medición de los resultados de aprendizaje al final de un periodo de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. Por tanto, el único agente evaluador es el profesorado. 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

A lo largo de esta comunicación se ha pretendido explicitar una visión de la evaluación como una estrategia que ofrece retroalimentación a los estudiantes para ayudarles en el camino hacia alcanzar su autonomía personal. Para Anijovich y Cappelletti (2017) un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido. La retroalimentación tiene que ir acompañada de orientaciones que le faciliten al estudiante reconocer sus debilidades y fortalezas, reconocer los obstáculos acontecidos, así como prever los modos para abordarlos. Además, se presenta también la evaluación como recurso de motivación. Indudablemente, impregnar la evaluación de motivación supone reconocer los grandes o pequeños avances de cada uno de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se trata, por tanto, de apostar por la evaluación como motivación para aprender.

Una mirada comprometida con la evaluación como optimización educativa necesita que de una vez por todas los docentes universitarios entiendan la evaluación como:

- Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación y la enseñanza se han de entender y practicar como inseparables. Son dos caras de una misma moneda.
- Una evaluación que incida en el proceso, formativa, procesual, continua y formadora. Una evaluación para el aprendizaje, orientada a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo y que destaca, sobre todo, el efecto retroalimentador para tratar de que el estudiante avance a partir de sus posibilidades e individualidades.
- 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. Que sea en definitiva, útil para tomar decisiones encaminadas hacia la mejora del proceso. En este sentido Onrubia, Fillat, Martínez Nó, y Udina (2004) y Orozco y Moriña (2019) matizan que una de las funciones más importantes de la evaluación, desde el punto de vista de la diversidad del alumnado, es permitir que el docente conozca los distintos recorridos y momentos de aprendizaje por los cuales pueden estar pasando los distintos estudiantes, con el objetivo de poder ofrecer una ayuda tan ajustada como sea posible en cada caso.
- Una evaluación holística. Evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes competencias, emociones, motivación, interés, etc.
- Una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados por los estudiantes. Es crucial el reconocer los avances individuales respecto al punto de partida específico. Pero para ello, hay que saber identificar muy bien el punto de partida de cada estudiante.
- 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. Como señala, Sanmartí (2012) “dado que los estudiantes son diferentes, es importante diversificar los instrumentos de evaluación. Cada uno estimula unas determinadas habilidades y se adapta más o menos a los estilos de aprender y de enseñar, por lo que variándolos hay más posibilidades de potenciar las cualidades de todos y favorecer el desarrollo de las que no se tienen” (pág.107).
- Una evaluación dentro de lo posible que sea ética, basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación y la aceptación de las personas implicadas. En este sentido, los criterios de evaluación serán públicos, explicitados y negociados con los estudiantes.
- Una evaluación que sea coherente con los contenidos, la enseñanza y las actividades realizadas en clase. Como señala Monereo (2009), “la evaluación tiene un peso privilegiado y para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de las prácticas de estudio y aprendizaje” (pág. 15).
- Una evaluación que presente distintos niveles de dificultad. Por tanto, tiene que ser diversificada y flexible. Se han de ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y lo que realmente han comprendido y aprendido.
- 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. Para ello, una evaluación favorecedora de procesos inclusivo ha de proponer situaciones del mundo real o cercanas a los estudiantes, problemas que sean significativos, complejos para que utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes.
- 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 como señalan Giné y Piqué (2007) que de “importancia al hecho de aprender”. Ello significa que hay que evaluar para corroborar que efectivamente el alumnado está aprendiendo para ver cuál es el progreso que está realizando, para conocer qué conocimientos está adquiriendo y cuáles no ha aprendido. Siendo la evaluación, la clave para establecer un plan de actuación que se adecue a las necesidades de cada estudiante. No hay que olvidar que la evaluación inclusiva ante todo ha de permitir hacer un seguimiento personalizado del alumno y adaptar los contenidos, competencias, estrategias, recursos, etc. a sus concretas necesidades.

- Una evaluación bien diseñada. Lo que significa, el tratar de explicitar a los estudiantes adónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie, el cómo y el para qué y qué se requiere para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Es decir, poner las cartas encima de la mesa.
- 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 incorpora la autoevaluación y la coevaluación. Se promueve 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. Si tuviéramos que jerarquizar los dos aspectos prioritarios sobre los que incidir para posibilitar un cambio de mentalidad de la evaluación universitaria serían básicamente los siguientes:

A-Potenciar una formación en evaluación en el profesorado universitario que incida en los siguientes principios que autores como Anijovich y Cappelletti (2017) señalan:

1. Continuidad y permanencia de la evaluación: Este principio incide en que hoy por hoy la evaluación debe consistir en un proceso más que en un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas más en los procesos de aprender que en los resultados o productos de los aprendizajes.
2. Carácter retroalimentador del proceso evaluativo. Incide este principio en aceptar la presencia del error como una forma natural de aprender.
3. Carácter activo y participe del alumnado en el proceso evaluador. El estudiante ha de participar en su evaluación a través de procesos autoevaluativos, coevaluativos, etc.

B- El uso de nuevos procedimientos evaluativos para potenciar una evaluación auténtica. Entre los que destacamos, los siguientes:

- *Actividades prácticas* que pretendan fomentar en los estudiantes la capacidad de juicio autónomo, de disentir y discrepar, de buscar soluciones personales a los problemas. No se puede caer en la trampa, de la respuesta convergente y correcta. Desde esta visión, se han de proponer a los estudiantes un sistema de trabajo que les permita desplegar su capacidad de comprensión y reflexión sobre las ideas expuestas en clase y las lecturas realizadas.
- *Pruebas de aprendizaje* con el objeto de conocer si los estudiantes comprenden y transfieren los contenidos fundamentales de cada uno de los temas. Instrumentos que recogen, por un lado, la sistematización de los conocimientos y, por otro, su organización interna. Para ello es necesario el que trabajen a partir de mapas conceptuales, rúbricas, etc.
- *Trabajos de investigación* Se pretende que cumplan la misión de indagación, de investigación, etc. Se valora el rigor en las argumentaciones, la coherencia, la capacidad de reflexión crítica, la utilización de bibliografía adecuada, el uso del lenguaje correcto, la presentación, etc.
- *El portafolio, instrumento para la evaluación formativa del estudiante.* El portafolio es un método de evaluación del alumnado, alternativo a los métodos tradicionales. Viene a ser como una colección de trabajos, actividades, etc. que el estudiante ha realizado durante un curso. Quizás, lo más importante de esta selección de actividades radique en las siguientes premisas: deben de tratar de evidenciar los esfuerzos realizados por el estudiante, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿qué se yo ahora?, ¿cómo lo he aprendido?, en relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal, así como las competencias aprendidas), cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento y, sobre todo, el portafolio debe de estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al estudiante tanto la posibilidad de valorarse más a sí mismos, como de sentirse más seguros de sí mismos (Boud, 1995).

Indudablemente, esta forma de practicar la evaluación conlleva necesariamente una perspectiva también distinta de pensar y desarrollar el proceso educativo. Implica una metodología basada en el aprendizaje constructivo, en el fomento de la creatividad, la reflexión, la colaboración, la actividad, la participación, etc. que posibilite al alumno progresar en su madurez y conseguir un equilibrio personal y una integración social.

- *Las rúbricas*. Este instrumento nos va a facilitar el aprendizaje, dado que determina qué se espera y a su vez, constituye una guía de evaluación tanto para el alumnado como para el profesorado.
- *Diario de aprendizaje*. Instrumento que desarrolla la metacognición en el alumnado. Cada estudiante reflexiona sobre lo aprendido, qué dificultades ha tenido, qué puede mejorar, etc.
- *Dianas de evaluación*. Que nos ayudan a averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, especificando de forma clara qué se quiere evaluar y los indicadores que se van a utilizar.

Finalmente destacar que, con los supuestos e instrumentos presentados en esta comunicación, pensamos que ya se puede vislumbrar el camino hacia la evaluación como optimización educativa, entre otras razones, porque se han explicitado algunos argumentos relativos a: ¿cómo se ha de entender la evaluación y cómo llevarla a cabo en el horizonte del 2020? Ahora sólo falta insértalos en nuestras prácticas universitarias para hacer realidad dicha evaluación. Por tanto, ¿a qué estamos esperando, a estas alturas?

Referencias bibliográficas.

- Anijovic, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan.
- Calatayud Salom, M.A. (2019). Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176.
- Camini, C., Garcia, 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.
- Giné, N., y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164, 7-13.
- Mellado, M.E., y Chaucono, J.C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 316-334.
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (Coord.), Fillat, M., Martínez Nó, M^a. D., y Udina, M. (2004). Criterios y recursos para la atención a la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.
- Orozco, I., y Moríña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338.
- Sanmartí, N. (2012). *10 Ideas: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.



Realidades diversas y horizontes comunes en la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física

CEDEIRA COSTALES, JESÚS MANUEL

*Departamento de Psicología
Universidad de Oviedo (España)*

Resumen

La personalidad eficaz es un constructo que engloba cuatro esferas de la personalidad que giran en torno al yo: Fortaleza, Demandas, Retos y Relaciones. En base a este se han realizado varios cuestionarios de evaluación y programas de intervención en diferentes contextos. El objetivo del presente trabajo, es, analizar las relaciones obtenidas en nueve ejes discursivos, que engloban las cuatro esferas de la personalidad en población afectada por una discapacidad motórica, por encima del 30 %. En el presente trabajo se expone la realización de grupos de discusión realizados a personas afectadas por una discapacidad motórica por encima del 33%. Los resultados obtenidos arrojan los primeros análisis discursivos en una muestra de quince personas. Se detallan las conclusiones obtenidas en nueve ejes de discursivos, que engloban las cuatro esferas de la personalidad en población afectada por una discapacidad motórica, por encima del 30 %.

Palabras clave: Personalidad; Disfunción Física; Análisis Discursivo.

Diverse realities and common horizons in the evaluation of Effective Personality in people with physical disabilities

Abstract

Effective personality is a construct that encompasses four spheres of personality that revolve around the self: Strength, Demands, Challenges and Relationships. Based on this, several evaluation questionnaires and intervention programs have been carried out in different contexts. The objective of this paper is to analyze the relationships obtained in nine discursive axes, which encompass the four spheres of personality in a population affected by a motor disability, above 30%. In this paper, the discussion groups carried out on people affected by a motor disability over 33% are exposed. The results obtained show the first discursive analyzes in a sample of fifteen people. The conclusions obtained in nine axes of discourse are detailed, which include the four spheres of personality in a population affected by a motor disability, above 30%.

Keywords: Personality; Physical Dysfunction; Discursive Analysis.

Introducción

La “personalidad eficaz” es un constructo sobre el cual el grupo de investigación del profesor Dr. Francisco de Asís Martín del Buey (Universidad de Oviedo) ha venido trabajando durante los últimos doce años. Los últimos quince años se han realizado numerosas propuestas con el objetivo de sistematizar las investigaciones realizadas. Esas líneas de investigación se centran de forma prioritaria, a nuestro juicio en cuatro: las aportaciones de las distintas escuelas psicológicas respecto al concepto de madurez; la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples; las aportaciones de la teoría sobre la inteligencia emocional; y finalmente los estudios realizados por Bandura sobre la autoeficacia.

Marco teórico

La “personalidad eficaz” es un constructo sobre el cual el grupo de investigación del profesor Dr. Francisco de Asís Martín del Buey (Universidad de Oviedo) ha venido trabajando durante los últimos doce años. Esta idea se consolidó a partir de un curso de doctorado impartido en la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso (Chile) durante los cursos académicos 1996-1997 y 1997-1998. Este curso dio lugar al comienzo de numerosas investigaciones sobre dicha temática que culminaron con la lectura de nueve tesis doctorales en un período de seis años (1997-2003), realización de tesinas de licenciatura e investigaciones de doctorado. Resultado de estos trabajos han sido la presentación de comunicaciones en diferentes Congresos de ámbito nacional e internacional, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio y de libros (tanto en formato clásico como digital) en los que se han desarrollado programas de evaluación e intervención de la “personalidad eficaz”.

El constructo de “personalidad eficaz” se basa, fundamentalmente, en un constructo más genérico como es el de “madurez”. Y en este sentido recoge a modo de síntesis los principales descriptores que conforman una persona madurez tanto en su concepción estática como evolutiva que con lleva un determinado índice de eficacia que es objeto de entrenamiento y desarrollo a lo largo de la vida de un individuo y que puede iniciarse desde los primeros años de la escolaridad. Por ello los programas que el grupo de investigación ha desarrollado. Entendemos que el constructo “madurez” se ha ido conformando y ampliando, de manera progresiva, con motivo de las aportaciones realizadas desde diferentes líneas de investigación. En los últimos quince años se han realizado numerosas propuestas con el objetivo de sistematizar las investigaciones realizadas. Esas líneas de investigación se centran de forma prioritaria, a nuestro juicio en cuatro: las aportaciones de las distintas escuelas psicológicas respecto al concepto de madurez; la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples; las aportaciones de la teoría sobre la inteligencia emocional; y finalmente los estudios realizados por Bandura sobre la autoeficacia.

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 y un centro de apoyo a la integración. 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. El cuestionario final consta de 22 ítems tipo Likert a los que los participantes debían contestar puntuando cada uno de ellos del 1 a 5 en función de su grado de acuerdo o desacuerdo. Surge de la adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes de Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico (2006) a personas con discapacidad física. El cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes (2006) presentaba una alta carga académica que resultaba inadecuada para las características de la población diana del presente trabajo. Por lo tanto, se reformularon los ítems adaptándolos a

población adulta y afectada por una discapacidad física. Se utilizó un lenguaje claro y sencillo, evitando la utilización de términos poco frecuentes o de difícil comprensión.

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. Los cuestionarios fueron administrados por componentes del equipo de investigación de Orientación y Atención a la Diversidad de la Universidad de Oviedo dirigido por el Profesor Martín Del Buey, debidamente formados en el constructo de Personalidad Eficaz y conocedoras de las características de la población objeto de este trabajo. Los cuestionarios fueron cumplimentados en las sedes de las asociaciones para personas con discapacidad a las que pertenecían los sujetos evaluados. En el caso de las discapacidades físicas severas los administradores realizaban visitas a domicilio y registraban las repuestas del evaluado en el caso de que este fuera incapaz de hacerlo por sí mismo.

Resultados

En el punto anterior, apoyados en el marco teórico expuesto en otras publicaciones del grupo de investigación y teniendo en cuenta la adaptación del cuestionario de personalidad eficaz para personas con discapacidad física; en esta parte, mostramos de manera breve el análisis discursivo de grupos de discusión que se han llevado a cabo para esta fase metodológica del estudio, con dicha técnica se trabajaron igualmente las cuatro esferas de la personalidad eficaz con el fin de integrar los resultados de ambas aproximaciones. A continuación, detallamos los principales resultados obtenidos en los ejes temáticos.

Ejes del GD y estructura factorial de PE / Discapacidad Física.

- EJE 1. Capacidad Resolutiva: Capacidad de identificar, distinguir y clasificar desde diferentes aspectos, examinando las relaciones que existen entre ellas, para reconocer los objetivos, resultados, metas que busca el sujeto.
- EJE 2. Disponibilidad relacional. Disposición a poder realizar sin esfuerzos relaciones con los demás.
- EJE 3. Autoestima. Valoración de sí mismo. Identidad.
- EJE 4. Expectativa de futuro. Esperanza de realizar o conseguir algo, teniendo en cuenta la posibilidad razonable de que algo suceda, o que está por venir.
- EJE 5. Eficacia resolutiva. Capacidad de lograr el efecto que se desea o espera con rapidez y determinación.
- EJE 6. Asertividad. Comportamiento comunicacional maduro en el cual la persona no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos.
- EJE 7. Trabajo / empleo. Relación con el mundo laboral.
- EJE 8. Educación / Formación. Relación con el mundo educativo / formativo.
- EJE 9. Participación social / política / ciudadana / derechos sociales.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo persigue la evaluación de la Personalidad Eficaz en población con discapacidad física de manera adaptada, fiable y válida. Con respecto a la consistencia interna, la prueba presenta una alta fiabilidad (α de Cronbach= .908). El bajo número de ítems que lo conforman (tan sólo 22 ítems) facilita la aplicación de la prueba, sobre todo si tenemos en cuenta las dificultades con las que esta población cuenta, y reduce los costos de aplicación y corrección en tiempo y esfuerzo para los implicados. 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 para la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas afectadas por una discapacidad física se presenta como un instrumento adaptado y fiable para la evaluación de competencias personales y sociales en esta población. Con respecto a la validez del mismo, el análisis factorial exploratorio al que fue sometido arrojó seis factores de primer orden: Análisis Resolutivo (competencia en estrategias de afrontamiento y anticipación de resultados), Facilidad Relacional (competencia social en la relación con los demás), Autoestima Positiva (valoración positiva de uno mismo), Expectativa de Futuro (expectativas futuras optimistas y realistas), Eficacia Resolutiva (competencia en resolución de conflictos y toma de decisiones) y Asertividad (competencia comunicativa).

El análisis factorial de segundo orden arrojó un único factor, confirmando la presencia del constructo de Personalidad Eficaz que aquí se postula. Si ponemos en relación el constructo teórico de Personalidad Eficaz con los factores empíricos del cuestionario enmarcaríamos: dentro de la esfera Fortalezas del yo el factor “Autoestima Positiva”; dentro de la esfera Demandas del yo el factor “Expectativa de Futuro”; dentro de la esfera Retos del yo los factores “Análisis Resolutivo” y “Eficacia Resolutiva”; y dentro de la esfera Relaciones del yo los factores “Facilidad Relacional” y “Asertividad”. El estudio de validez concurrente llevado a cabo con el Cuestionario de Psicoemocionalidad (Rocabert, Gómez y Descals, 2006) presenta el cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física como un instrumento válido para la evaluación de competencias personales y sociales. Los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia y Expectativa de auto-eficacia del Cuestionario de Psicoemocionalidad correlacionan de forma significativa, aunque en distinto grado, con los seis factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Además, el factor Empatía correlaciona también significativamente con todos los factores de Personalidad Eficaz a excepción de “Autoestima Positiva”, es decir, con cinco de los seis factores. Y el factor Asertividad de la prueba de Rocabert Beut, Gómez Artiga y Descals Tomás (2006) también de forma significativa correlaciona con los factores “Análisis Resolutivo” y “Eficacia Resolutiva”. Llama la atención que habiendo un factor en cada prueba que se le denomina asertividad no hayan correlacionado significativamente, y es que parece que el factor Asertividad en el cuestionario de Rocabert, Gómez y Descals (2006) está más relacionado con la parte que concierne al afrontamiento de problemas y la resolución de conflictos (esfera Retos del yo) del cuestionario de Personalidad Eficaz. 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 con el análisis discursivo de los grupos de discusión. En definitiva, aquí se presenta un cuestionario breve, fiable, válido y adaptado a personas con discapacidad física para la evaluación de la Personalidad Eficaz.

Concluimos que:

EJE 1. En este eje se pretende evaluar y analizar la capacidad de identificar, distinguir y clasificar desde diferentes aspectos, así como las metas que busca el sujeto. Al principio se ven limitaciones respecto a su vida anterior. Quieren estar día a día lo más tranquilos posibles, se van integrando poco a poco y asimilan las limitaciones que tienen. Reconocen sus potencialidades como poder hablar, caminar... y aunque no puedan hacer deportes, reconocen hacer más cosas, como leer y tener más tiempo para estar con la gente. Aspiran a permanecer estables en su enfermedad y que se continúe con la investigación. Aspiran a seguir trabajando, a no caer en depresión y seguir viviendo tal cual. Mi meta, afirman, es caminar lo más posible para que la gente no viese mi discapacidad, hasta lograrlo; probar sistemas de rehabilitación, intentar llevar la vida de antes, con los apoyos y la constancia de tratar de mejorar. Lo más importante es el trabajo que tienen, les ayuda a salir adelante, manifiestan tener miedo a la inseguridad a la hora de tener que cuidar y ayudar a otras personas. Manifiestan infelicidad, no pueden ser felices, por no poder planificar acciones futuras, por no saber cómo se encontrarán de salud a la hora de llevarlas a cabo. Encuentran un gran apoyo en el trabajo e intentan por cualquier medio continuar con el trabajo que desempeñan para seguir adelante. Inseguridad a la inestabilidad de la enfermedad y por si les consideran aptos para volver a trabajar. Mejorar en lo físico. Tienen como meta ampliar su formación con el fin de acceder al mundo laboral. Manifiestan que si una persona sin discapacidad tiene problemas para lograr un trabajo, aún más lo es para uno que tiene discapacidad.

- EJE 2. En este eje pretendemos evaluar la disposición para realizar relaciones con los demás sin esfuerzos; las relaciones con los demás, tanto a nivel de amigos como familiar, manifiestan que el nivel de limitación dificulta el poder hacer relaciones. Las personas que tienen una limitación leve, sus amigos se olvidan de dichas limitaciones, no les perciben como discapacitados. Cuando la gente sabe de su discapacidad, también ocurre que ofrecen demasiada sobre protección. Mucha gente se cuestiona que cuando adquieres una discapacidad, tu pareja te debería dejar. Es una cosa natural que no debe concebirse así, pues, en su opinión, sigue siendo la misma persona, y si estás a gusto con una persona, porqué dejarla, aunque pueda ocurrir, esto es igual a personas con discapacidad o sin ella. En los casos en que las parejas se abandonan cuando aparece la discapacidad, agravan aún más la discapacidad, porque te abandonan por la enfermedad y además padeces la enfermedad. Manifiestan tener mucho apoyo de sus familias y en los trabajos, donde comprenden sus limitaciones. Manifiestan que al cambiar de trabajo, se pierden los lazos y vinculaciones con los anteriores compañeros, al ir teniendo menos puntos en común y tienes que ir adaptándote a los nuevos compañeros de trabajo. Que las amistades que se pueden hacer son amistades breves, los amigos de siempre, van desapareciendo por las circunstancias de la vida, casamiento, trabajo. Manifiestan que no quieren la amistad para que se compadezcan de ellos. Destacan que es más fácil conservar las amistades de la adolescencia, que es la época que más se busca la pertenencia al grupo. Estas amistades comentan que son las más leales y a las que se puede acudir en busca de apoyo. Manifiestan apertura a conocer nuevas gentes y que estas nuevas personas son simplemente conocidos en los que no se sabe si se puede confiar y son conocidos que valen para un rato en general. Creen que la familia, por el hecho de quererles, nos infravalora un poco, porque tenemos una enfermedad o un tipo de disminución. En todo grupo humano, hay disputas..., pero en el fondo hay cariño y sabemos que los unos podemos contar con los otros, “sólo un pequeño pero, que a lo mejor siempre se está sobreprotegido”, también siempre se deja de hacer lo que se da la gana hacer, dentro de un límite y ahora se ve que no es todo bueno en la vida, salir, conocer gente y divertirse, hay cosas más importantes.
- EJE 3. En este eje se pretende evaluar como los sujetos se valoran acerca de sí mismos, así como cuál es su identidad. Por los niños, se ven valorados, como personas mayores, por las personas de media edad, como personas que tienen un problema y necesitan un apoyo y por las personas mayores, sienten pena, sin embargo ellos, no quieren dar pena y asimilan el problema que tienen. Aunque se dan cuenta de sus dificultades, piensan que aun las hay mayores de las que ellos tienen. La gente les echa una mano, porque les ve diferentes, incluso, algo inútiles. Le ven ventaja a su situación, ya que les ayuda a tener su tiempo y a delimitar si pueden hacer una cosa o no. Sacan fuerzas y se vinculan al movimiento asociativo, con el fin de que la lucha les motive. Consideran que la vida es enfermedad desde que nacemos, enfermamos y “el que piense que no, está muy equivocado, porque le va a tocar de un momento a otro y las hay diversas y de todo”. Piensan que la gente cuando ve a un discapacitado en silla de ruedas, lo primero que ve es la silla y no a la persona y eso va a seguir siendo así, nadie se da cuenta de que son inválidos en potencia, no puedes quitar ese pensamiento y les da pena. Pese a que hoy en día los medios de comunicación demuestran que las personas en silla de ruedas pueden hacer vida normal: trabajar, deporte y otras actividades; no obstante, el sentimiento de pena no cambia. Les es mucho más fácil identificar cómo se ven ellos mismos que cómo les ven los demás. “Preocupaciones todos las tenemos, pero no hay que destaparlas, para que él enemigo se ría”.
- EJE 4. En este eje queremos medir la expectativa de futuro. La esperanza de conseguir algo, teniendo en cuenta la posibilidad de que algo suceda, o esté por venir. Seguir luchando por las mismas cosas que se hacen y seguir con algunas actividades que se realizan en diferentes momentos y seguir viviendo y disfrutando de la vida y disfrutando de los amigos y de la enfermedad, allá ella como sea. No planifican el futuro, por miedo a no poder llevar a cabo situaciones por la enfermedad, prefieren vivir el día a día, viviendo el presente y con el recuerdo del pasado. Algunos tan sólo desean vivir el presente de una forma egoísta y tan sólo pensando en ellos mismos. Otros no

pueden ser cómodos y no desean depender de otras personas, buscando medios para ser menos autónomos y menos dependientes, sin caer en la compasión desmesurada. Intentan que los demás reconozcan sus límites y sus limitaciones, es decir, más autodeterminación. Algunos planifican su futuro, intentando lograr un trabajo acorde a sus limitaciones y que les motive. También quieren planificar su futuro, viviendo de una forma tranquila, serena y no cometiendo errores realizados en el pasado y no intentar comenzar cosas que no se pueden conseguir.

EJE 5. A través de este eje se quiere medir la capacidad del efecto que se desea o espera con rapidez y autodeterminación. Este eje no se ha desarrollado ya que se aborda de una forma indirecta en el eje de las metas.

EJE 6. En este eje se pretende evaluar la asertividad, entendiéndola como comportamiento comunicacional maduro, en el cual la persona no agrede, ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos. Manifiestan que, de una forma indirecta, este eje ya lo han tratado en otros ejes. Para ellos las cosas hay que pedir las para que se hagan y consideran que hay que reclamar más rehabilitación, más investigación, que mejore la calidad de vida. Ven que los derechos están bien, pues no se cumplen. Los derechos que están marcados en la Constitución para los discapacitados, “no se cumplen porque faltan medicamentos, falta que la sociedad se haga cargo de lo que cuesta esto, porque si necesitas una silla eléctrica, tienes que esperar cinco meses para que la paguen”. Consideran que todavía falta mucho por conseguir, se consiguió las asociaciones, que están haciendo un papel muy importante, porque sacan afuera a la sociedad el problema de la gente con limitaciones y queda muchísimo todavía, pero hace falta mucho dinero que se invierte en otras cosas y no en estos casos. Reclaman mejor asistencia médica y mejores equipos médicos frente al derroche económico de las nuevas inversiones (la construcción de nuevos y costosos hospitales). El trabajo ayuda a poder mejorar en la defensa de los derechos que de una forma personal no se defenderían.

Referencias bibliográficas

- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 35-69.
- Clemente, M. (1992). *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Dapelo B., Marcón Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E., y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación Chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En Latiesa, M. (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada.
- López, J. M. (2011). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oviedo, España.
- Marcón Trigo, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. Chile: *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, y Col. (2005). Escala de autoeficacia en la acción docente: versión preliminar en contextos de Práctica pedagógica. *Revista de Orientación educativa*, 35.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, E., Fueyo, E., Granados, P., Fernández Zapico, A., Dapelo, B., Marcón, R., y Bermúdez, T. (2008). Evaluación de la Personalidad Eficaz en Educación Primaria. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 122-123).
- Pizarro, J. P., Arnaiz, A., Guerra, P., y Calleja, G. M. (2010). Personalidad Eficaz y cine: análisis fílmico en clave psicoeducativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD: *Revista de Psicología*. Psicología Positiva, nuevas tecnologías y realidad actual, 4, 219-228.
- Pizarro, J. P. (2012). Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Oviedo, España.

- Rocabert Beut, E., Gomez Artiga, A., y Descals Tomás, A. (2006) Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 13, 399-412.
- Romero Biesca, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.



Una estrategia educativa efectiva para los estudiantes de ingeniería: la Tutoría Formativa¹

CLERICI, RENATA

Departamento de ciencias estadísticas Universidad de Padua (Italia)

DA RE, LORENZA

*Departamento de Ingeniería de la Información
Universidad de Padua (Italia)*

GEROSA, ANDREA

*Departamento de Ingeniería de la Información
Universidad de Padua (Italia)*

Resumen

La Tutoría Formativa (TF) es un programa de la Universidad de Padua para facilitar la transición de la escuela secundaria a la universidad. A través de actividades de formación e información se pretende mejorar algunas competencias transversales en el estudiante para la definición de su proyecto formativo y profesional. Los tutores reciben formación específica y se evalúan las actividades. Los resultados atestiguan que quienes participan en el programa tienden a tener mejores resultados académicos y se reducen a la mitad el riesgo de abandonar la escuela. En los cursos de ingeniería, el programa se ha adaptado para satisfacer las necesidades específicas de este campo científico-didáctico y los resultados de los experimentos realizados han resultado muy prometedores. De hecho, se observa que los resultados de eficacia al final del primer año, persisten incluso al final del segundo. Además, la participación en el programa favorece a los estudiantes con diferentes características, en particular con diferentes niveles de competencia matemática medida en la entrada.

Palabras clave: tutoría; abandono; empoderamiento; competencias transversales; orientación.

An effective educational strategy for engineering students: the Formative Tutoring

Abstract

The Formative Tutoring is a program of the University of Padua intended to facilitate the transition from secondary school to university, by means of both formative and informative activities that aims to strengthen in the students some soft skills that are functional for the definition of their educational and professional project. Tutors get a

¹ El artículo presenta el resultado de un trabajo conjunto de los Autores, sin embargo, los párrafos 1, 2, 4, 6 se atribuyen a Lorenza Da Re; el párrafo 5 se atribuyen a Renata Clerici y párrafo 3 se atribuyen a Andrea Gerosa.

specific training and the activities are assessed. The results demonstrate that those who participate in the program tend to have better academic results and halve the risk of dropping out. In the case of Engineering degree courses, the program has been adapted in order to respond to the specific needs of this area. The results of the carried out experiments are very promising. It is observed that the good efficacy results at the end of the first year, confirm their persistence even at the end of the second year. In addition, participation in the program favors students with different characteristics, in particular with different levels of mathematical competence measured at the beginning.

Keywords: tutoring; drop-out; empowerment; soft skills; vocational guidance.

Introducción

El contexto formativo y de investigación de la Tutoría Formativa

La exigencia de un nuevo modelo de tutoría universitaria surge de la necesidad de abordar los problemas que han surgido de las nuevas necesidades de educación y formación de la sociedad del conocimiento, centradas en el proceso de Bolonia (1999-2010) y conducidas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre los elementos “humanos” que se consideran estándares esenciales de recursos de aprendizaje y apoyo estudiantil se incluyen la figura del tutor y el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, implementado con métodos flexibles de aprendizaje y enseñanza.

La transición de una universidad de élite a una abierta y “masificada” ha generado la necesidad de favorecer condiciones de equidad real entre los estudiantes, no solo en el momento del acceso, sino también en la posibilidad, con la misma capacidad, de lograr el mismo resultado formativo (Zabalza, 2002). El abandono de los estudios, las dificultades para llevar a cabo el camino tomado, el retraso en el logro de los objetivos establecidos, constituyen nuevos desafíos educativos para la universidad de masas que todavía tiene la intención de alcanzar altos niveles de calidad. Las dificultades encontradas por los estudiantes para organizar tareas y administrar el tiempo, adaptar el método de estudio y trabajar de manera independiente, integrarse en el nuevo contexto de aprendizaje creando relaciones significativas con otros estudiantes y con los profesores, se encuentran entre principales fuentes de estrés emocional e incomodidad, especialmente al ingresar al nuevo entorno universitario.

A la luz de las numerosas experiencias nacionales e internacionales sobre el tema, resulta de particular interés el modelo de tutoría formativa de carrera (Álvarez, 2002) que se basa en el enfoque cognitivo social en términos de autoeficacia, responsabilidad y compromiso académico. Se puede definir brevemente como la acción llevada a cabo por un tutor que se ocupa de la formación integral de un grupo de estudiantes, a lo largo del curso universitario: el tutor facilita la formación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes desde una perspectiva académica, personal y profesional.

Durante aproximadamente 10 años, la Universidad de Padua ha estado promoviendo y mejorando la Tutoría Formativa (TF en adelante) como una nueva perspectiva de investigación, que a nivel internacional (Álvarez, 2002; Álvarez, González, 2008) ya se ha consolidado tanto en términos de práctica educativa como en área de investigación. Desde el principio, el TF se desarrolló de acuerdo con una lógica interdisciplinaria e interdepartamental, asegurando la integración y la sinergia de los diferentes enfoques científicos para la investigación, para garantizar la más amplia heterogeneidad experimental, para verificar, en los diversos contextos, la especificidad y regularidad en problemas y soluciones a problemas emergentes.

Marco Teórico

El Programa de TF: las líneas esenciales del modelo formativo

El Programa de Tutoría Formativa contextualiza el modelo español para la universidad italiana, enfocándose sobre todo en el primer año de estudios universitarios. En comparación con el modelo original, el trabajo de transferibilidad de la práctica, llevado a cabo a través de unos años de experimentación, destacó la necesidad de considerar adecuadamente las diferencias normativas, logísticas y organizativas, así como la diferente cultura de

orientación, y la presencia y preeminencia de varias figuras de vinculadas con la función de la tutoría además de la docente, es decir, compañeros y expertos de los servicios universitarios. Las experiencias realizadas llevan a insistir en la necesidad de un trabajo preciso de adaptación a las especificidades del contexto, su historia, cultura y tradiciones. Las actividades deben ser diseñadas e implementadas en esta perspectiva y co-construidas dentro de un grupo de trabajo supervisado por un coordinador del programa, adaptado y monitoreado cuidadosamente para verificar su relevancia y consistencia, y evaluado sistemáticamente, no solo en términos de proceso y satisfacción, pero también en términos de efectividad en las carreras universitarias de los participantes.

La TF² (Da Re, 2017; 2018a; 2018b; Da Re, Clerici, 2017; Da Re, Clerici, Álvarez, 2017) se lleva a cabo a través de una serie de actividades (Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2016) dirigidas a estudiantes de primer año del primer de universidad: los estudiantes, organizados en grupos, se reúnen semanalmente con profesores (tutoría) y estudiantes “veteranos” (tutoría entre pares), así como, en reuniones plenarios mensuales, con los expertos de los servicios universitarios (tutoría de los servicio). Esta es la acción coordinada de un conjunto de figuras tutoriales destinadas a promover el conocimiento y la inserción en el nuevo contexto educativo y la adaptación a un nuevo método y organización del estudio. El modelo pedagógico en el que se basa la TF, y que se centra en el estudiante y en su éxito educativo, supone que las actividades de orientación y tutoría están integradas en el camino curricular de los estudiantes para el desarrollo de competencias transversales, y en la actividad docente como una expansión de su profesionalidad más allá del aula hacia prácticas de tutoría. Además, junto con la acción de tutor del profesorado, la de los “compañeros”, es decir, de otros estudiantes más adelante en sus estudios que se unen a los nuevos estudiantes para presentarles el mundo académico al compartir experiencias y estrategias que les resultaron exitosas.

Metodología

El contexto de la investigación: los grados del Departamento de Ingeniería de la Información

La investigación presentada aquí se refiere a la experimentación de la TF en el contexto de cuatro carreras en Ingeniería de la Universidad de Padua (Ingeniería Biomédica, Ingeniería de la Información, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Informática), todas pertenecientes al Departamento de Ingeniería de la Información (DEI en adelante) y perteneciente a la clase de grado L-8.

El número de estudiantes inscritos en estos grados ha mostrado un aumento constante en los últimos años, alcanzando un total de 1.191 estudiantes de primer año para la cohorte 2017-18, objeto de esta investigación. Se evidencia que este valor se ha duplicado aproximadamente en comparación con la cohorte 2010-2011. Un número tan grande de estudiantes es en sí mismo un factor que dificulta la transición de la escuela secundaria a la universidad: existe un mayor riesgo de no poder integrarse con sus compañeros y la relación con los docentes resultan más despersonalizados.

Además del número, consideramos útil recordar algunos otros datos significativos para los cuatro grados de la investigación, resumidos en la tabla 1. Para la cohorte considerada, el acceso a los cursos de estudio es libre, pero aún se requiere realizar una prueba para evaluar el nivel de algunas competencias que se consideran habilitantes para los estudios de ingeniería. Los grados en cuestión utilizan la prueba TOLC-I, administrada por el consorcio italiano de CISIA (*Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso*). La prueba TOLC-I tiene una calificación máxima de 50 puntos y para los cuatro grados, la calificación promedio varía entre un mínimo de 22.9 (Ingeniería Informática) y un máximo de 27.6 (Ingeniería de Información). Generalmente, se encuentra un número significativo de estudiantes con lagunas de conocimiento importantes. Esta consideración se ve reforzada por el porcentaje de estudiantes que se inscriben con una obligación formativa adicional (OFA), que se asigna a todos los estudiantes de primer año con un puntaje TOLC-I inferior a 24: aparte del caso de Ingeniería de la Información, los estudiantes de primer año con OFA oscila entre un tercio (Ingeniería Electrónica) y la mitad (Ingeniería Informática) de estudiantes registrados.

² Para más informaciones sobre el modelo pedagógico de la TF consulte Da Re, 2017.

Tabla 1. Algunos indicadores para los grados de la investigación

Grados	Estudiantes de nuevo ingreso	Promedio nota TOLC-I	OFA	iC13	iC14
Ingeniería Biomedica	482	24,8	41%	50,6%	67,0%
Ingeniería de la Información	309	27,6	29%	57,1%	75,6%
Ingeniería Electronica	111	25,5	36%	44,9%	60,2%
Ingeniería Informática	290	22,9	51%	39,7%	65,4%

Fuente. Elaboración propia

La tabla 1 resume dos de los diversos indicadores definidos por la agencia ANVUR (*Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca*) para la evaluación del grado: iC13 (porcentaje de créditos universitarios logrado en el primer año en créditos universitarios a alcanzar) e iC14 (porcentaje de estudiantes que continúan en el segundo año en el mismo grado). El primer indicador muestra un amplio margen de mejora en comparación con el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, ya que es poco probable que obtengan más de la mitad de los créditos previstos en la oferta educativa durante el primer año. El segundo indicador también destaca una tendencia significativa hacia el abandono (o al menos el cambio de grado) dentro del primer año de estudios.

En conclusión, se puede decir que los cuatro grados seleccionados son contextos particularmente significativos para la experimentación. Ciertamente, es necesario fortalecer las competencias transversales de los estudiantes (empoderamiento), para que puedan orientarse e integrarse mejor en el nuevo contexto, beneficiándose más de la asistencia a la universidad. Este factor, en sinergia con un mayor conocimiento del método de estudio en el campo de la ingeniería, conducirá potencialmente a los estudiantes de primer año hacia un mayor grado de éxito en los estudios (tanto en términos de créditos adquiridos como en términos de notas), reduciendo en consecuencia la propensión al abandono.

Resultados

Algunos resultados de proceso y satisfacción

Los estudiantes que, desde una fuente administrativa de la Universidad, resultan haber comenzado en el año académico 2017-18 una nueva carrera en los grados involucrados en la experimentación del DEI, son 1.191. El 36% de la cohorte considerada (N = 431) respondió el cuestionario propuesto en el marco del proyecto, al final del primer semestre del primer año del curso. A continuación, presentaremos algunos resultados de la encuesta CAWI realizada a través de *LimeSurvey* para detectar la satisfacción de los estudiantes participantes y los motivos de la no participación de otros.

Las principales razones para participar son “recibir más información” (96% de los encuestados) y “por curiosidad” (85%) (Tabla 2).

Tabla 2. ¿Por qué participaste en la Tutoría Formativa? (N = 234; respuestas múltiples)

Item	% Si
Para recibir más informaciones	96%
Por curiosidad	85%
Para planificar mi trayectoria académica y profesional	63%
Porque quería mejorar mi método de estudio	57%
Para conocer a estudiantes más expertos que yo	52%
Para conocer a otros compañeros de clase	51%
Porque quería mejorar algunas competencias transversales	43%
Porque mis amigos asistieron	29%
Para conocer mejor a los profesores.	28%
Para aprovechar mejor mi tiempo libre	22%
Para hacerme conocer por mis profesores	4%

Fuente. Elaboración propia

La mayoría de los que no participan declaran que la razón principal es no tener tiempo disponible (Tabla 3).

Tabla 3. ¿Cuál es la razón principal por la que NO participastes en la Tutoría? (N=192)*

Item	N	%
Porque no tuve tiempo	79	44%
Porque no me importaba	34	19%
Porque no me pareció útil	31	17%
Porque tuve que estudiar	21	12%
Porque mis amigos no fueron allí	2	1%
Otro	13	7%
	180	100%

* 12 encuestados no respondieron la pregunta

Fuente. Elaboración propia

De las respuestas recogidas surge una satisfacción media-alta con respecto a todas las dimensiones tomadas en consideración, siempre superior al 60% de los encuestados (Tabla 4), especialmente de la disponibilidad de los tutores (93%) y los compañeros tutores (91%), pero también de la duración de las reuniones (86%). El 70% declara una satisfacción general alta o media-alta.

Tabla 4. ¿Cuál es tu satisfacción con los siguientes aspectos? (N = 234, respuestas múltiples)

Item	% Mucho/Bastante
La disponibilidad de los tutores.	93%
La disponibilidad de los compañeros tutores	91%
La duración de las reuniones.	86%
Las aulas del TF	82%
La información recibida	77%
La relación con tus compañeros de tutoría	73%
El horario de la TF	68%
Las actividades realizadas con los tutores	68%

Las actividades realizadas con los compañeros tutores	64%
Las actividades realizadas con la Tutoría de los Servicios	63%

Fuente. Elaboración propia

En relación con la pregunta “En qué medida crees que la TF contribuyó a mejorar ...” (Tabla 5), se evidencia una evaluación positiva principalmente para las dimensiones “Tu conocimiento del grado” (73%) y “Tu conocimiento de la Universidad de Padua” (73%). Sin embargo, existe una menor percepción de mejora para las dimensiones “Tu relación con los compañeros de clase” (35%) y “Tu método de estudio y cómo organizar el estudio” (41%).

Tabla 5. ¿En que medida crees que la TF contribuyó a mejorar ... (N = 234, respuestas múltiples)

Item	% Mucho/Bastante
Tu conocimiento del grado	73%
Tu conocimiento de la Universidad de Padua	73%
Tu inserción en la vida universitaria	59%
Tu motivación para continuar y terminar tus estudios	57%
Tu forma de planificar tu formación y trayectoria profesional	50%
Tu método de estudio y cómo organizar el estudio	41%
Tu relación con tus compañeros	35%

Fuente. Elaboración propia

Resultados del examen de Análisis 1 y participación en la TF

Este apartado se enfoca en algunos resultados descriptivos sobre los primeros pasos de la carrera de los estudiantes en el nuevo contexto universitario, representados con buena aproximación por el resultado del examen de Análisis 1.

En general, 623 estudiantes, el 52% de la cohorte 2017-18, aprobaron el examen (exámenes verbalizados) dentro de las primeras tres sesiones del primer año del curso. La gran mayoría realizó la prueba en la primera sesión, pero solo el 56% de ellos aprobó el examen directamente, representan el 42% de los estudiantes de la cohorte; las probabilidades de aprobar el examen en las otras sesiones son mucho más bajas. Se señala que poco menos de una cuarta parte de los estudiantes matriculados (23%) no asistieron al examen en las primeras tres sesiones (Tabla 6).

Tabla 6. Estudiantes para resultado del examen de Análisis 1 - Primer año. Cohorte 2017-18 (N = 1191)

Resultado	sesión de invierno	sesión de verano	sesión de otoño	Total*
Examen aprobado	498 (42%)	68 (6%)	60 (5%)	623 (52%)
Examen no aprobado	353 (33%)	204 (18%)	183 (17%)	298 (25%)
Total	892(75%)	286 (24%)	262 (22%)	921 (77%)

* Los exámenes repetidos no se cuentan

Fuente. Elaboración propia

Al asociar el resultado del examen de Análisis 1 con el grado de participación en la TF, se puede apreciar las diferencias entre los grupos (Tabla 7).

Tabla 7. Estudiantes para resultado al examen de análisis 1 y participación en la TF. Perfiles % por tipo de participación

Resultado examen Análisis 1	Participa	Participa en parte	No participa	Total
Examen aprobado	69%	60%	42%	52%
Examen no aprobado	21%	23%	27%	25%
Examen nunca intentado	9%	17%	31%	23%
Total =100	253	302	636	1191

Fuente. Elaboración propia

Los datos muestran la asociación significativa (significatividad del $c^2 = 0,000$) entre el tipo de participación en la TF y la aprobación del examen de Análisis 1:

- los que participan en la TF aprueban mucho más el examen de Análisis 1 (69% entre los que participan VS 42% entre los que no participan),
- son menos los estudiantes que no aprueban el examen de Análisis 1 entre los que participan, en comparación con los que no participan en la TF (21% VS 27%),
- hay muchos menos estudiantes que no intentan el examen de Análisis 1 entre aquellos que participan en la TF que aquellos que no participan (9% VS 31%).

Sin embargo, estos resultados descriptivos deben aceptarse con las debidas precauciones, y no deben confundirse con las medidas de efectividad del programa de carrera estudiantil. De hecho, podrían depender, no de la participación en el programa, sino del hecho de que los estudiantes que eligen participar tienen características diferentes (en particular con referencia a habilidades matemáticas previas) de aquellos que no participan o participan de manera ocasional. Por esta razón, los resultados en términos de eficacia se describirán tratando de purificar las comparaciones de los efectos no atribuibles a la participación.

Algunos resultados de la eficacia de la TF

Ahora presentaremos los resultados del programa de TF con referencia a la eficacia demostrada con respecto a los resultados formativos y el rendimiento académico de los participantes, no limitándonos a considerar el momento final (final del primer año del curso), sino ampliando la evaluación a medio plazo (final del segundo año). Estos resultados también se compararán con el nivel de habilidades matemáticas detectadas en la entrada.

Utilizando fuentes administrativas y de encuesta³ de forma conjunta e integrada, fue posible comparar los resultados formativos (outcome y performance) de los participantes (tratados) y no participantes más similares a ellos (no tratados), que fueron seleccionados a través de un procedimiento de *propensity score matching* para crear la situación contrafáctica de un experimento ex post⁴ ideal. Una vez que se han identificado los no participantes (grupo de control) para comparar con los participantes en el programa, se llevó a cabo los análisis de efectividad. La tabla 8 presenta la distribución de los estudiantes de la cohorte considerada por el grupo al que pertenecen después de la identificación del grupo de control⁵.

³ *Indagine sulle matricole* que involucra a todos los estudiantes matriculados en los grados de la Universidad de Padua.

⁴ Para hacer las combinaciones, se utilizó la función *psmatch2* de *Stata*. Se utilizaron emparejamientos múltiples, es decir, se emparejaron múltiples individuos con el mismo individuo. Sin embargo, se impuso la condición de que el valor de *propensity score* de los sujetos emparejados debería diferir en un máximo de 0,01. Se agradece al dr. Fabio Licini, quien integró los conjuntos de datos e implementó los procedimientos necesarios para las combinaciones

⁵ Las combinaciones se buscaron en el subconjunto de estudiantes que nunca habían participado en las actividades previstas por el programa, excluyendo aquellos que habían participado ocasionalmente.

Tabla 8: Estudiantes por grupo de pertenencia en los procedimientos de correspondencia

	N
Considerados en el procedimiento de emparejamiento	654
de los cuales participantes (tratados)	135
de los cuales no participantes (no tratados)	101
de los cuales no emparejados	418
Excluido de los procedimientos de emparejamiento **	537
Total	1191

**Participación ocasional o indisponibilidad del cuestionario *Indagine sulle matricole*

Fuente. Elaboración propia

Los estudiantes de las muestras seleccionadas para la comparación fueron analizados con respecto a su estado profesional⁶ (Tabla 9) y el número de créditos (ECTS) logrados (Tabla 10), respectivamente al final del primer y segundo año y entre los dos las ocurrencias temporales se miden variaciones relativas.

Tabla 9: Estudiantes por status profesional al final del primer y segundo año del curso. Perfiles % para tratados y no tratados

Status del estudiante	Tratados (n=135)	No tratados (n=101)	Diferencia
Al final del primer año			
Regular	67%	50%	17%
Retraso	7%	10%	-2%
Cambio	13%	13%	0%
Abandono	13%	28%	-15%
Al final del segundo año			
Regular	64%	43%	21%
Retraso	8%	13%	-5%
Cambio	13%	13%	0%
Abandono	15%	32%	-17%
Diferencia (segundo-primero)			
Regular	-3%	-7%	4%
Retraso	1%	3%	-2%
Cambio	0%	0%	0%
Abandono	2%	4%	-2%

Fuente. Elaboración propia

En cuanto al estado de carrera (Tabla 9), se confirma el resultado ya destacado en trabajos anteriores (Clerici y Da Re, 2019; Clerici *et al.*, 2019), según el cual los porcentajes de regularidad más altos caracterizan a los participantes en la TF, mientras que las tasas de abandono más altas caracterizan a los no participantes. Estas propensiones permanecen incluso en el segundo año con una disminución más moderada en la regularidad entre los participantes que entre los no participantes, y un diferencial creciente de abandono entre los dos grupos: las diferencias son globalmente significativas tanto al final del primer año (ign $c^2 = 0,017$), y aún más al final del segundo (sign $c^2 = 0,004$).

⁶ Regular = estudiante que ha obtenido al menos 20 ECTS al final del primer año; al menos 60 ECTS al final del segundo; Retraso = estudiante que ha logrado menos de 20 ECTS al final del primero; menos de 60 al final del segundo; Cambio = estudiante que cambió la carrera o se mudó a otra universidad; Abandono = estudiante cuya carrera ha sido cerrada debido a renuncia o exclusión.

Con respecto al rendimiento académico (Tabla 10), medido por el número promedio de ECTS acumulados al final del primer y segundo año⁷, se observa que la diferencia entre los dos grupos sigue siendo significativa con un aumento de tendencia en la diferencia al pasar del tiempo.

Tabla 10. Estudiantes para promedio de N de créditos obtenidos al final del primer y segundo año del curso. Comparación entre tratados – y no tratados

N promedio créditos	Tratados (n=86)	No Tratados (n=64)	Diferencia	Sign t
Al final del primer año	47	42	5	0,036
Al final del segundo año	95	83	12	0,020
Diferencia (segundo-primero)	48	41	7	0,033

Fuente. Elaboración propia

Los sujetos se distribuyen por nivel de competencia matemática, medido a través de la prueba de ingreso realizada al momento de la inscripción en el grado⁸. Se pueden evaluar las diferencias entre los grupos definidos por el grado de desarrollo de estas competencias.

Con respecto a las características del estatus de carrera, los datos confirman para ambas muestras las expectativas de una mayor presencia de regularidad entre los estudiantes con competencias matemáticas más sólidas en la entrada y niveles más altos de deserción entre los menos preparados; también con respecto al rendimiento, se confirma la expectativa de una relación directa entre la progresión de carrera y el crecimiento de las competencias entrantes (Tabla 11).

Tabla 11. Estudiantes por estado de carrera y número promedio de créditos al final del segundo año del curso. Tratados y no tratados por resultado (cuartiles) en la prueba de ingreso de matemática

	Tratados			No Tratados		
	<Q1	Q1-Q3	>Q3	<Q1	Q1 o Q3	>Q3
Estatus estudiante						
Regular	20%	65%	88%	0%	46%	65%
Retraso	13%	5%	8%	16%	13%	12%
Cambio	17%	20%	4%	21%	11%	12%
Abandono	50%	9%	0%	63%	30%	12%
N promedio créditos	78	93	101	60	90	78

Fuente. Elaboración propia

El interés aquí está específicamente dirigido a verificar la efectividad del programa para modificar estas propensiones “naturales”. Los análisis realizados por separado en los tres subgrupos de estudiantes por nivel de competencia matemática al inicio, indican diferencias entre los niveles de efectividad del “tratamiento” bajo examen:

- a) Entre los estudiantes con un bajo nivel de habilidades matemáticas, el resultado de la carrera obviamente sigue fuertemente influenciado por las brechas disciplinarias. No obstante, el 20% de los estudiantes tratados logran permanecer regulares, mientras que ninguno de los no tratados logra este resultado; del mismo modo, la tasa de abandono, aunque sigue siendo significativa, también es menor en el caso de los tratados.

⁷ En este caso, se consideran dos subconjuntos de las muestras anteriores: están excluidos de la posibilidad de calcular los créditos aquellos que abandonaron el colectivo debido a un cambio o abandono.

⁸ La prueba TOLC-I evalúa diferentes dimensiones de la preparación del estudiante que solicita matricularse en los cursos de Ingeniería, aquí consideramos en particular la competencia matemática. Las puntuaciones (máx. 20) se clasificaron, dividieron en cuartiles y se clasificaron en tres grupos: más bajos que el primer cuartil (hasta 7 puntos), entre el primer y el tercer cuartil (de 7,1 a 13,75 puntos), por encima del tercer cuartil (de 14 a 20 puntos).

- b) Para los estudiantes “típicos”, que tenían un nivel de habilidades entre el primer y el tercer cuartil⁹, el resultado de la carrera estuvo significativamente influenciado por la participación en el programa de TF, lo que confirma la efectividad del fortalecimiento de las habilidades transversales.
- c) El desempeño del grupo de estudiantes con niveles más altos de habilidades de entrada está significativamente influenciado por la participación en el programa (signo. $t = 0,013$). Además de reducir a cero el porcentaje de deserción (que permanece en 12% para los no tratados), también hay un aumento significativo en los créditos adquiridos. Para los otros dos grupos, aunque se observó un mayor número de ECTS entre los participantes, la diferencia entre las medias no alcanza significación estadística.

Discusión y Conclusiones

La propuesta de formativa de la TF durante años ha estado apoyando a los estudiantes que llegan a la universidad que son recibidos por tutores formados en su rol. La “postura tutorial” de los tutores, entendida como la forma en que los tutores y compañeros tutores interpretan el papel del tutor a favor del alumnado, mejora y fomenta su carrera universitaria, apoyándolos en momentos de dificultades y mejorando sus talentos.

Los datos presentados muestran una considerable satisfacción por parte de los estudiantes participantes, sin embargo, solo describen la opinión de una parte de los que participaron en las actividades. Durante estos años de implementación del TF, hemos visto aumentar la participación no solo en términos de los contextos que se han agregado, sino también en términos de una mayor participación de estudiantes, tutores y compañeros tutores.

Los resultados de eficacia ya probados al final del primer año confirman su persistencia incluso al final del segundo. Además, la participación en el programa favorece a los estudiantes con diferentes características, en particular con diferentes niveles de competencia matemática medidos en la entrada: ciertamente los más competentes, capaces de aprovechar cualquier oportunidad de empoderamiento, pero también los estudiantes “medianamente” competentes. Para los estudiantes menos “dotados”, otros apoyos probablemente deberían acompañar este tipo de acción tutorial.

Además de una expansión de los contextos de experimentación dentro de la universidad de Padua, también está surgiendo el interés de otras realidades, así como el deseo de contaminación con otros proyectos (por ejemplo, con CompetenzeStrategiche.it). El proyecto se desarrolla constantemente y las perspectivas para mejorar las experiencias y la línea de investigación son múltiples y se dirigen a varias áreas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pérez P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez P. R., y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. San Cristóbal de la Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.
- Clerici R., y Da Re L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., y Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- 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. (2018a). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 183-200.

⁹ Se aplicó la prueba χ^2 por separado a las tres sub-tablas que clasifican el estado de la carrera por tratados y no tratados: para los estudiantes con competencia matemática $<Q_1$, la prueba no es significativa; para los estudiantes con habilidades $Q_1 - Q_3$, la significatividad es igual a 0,011; para los estudiantes con competencia $> Q_3$, la significación es igual a 0,036.

- Da Re L. (2018b). Orientare e accompagnare gli studenti universitari: il Programma di Tutorato Formativo. *Studium educationis*. Tutorato e Tutor: significati e contesti. XIX, 1, 69-80. Disponible en: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2679>.
- Da Re L., Clerici R., y 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. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-3-7.
- Da Re L., y Clerici R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 139-160.
- Da Re L., Clerici R., y 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.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



A socialización infanto-xuvenil como condicionante na construción dunha comunidade igualitaria: deseño e avaliación dun programa formativo

VILLAR VARELA, MILENA

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumo

O proceso de socialización diferenciada constitúe un dos mecanismos fundamentais para a construción da identidade de xénero, debido a que a cada sexo se lle atribúen uns determinados roles e pautas de comportamento desde o momento do nacemento. O profesorado é un dos principais axentes que intervén na socialización do alumnado, polo que posúe un papel fundamental para rachar cos estereotipos e roles sexistas que determinan as identidades da infancia. Pero para lograr esta meta debe estar formado. Atendendo a isto deséñase e avalíase unha proposta formativa coeducativa para o profesorado, que o dote de ferramentas para detectar os diversos aspectos patriarcais e o capacite para desenvolver unha educación igualitaria que garanta o desenvolvemento de identidades libres entre o alumnado. Tras a implementación e avaliación da proposta ratifícase a súa idoneidade e validez.

Palabras chave: socialización diferenciada; coeducación; formación de profesorado; programa formativo.

Child and adolescent socialization as a determinant in the construction of an egalitarian community: design and evaluation of a training program.

Abstract

The process of differentiated socialization is one of the fundamental mechanisms for the construction of gender identity, because each sex is assigned certain roles and patterns of behaviour from the moment of birth. Teachers are one of the main agents involved in the socialization of students, so it plays a key role in breaking with the stereotypes and sexist roles that determine the identities of childhood. But to achieve this goal you must be trained. In response to this, a co-educational training proposal is designed and evaluated for teachers, which provides them with tools to detect the various patriarchal aspects and the ability to develop an egalitarian education that guarantees the development of free identities among students. After the implementation and evaluation of the proposal, its suitability and validity will be ratified.

Keywords: Differentiated socialization; coeducation; teacher training; training program.

Introdución

O ser humano pode dicirse que, desde que nace, é un ser social, destinado a vivir nun mundo social e que, para iso, necesita a axuda das demais persoas. Desde o momento do nacemento e ao longo da traxectoria vital, miramos como son e que fan as mulleres e os homes nas nosas familias, no noso barrio, na escola, nos medios de comunicación, no traballo... Tal e como explica Elena Simón (2010, p. 63), desde o intre do nacemento, se non

...é antes, séguese marcando ás criaturas con distincións que, podendo parecer superfluas, van facer que esas persoas medren aprendendo por todos os seus poros que o mellor de ser neno é non ser nena e que o mellor de ser nena é ser nai. Estes modelos de conduta ímolos interiorizando, imitando, incorporámoslos ás nosas vidas, facémolos nosos e reproducímolos. A este proceso de aprendizaxe chamámoslle socialización.

O proceso de socialización constitúe un dos mecanismos fundamentais para a construción da identidade de xénero, debido a que a cada sexo se lle atribúen unhas pautas de comportamento ou conduta, unhas responsabilidades e unhas expectativas diferenciadas, desde o momento do nacemento. Isto é o que se coñece como socialización diferenciada. Segundo 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, p. 51).

A socialización diferencial leva a que as nenas e os nenos, a que as mulleres e os homes adopten comportamentos diferentes e desenvolvan a súa actividade en ámbitos diferentes. Estas diferenzas entre sexos, xeradas por esta socialización, contribúen a confirmar a crenza de que son diferentes, e que se deben comportar de xeito diferente. Pero Simone de Beauvoir (1949) insiste en que a condición feminina (e a condición masculina) non só teñen que ver coa diferente orixe sexual das mulleres e dos homes, senón tamén coa aprendizaxe cultural da feminidade e da masculinidade en contextos íntimos e públicos como a familia, a linguaxe, a educación e a contorna afectiva e social (Lomas, 2008).

Este proceso comeza na infancia a través da acción o as mensaxes de diferentes axentes, entre os que se destacan, pola súa repercusión na formación, a familia, o sistema educativo, o grupo de iguais, a linguaxe e os medios de comunicación. É fundamental que o profesorado sexa consciente de ditas mensaxes para actuar en consecuencia, formando unha infancia crítica que sexa capaz de rexeitar o machismo imperante.

O sistema educativo constitúe o ámbito formal para a transmisión cultural entre xeracións. Xunto coa familia, a escola é un dos axentes socializadores de primeira orde, xa que é o contexto onde a infancia pasa a meirande parte do tempo. Aínda que o sistema educativo foi eliminando algúns aspectos discriminatorios contra as mulleres como o veto do acceso das mulleres a determinados estudos ou niveis (Anguita e Torrego, 2009) a escola continúa educando de maneira diferente a nenas e nenos mediante mecanismos invisibles a través dos cales se transmite unha distribución de roles sexistas (Garreta e Careaga, 1987).

O profesorado reproduce e transmítelle ao alumnado toda a carga cultural de diferenciación entre sexos e roles que ten asumida. A través das interaccións escolares constrúense determinadas relacións de xénero, formas de ser muller e home e maneiras de valorar o feminino e o masculino. Aínda que de xeito inconsciente debido aos estereotipos que ten interiorizados, o profesorado adoita transmitir a cotío mensaxes con diferentes significados segundo se dirixan a nenos ou nenas. Ademais, tal e como indica Guerrero (2005) a orientación vocacional realizada nos colexios mixtos promove opcións vocacionais acorde cos estereotipos de xénero.

Polo tanto, as actitudes do profesorado, as súas expresións corporais, as súas accións, as súas palabras... non son neutras, van cargadas de significados que lle transmiten ao alumnado e modelan, nelas e neles, unha concepción de si mesmos/as, das demais persoas e do papel que xogan na sociedade.

Por outra banda, a linguaxe, como vehículo de comunicación entre profesorado e alumnado nas interaccións escolares, amosa unha visión da realidade que condiciona unhas aprendizaxes concretas. Na aula soe imperar o uso do masculino xenérico, o cal se concibe como unha linguaxe universal; linguaxe que coloca en segundo plano o protagonismo das mulleres porque o que non se nomea non existe.

Ademais, no relativo á organización dos centros escolares, adoitan dividirse os espazos de diferentes xeitos para nenos e nenas. É así como homes e mulleres teñen espazos separados, dotándoos de distintos roles e tarefas dentro da organización. Por outra parte, os materiais didácticos tamén poden ofrecer unha visión discriminatoria do masculino e do feminino no seu contido (o coñecemento universal está totalmente masculinizado), na linguaxe empregada (o discurso verbal é maioritariamente masculino) e nas imaxes. Os textos escolares transmiten, ademais do coñecemento científico propio de cada materia, parte dunha cultura, uns valores, unhas normas e modelos de vida que van conformando, no alumnado, unha noción sobre o socialmente adecuado para un ou outro sexo. En base a isto pódese afirmar con rotundidade, que os libros de texto cumpren unha importantísima función ideolóxica (Blanco García, 2008): inculcan unha visión patriarcal, androcéntrica, limitando as achegas das mulleres e situando ao home como centro do universo.

A escola, polo tanto, a través dos modelos que ofrece, xoga un papel esencial na socialización diferenciada de nenos e nenas. Ante isto, convén que a escola se transforme, fomentando a educación fora 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 concrétese no deseño e na avaliación dun programa piloto que contribúa a garantir e fomentar a igualdade na sociedade e no ámbito educativo.

Contextualización

É posible mudar os procesos de socialización do alumnado na escola, evitando estereotipos sexistas e, polo tanto, favorecendo que a sociedade do futuro sexa máis igualitaria. Pero para a construción da igualdade na sociedade é preciso que se constrúa unha reflexión global importante sobre que se ensina e como se ensina, a cal só será posible a través da formación en igualdade e a reflexión entre o profesorado galego. A sensibilización e a formación en igualdade do profesorado supón un aspecto clave nos procesos de cambio educativo na loita por unha sociedade igualitaria. O profesorado debe asumir un papel protagonista na reflexión e revisión dos seus hábitos e prácticas docentes co fin de ofrecer novas experiencias de socialización ao alumnado, así como servir de referencia cultural para a dinamización social xerando espazos de diálogo e debate no seo das comunidades educativas que permitan construír novas prácticas e coñecementos para facer efectiva e real a igualdade entre homes e mulleres e favorecer unha comunidade totalmente inclusiva.

Tal e como se observa nos plans de formación do profesorado, o concepto da igualdade foise implantando e ampliando, debido sobre todo ao avance legislativo, aínda que se observan deficiencias e necesidades que se comentarán ao longo do traballo e, especialmente, nas conclusións.

Desde o punto de vista legal, a formación do profesorado en igualdade establécese como unha obriga, tal e como se recolle, a nivel estatal, no artigo 24 da Lei Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes (Jefatura del Estado, 2007) e no artigo 7 da Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero (Jefatura del Estado, 2004), e, a nivel autonómico, no artigo 24 do Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade (Vicepresidencia e Consellería De Presidencia, Administracións Públicas e Xusticia, 2016). Tamén no artigo 1 do Decreto 70/2017, do 13 de xullo, polo que se regula a formación en igualdade e a prevención e loita contra a violencia de xénero do persoal ao servizo da Administración da Comunidade Autónoma de Galicia (Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza, 2017) se regula a formación en igualdade entre mulleres e homes. De especial relevancia é o I Plan de actuacións para a Igualdade nos centros educativos de Galicia 2016-2020 (Secretaría Xeral de Igualdade, 2016). Pero esta obriga legal non se leva a cabo de maneira xeneralizada, polo que se considera esencial o deseño dun programa

formativo coeducativo, para o profesorado, que se centre na importancia da socialización infanto-xuvenil para a construción dunha sociedade igualitaria.

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, seleccionando previamente a este por orde de inscrición.

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 a 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. En concreto, o módulo sobre a socialización desenvolveuse ao longo dunha sesión de 4 horas de duración.

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.

A continuación plásmase a experiencia desenvolta.

Tras unha breve introdución sobre os diferentes aspectos a traballar, iniciase o proceso coa visualización do vídeo *Inspirando ao futuro sen estereotipos* (Realkiddys, 2017) e cun breve debate sobre o que lles chama mais a atención do vídeo. O grupo refire a visualización de estereotipos alegando que se debe á educación dada pola familia e pola sociedade en xeral.

Comezamos a explicación teórica definindo o que se entende por socialización e por socialización diferenciada, esta última influída polos estereotipos de xénero, polo que amosamos o que son e como se clasifican, así como os roles de xénero establecidos para mulleres e homes.

A continuación realizamos a primeira actividade *Desvíamonos da norma?*, que consistiu en ler ás persoas participantes unha serie de ítems que deberían definir se corresponden co xénero feminino ou co xénero masculino. Pedímoslle ao grupo que formara unha liña recta. Tras isto léronse unha serie de estereotipos sobre o xénero. As persoas do grupo tiñan que dar un paso cara á dereita ou cara á esquerda en función de se se sentían identificados co ítem ou non (previamente, sen dicirlllo, asociamos cada un dos lados da sala a un xénero distinto). Ao final da dinámica cada persoa terminou nunha determinada posición e pedímoslles que reflexionaran sobre iso, sobre a socialización de xénero. Preguntámoslles a aquelas persoas que non se atopaban no rol socialmente aceptado como se sentían. Todo o grupo se deu conta de que se atopan aínda, a pesares de estar concienciados coa loita pola

igualdade, moi socializadas/os diferencialmente e influídas/os polos estereotipos. Aquelas persoas que remataron do lado oposto ao que lles correspondería segundo establece o patriarcado, consideraron que son persoas como as demais que simplemente non están de acordo cos roles establecidos polo seu xénero e que actúan sen importarlles as imposicións heteropatriarcais.

Deseguido, procedemos a explicar as diferentes etapas da socialización.

Unha vez coñecidas as etapas, realizouse a actividade *Pepa e Pepe*. Para a súa realización dividiuse ao grupo-clase en dous grupos diferentes. Proporcionóuselles a cada grupo dúas fotos idénticas do mesmo bebé, explicándolles que un se chama Pepe e a outra Pepa (aínda que se trataba da mesma foto, da mesma persoa). Cada grupo tivo que escribir nun folio unha pequena descrición da persoa que aparece na mesma e unha reflexión sobre como se imaxinan que é a vida de Pepa/Pepe, cal sería a súa traxectoria vital, a que xogaríase, como se vestiría nun día normal, que estudaría, de que traballaría, se formaríase unha familia, etc. É dicir, facer un breve recorrido imaxinario pola futura vida desa persoa. Unha vez realizada poñemos en común as descricións, das que metade están libres de estereotipos e a outra metade estereotipadas. Xa lidas, explícaselles que a persoa das fotos é a mesma, e reflexionan sobre o acontecido poñendo énfase nos estereotipos e en como estamos socializadas/os en esperar aspectos diferentes dos homes e das mulleres.

Continuamos coa exposición teórica afondando nos diferentes axentes de socialización: a familia, o grupo de iguais, o centro educativo, a linguaxe e os medios de comunicación.

Unha vez explicada a importancia da familia, acompañada do vídeo *Os nenos ven, os nenos fan* (Omar cadena capitanchi, 2014), levamos a cabo a tarefa *Aprendendo as tarefas en familia*, actividade na cal se presentará ao grupo unha serie de tarefas que se poden desenvolver en calquera familia, e cada unha das persoas deberá decidir a quen asocia cada labor das expostas. É importante que se seleccione a primeira idea que ven á cabeza, sen pensar o que debería ser. Destaca que de 16 persoas, só 3 consideran que as tarefas que se presentan se poden asociar tanto a mulleres como a homes por igual. Polo xeral, os roles de xénero e os estereotipos están presentes nas respostas. Así, no único no que todo o grupo coincide en que ambos sexos o poden facer por igual e ver a televisión. As tarefas mais asociadas ás mulleres son as relacionadas co coidado da infancia (10 persoas), pasar o ferro (12), cociñar (9) e limpar o baño (12). Por outra banda, a principal tarefa asociada aos homes é a de mudar unha roda de coche (13 persoas). O grupo reconece atoparse bastante estereotipado debido ás súas vivencias persoais, xa que pensan en función do que viron, imitando á súa familia e referentes. Así, a totalidade da clase pensa que este reparto desigual das tarefas non responde a ningunha cuestión biolóxica, senón a factores culturais, xa que as tarefas, por si mesmas, son neutrais. En xeral, a totalidade do grupo opina que todas as tarefas asignadas a mulleres teñen en común o coidado das persoas e do fogar, mentres que aquelas asignadas aos homes teñen en común a forza e a reparación de obxectos inanimados. Ademais, todo o grupo pensa que este reparto das tarefas inflúe na socialización da infancia perpetuando os roles de xénero e os estereotipos.

Deseguido afondamos no mundo dos xoguetes, e o seu uso diferenciado en función do sexo. Para analizar isto, realizamos a tarefa *Xoguete por aquí, xoguete por alí*. Dividida a clase en cinco grupos de 3-4 persoas, proporcionámoslles un catálogo de xoguetes a cada grupo (os catálogos son diferentes entre si). Deben revisalo, seleccionar 15 xoguetes e elaborar unha ficha con cada un deles facendo especial fincapé na orientación sexista ou non de cada un deles. En cada ficha de traballo deben anotar o tipo de xoguete, cal é a actividade que fomenta (coidado, traballos domésticos, maxia, aventura, guerra, construción, velocidade, etc.), cores e persoa que aparece a carón do xoguete (se aparece), ademais da orientación (sexista ou non sexista). Unha vez realizada a actividade ponse en común. Algunhas das persoas sorpréndense debido á tremenda cantidade de xoguetes sexistas, os cales constitúen a maioría dos catálogos, excepto un deles, que se ben tamén contén xoguetes sexistas, pertence a unha tenda local concienciada coa igualdade. O grupo conclúe que ao principio dos catálogos, na parte de bebés, as cores son moi diversas e non existen demasiadas distincións por sexos, nin xoguetes sexistas (mordedores, peluches,...) pero a medida que se avanza nas páxinas e, do mesmo xeito, na idade da infancia, comézase a separar os xoguetes en dúas cores, rosa para as nenas e azul para os nenos, e vaise facendo máis evidente cales son as páxinas nas que aparecen os xoguetes para nenas (con bonecas, entre outros), ao ter o fondo rosa, e para nenos (xogos de construción, por exemplo), co fondo azul. O grupo afirma que, aínda que sabía da existencia de xoguetes sexistas, non era consciente da grande cantidade que hai e, moito menos, de como se empregan diversas técnicas publicitarias para perpetuar os estereotipos tamén no xogo.

Retomamos a explicación teórica, neste caso para amosar como o grupo de iguais e o centro educativo contribúe a unha construción da identidade estereotipada e patriarcalmente socializada. Afondamos tamén na linguaxe como axente socializador cun exemplo inicial que sorprendeu a moitas persoas do grupo: a definición de home e muller presente na Real Academia Española (2001).

Continuamos explicando os elementos sexistas da linguaxe, e o sexismo presente no mesmo a través dos libros de texto (imaxes e enunciados estereotipados en libros coñecidos), dos contos, das cancións e dos refráns, poñendo exemplos diversos. Tamén lles proporcionamos algunhas pautas para contribuír a unha linguaxe inclusiva, como son, por exemplo, o uso xenérico e de colectivos; cambios na redacción; as dobres flexións; as barras, guións ou arrobos; o tratamento e a feminización das profesións, con exemplos ilustrativos.

Deseguido realizamos a tarefa *Despatriarcalizamos a linguaxe*. Na tarefa preséntanse unha serie de oracións. O grupo clase deberá detectar, por escrito con posterior posta en común, porqué é sexista cada unha delas e transformala en enunciados non sexistas empregando os métodos explicados. Aínda que se detectaron dificultades nalgúns oracións, polo xeral a actividade realizouse axeitadamente sen incidencias, aplicando de xeito correcto as pautas anteriormente explicadas.

Sendo conscientes da necesidade dunha linguaxe inclusiva e das pautas necesarias para lograla, procédese a realizar a tarefa *Derrubamos príncipes azuis*. Proponse ao colectivo participante que, a partir do aprendido neste módulo, escolla un conto tradicional e o reelabore converténdoo nunha historia libre de estereotipos, de linguaxe sexista e de sexismo. Os resultados foron, a pesares das dificultades iniciais recoñecidas, magníficos, pois o grupo elaborou contos verdadeiramente fermosos e libres de estereotipos sexistas. En xeral, afirmaron ter certas dificultades xa que o imaxinario aínda se atopa influenciado polo sexismo, e debían ter coidado co que querían contar e como contalo.

Seguimos coa explicación teórica, neste momento centrada nos medios de comunicación (radio e televisión, videoxogos, rede, cine e publicidade) como axentes de socialización. Explicamos cada un deles con exemplos representativos e visuais do sexismo presente nos mesmos. Decidimos non realizar a tarefa *Estereotipando á infancia* por mor da falta de tempo, pero acordamos realizala no foro virtual. Deberán visualizar o vídeo *Machismo e sexismo en Disney* (Carbonell Gandía, 2016) e responder a unha serie de cuestións sobre a percepción de estereotipos e a influencia destes nas expectativas que o profesorado ten do alumnado.

Tras a realización da tarefa *Como se nos representa na publicidade*, na cal tras observar diferentes imaxes e anuncios publicitarios deberían responder como aparecen representadas as mulleres e os homes e analizar os estereotipos que asocia a publicidade a unhas e a outros, todo o grupo expón que este tipo de publicidade contribúe a perpetuar os roles sexistas na sociedade e consideran que é necesario crear unha conciencia crítica.

Como peche desta sesión visualizamos o vídeo *Que significa facer algo como nena* (Always Latinoamérica, 2014) e expoñendo que toda a sociedade, e en especial a escola como lugar de aprendizaxe, ten como obxectivo primordial previr e romper co sexismo presente na cultura.

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

En xeral, tras revisar as enquisas de satisfacción do alumnado, os resultados confirman a alta valoración do módulo de socialización por parte das persoas participantes. Os ítems que confirman isto son os seguintes: este módulo pareceume interesante (obtendo unha media de 4,8 sobre 5), o que aprendín vaimos ser de utilidade (4,8), considero que as actividades foron axeitadas (4,6), o traballo neste módulo resultoume sinxelo (4,4), síntome capacitadx para traballar estes aspectos co meu alumnado (4,4), botei en falta este tipo de contidos na miña formación inicial (4,6) e é fundamental traballar os aspectos tratados neste módulo dende idades temperás (5).

O que mais gustou deste módulo foron todas as actividades, especialmente a de mudar o conto tradicional e a de analizar o sexismo presente nos xoguetes. Ademais, gran parte do grupo coincide en que un dos aspectos que mais lles gustou foi analizar a linguaxe, así como os recursos audiovisuais empregados e os recomendados.

En relación ao que menos gustou, tres persoas expoñen que a actividade Pepa e Pepe por non entendela, outra explica que a tarefa de mudar o conto alegando a súa falta de creatividade, e outra a escaseza de tempo para traballar en maior medida os contidos do módulo.

Tan só unha persoa mudarían algo deste módulo e sería ter mais tempo para aprofundar nos contidos.

En canto ás observacións realizadas, as persoas que comentaron expoñen o seguinte: “Grazas!”, “O módulo (...) serve como unha gran ferramenta de formación docente”, “A dinámica da sesión é brillante”.

No relativo á valoración por parte da titora, se ben neste módulo houbo algunhas reticencias de dúas persoas para realizar unha das actividades, o traballo do grupo foi impecable, cunha participación magnífica e un grande interese por aprender.

O desenvolvemento da sesión e do módulo foi axeitado, sen grandes incidencias, aínda que é preciso unha revisión dos tempos para tratar de axustar o programa previamente deseñado, ou ben, reducir o número de tarefas sen que iso implique unha redución dos contidos.

A principal conclusión á que se chega tras a formación, é que os estereotipos de xénero continúan moi arraigados no imaxinario colectivo, polo que é extremadamente necesario rachar con eles, xa que do contrario serán transmitidos polo profesorado, a través do currículo oculto, ao alumnado. Se ben é certo que todos os axentes de socialización transmiten ditos estereotipos, desde a escola debe fomentarse unha educación crítica que os detecte e os anule, adoptando un novo modelo de ensinanza libre de estereotipos sexistas. Pero para isto o profesorado debe estar preparado, tomando conciencia da realidade tras os anteollos violetas.

Unhas das pezas fundamentais nos programas de formación en coeducación para o profesorado, e na escola en xeral, ten que ser o traballo en estereotipos, prexuízos de xénero e asimetría moral, xa que estes determinan os roles de xénero e a identidade das persoas.

Referencias bibliográficas

- Always Latinoamérica. (2 de xullo de 2014). *¿Qué significa hacer algo #ComoNiña?* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk>
- Anguita, R., e Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 17-26.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.
- Bosch, E., Ferrer, V. A., e Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Antrophos.
- Carbonell Gandía, L. (12 de decembro de 2016). *Machismo y sexismo en Disney* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d0smB63Xrp8>
- Garreta, N., e Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de E. G. B.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Guerrero, P. (2005). *Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en el contexto escolar* [Versión electrónica]. Madrid: CIDE. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>
- Jefatura del Estado. (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 313, del 29 de diciembre, pp. 42166 a 42197).
- Jefatura del Estado. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, del 23 de marzo, pp. 12611 a 12645).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Ediciones Península.
- Omar cadena capitanchi. (6 de marzo de 2014). *Los niños ven, los niños hacen* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SoC8wM9p-3k>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª Ed.). Madrid: Autor.
- Realkiddys. (2 de febrero de 2017). *Inspirando al futuro sin estereotipos* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE>

Secretaría Xeral de Igualdade. (2016). *I Plan de actuacións para la Igualdade nos centros educativos de Galicia 2016-2020*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de <http://igualdade.xunta.gal/es/campanas/i-plan-de-actuacions-para-igualdade-nos-centros-educativos-de-galicia-2016-2020>

Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza. (2016). Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 32, do 17 de febreiro, pp. 5581 a 5647).

Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza. (2017). Decreto 70/2017, do 13 de xullo, polo que se regula a formación en igualdade e prevención e loita contra a violencia de xénero do persoal ao servizo da Administración da Comunidade Autónoma de Galicia (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 145, do 1 de agosto, pp. 36338 a 36353).



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

*Departamento Didáctica, Organización y MIDE
Universidad de Salamanca (España)*

Resumen

Es importante contar con instrumentos de evaluación de la competencia digital validados, que permita a los investigadores recoger datos que contribuyan a tener una visión exhaustiva de la realidad. Esto permitirá avanzar en las políticas educativas de desarrollo de la competencia digital. En este trabajo se pretende comprobar las características psicométricas de una prueba para evaluar la competencia digital en estudiantes de Educación Obligatoria, en los ámbitos de conocimiento, habilidad y actitud. Para el diseño de esta prueba de evaluación se ha tomado como base el Marco para el Desarrollo y la Comprensión de la Competencia Digital en Europa (DigComp), que estructura esta competencia en cinco áreas: Información, Comunicación, Creación de contenidos, Seguridad, y Resolución de problemas. Finalmente, hay que destacar que ECODIES® es una prueba original, novedosa, rigurosa, válida y de medida directa, de realización y observación por medio de la ejecución de tareas, actividades o resolución de problemas.

Palabras clave: evaluación; tecnología educativa; educación básica; validación; competencia digital.

Validation of the ECODIES® test for the evaluation of the digital competence of compulsory education students.

Abstract

It is important to have validated digital competence assessment instruments that allow researchers to collect data that contribute to a comprehensive view of reality. This will make it possible for advancements in educational policies for the development of digital competence. The aim of this paper is to check the psychometric characteristics of a test to assess digital competence in compulsory education students, in the areas of knowledge, skill and attitude. The design of this assessment test is based on the Framework for the Development and Understanding of Digital

Competence in Europe (DigComp), which structures this competence in five areas: Information, Communication, Content Creation, Security, and Problem Solving. Finally, it should be noted that ECODIES® is an original, novel, rigorous, valid and direct measurement test, of performance and observation through the execution of tasks, activities and problem solving.

Keywords: assessment; educational technology; basic education; validation; digital competence.

Introducción

La actual crisis sanitaria por la pandemia de la COVID-19, ha puesto de manifiesto, en el contexto educativo, numerosas lagunas en la integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La competencia digital de profesores y alumnos ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad, en una de las capacidades más importantes y demandadas en las sociedades de todo el mundo. Su evaluación es clave para orientar las políticas educativas y los programas de desarrollo de la misma.

El trabajo que se presenta forma parte de un 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).

La prueba para la Evaluación de la Competencia Digital en Educación Secundaria (ECODIES®), fue diseñada en el marco de este proyecto de investigación en el que se siguió el modelo DigComp 1.0 (Ferrari, 2013). Se trata de una prueba original, novedosa, rigurosa y válida que permite evaluar los conocimientos, las habilidades 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.

Marco teórico

La competencia se refiere a un saber hacer complejo que agrupa un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, complementadas entre sí, que permiten un ejercicio profesional responsable y eficiente al aportar un saber (conocimientos), un saber hacer (habilidades) y un saber estar (actitudes) en cada actuación (Armengol, Castro, Jariot, Massot, & Sala, 2011).

La evaluación de una competencia supone determinar los logros y lo que ha de mejorar una persona en relación con ella, teniendo en cuenta criterios e indicadores, de acuerdo con su desempeño en la realización de actividades y resolución de problemas, considerando el saber, el saber hacer y el saber ser (Tobón, Pimienta, & García Fraile, 2010).

En Europa, la competencia digital es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente y se define como:

El uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Unión Europea, 2018, p. 9).

Existen diferentes investigaciones centradas en la evaluación de la competencia digital. La mayoría de ellas utilizan instrumentos de medida de autovaloración, basados en la percepción. Valoran la apreciación que los sujetos tienen de sí mismos en relación con diferentes aspectos de esta competencia (véase, por ejemplo, Agudo, García, & Martínez Heredia, 2020; Basantes-Andrade, Cabezas-González, & Casillas-Martín, 2020; Bonnes, Leiser, Schmidt-

Hertha, Rott, & Hochholdinger, 2020; Cabezas-González & Casillas-Martín, 2018). Otras realizan evaluaciones propiamente dichas del nivel competencial. Utilizan procesos de medida directa, de realización y observación, por medio de la ejecución de tareas, actividades o resolución de problemas (véase, por ejemplo, García-Valcárcel, Casillas-Martín, & Basilotta, 2020; García-Valcárcel, Salvador Blanco, Casillas-Martín, & Basilotta, 2019).

La evaluación de la competencia digital es un tema de creciente interés en el ámbito de la investigación educativa. Desde hace años, han ido surgiendo diferentes modelos de estándares e indicadores para el desarrollo y la evaluación de esta competencia. En el contexto europeo, la Comisión Europea publicó en el año 2013 el Marco para el Desarrollo y la Comprensión de la Competencia Digital en Europa (DigComp 1.0), actualizado en el 2016 por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Ciudadanos (DigComp 2.0) (Vuorikari, Punie, Carretero, & Van den Brande, 2016) y en el 2017 por DigComp 2.1. (Carretero, Vuorikari, & Punie 2017).

Metodología

El principal objetivo de este trabajo es comprobar la validez y la fiabilidad de la prueba ECODIES®. Para ello se empleó una metodología cuantitativa.

Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio estratificado (Otzen & Manterola, 2017) y se obtuvo un total de 816 estudiantes de 12-14 años (771 respondieron la prueba completa), 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.

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.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de acuerdo con los análisis de los datos realizados.

Fiabilidad de la prueba

A partir de los análisis de fiabilidad se obtuvieron resultados favorables, atendiendo al estadístico α ordinal. 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, 3 y 5, en los ámbitos de conocimiento y habilidad que, aunque con índices muy próximos 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	α ordinal	Theta de Armor	Índice de Atenuación (IA)	N de elementos
A1. Información	Conocimiento-habilidad	816	0,655	0,66	40%	12
	Actitudes	816	0,724	0,72	18%	6
	Total	816	0,817	0,72	57%	18
A2. Comunicación	Conocimiento-habilidad	807	0,70	0,71	17%	18
	Actitudes	807	0,814	0,80	11%	6
	Total	807	0,864	0,80	19%	24
A3. Creación de contenidos	Conocimiento-habilidad	787	0,628	0,64	31%	16
	Actitudes	787	0,798	0,72	13%	6
	Total	787	0,848	0,72	65%	22
A4. Seguridad	Conocimiento-habilidad	771	0,76	0,74	16%	16
	Actitudes	771	0,843	0,83	7%	6
	Total	771	0,895	0,84	56%	22
A5. Resolución de Problemas	Conocimiento-habilidad	772	0,582	0,62	32%	16
	Actitudes	772	0,790	0,70	14%	6
	Total	772	0,835	0,70	64%	22
Prueba Completa (ECODIES®)		771	0,628	0,54	51%	108

Fuente. Elaboración propia

Análisis factorial y dificultad de la prueba

Como análisis previo se realizó un análisis factorial (AF), mediante el estudio de componentes principales, con el método de rotación Varimax con normalización Kaiser, tomando como variables las competencias de conocimiento y habilidad de cada una de las áreas competenciales y los ítems de la escala de actitudes.

El área competencial que mayor peso tenía en la prueba de conocimientos y habilidad era la de Información, y la que menor peso poseía fue la de Resolución de problemas. En el ámbito actitudinal los resultados fueron muy similares (tablas 2 y 3).

Tabla 2. Varianza total explicada en cada área competencial en conocimiento-habilidad

Área	Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianzas	% acumulado
A1. Información	1,77	35,45	35,45
A2. Comunicación	1,01	20,38	55,83
A3. Creación de contenidos	1,002	20,03	75,87
A4. Seguridad	0,96	19,31	95,18
A5. Resolución de Problemas	0,24	4,81	100

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Varianza total explicada en el ámbito actitudinal

Área	Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianzas	% acumulado
A1. Información	1,80	36,10	36,10
A2. Comunicación	1,09	21,82	57,92
A3. Creación de contenidos	0,98	19,59	77,51
A4. Seguridad	0,91	18,18	95,70
A5. Resolución de Problemas	0,21	4,30	100

Fuente. Elaboración propia

En relación con el nivel de dificultad de las pruebas se puede afirmar que en las 5 áreas es moderado (41%-60% aciertos) y que el índice más elevado (15%-40%) se da en el área 3 (Creación de contenidos). Para la escala de actitudes no se precisa este nivel de dificultad (tabla 4).

Tabla 4. Índice de dificultad/facilidad de los ítems de conocimiento-habilidad por áreas

Área	Ámbito competencial	N Ítem	N	N aciertos	% aciertos
A1. Información	Total ítems	12	816	362	44,5%
	Ítems Conocimiento	6	816	400	49%
	Ítems Habilidad	6	816	324	40%
A2. Comunicación	Total ítems	18	807	433	53,6%
	Ítems Conocimiento	8	807	431	53,4%
	Ítems Habilidad	10	807	435	53,9%
A3. Creación de contenidos	Total ítems	16	787	348,7	38,7%
	Ítems Conocimiento	5	787	400	39,7%
	Ítems Habilidad	11	787	297,4	37,8%
A4. Seguridad	Total ítems	16	771	423,2	54,8%
	Ítems Conocimiento	6	771	400	51,8%
	Ítems Habilidad	10	771	446,4	57,9%
A5. Resolución de Problemas	Total ítems	16	772	339,1	43,4%
	Ítems Conocimiento	5	772	371,4	48,1%
	Ítems Habilidad	11	772	306,9	38,8%

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

La investigación sobre la evaluación de la competencia digital aporta información muy valiosa para guiar las políticas educativas de desarrollo de la competencia digital y de integración de las TIC en los sistemas educativos de los países.

Para que esta información sea útil, las investigaciones deberán de contar con instrumentos de recogida de información válidos y fiables (Casillas-Martín, Cabezas-González, Sanches-Ferreira, & Teixeira Diogo, 2018), lo que permitirá descubrir las lagunas de los estudiantes y conocer de forma fiable su competencia digital.

Los análisis estadísticos realizados sobre la prueba ECODIES® permiten afirmar que se trata de un instrumento fiable y válido. La amplia muestra a la que se aplicó permitió obtener datos suficientes para conocer las características psicotécnicas de la misma en su conjunto.

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 habilidad es medio/moderado. La dimensión actitudinal de la competencia digital alcanza una valoración muy positiva ($XAC=4,24$).

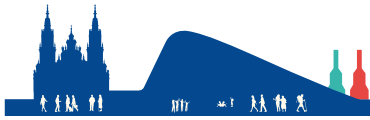
La utilización del α ordinal permite afirmar que tanto las pruebas por separado (conocimiento, habilidad y actitud) como la prueba completa tienen una fiabilidad entre satisfactoria y muy satisfactoria. Se deberán revisar las pruebas de aquellas donde los índices no alcanzan la puntuación mínima para ser considerados aceptables ($<0,70$).

La principal aportación de este trabajo es el análisis de una prueba para evaluar la competencia digital de estudiantes de Educación Obligatoria (ECODIES®). Un instrumento original y novedoso, que permite medir la competencia digital en todas sus dimensiones, de manera directa, mediante la reflexión sobre situaciones reales y la resolución de problemas. Esta prueba se pone al servicio de toda la comunidad científica y educativa (<https://gredos.usal.es/handle/10366/139397>) que quiera utilizarla para llevar a cabo un proceso de evaluación de la competencia digital del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Agudo, A. A., García, E. G., & Martínez Heredia, N. (2020). Desafíos para una ciudadanía inclusiva: Competencia digital entre adultos mayores y jóvenes. *Comunicação Midia e Consumo*, 17(48), 11-33. doi: 10.18568/cmc.v17i48.2247
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., & Sala, J. (2011). El prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. Recuperado de <http://www.univnova.org/documentos/492.pdf>
- Basantes-Andrade, A. V., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital Competences Relationship with Gender and Generation of University Professors. *IJASEIT, International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 10(1), 205-211. doi: 10.1857/ijaseit.10.1.10806
- Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., & Hochholdingner, S. (2020). The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 74-88. doi: 10.1111/ijtd.12171
- Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2018). Social Educators: A Study of Digital Competence from a Gender Differences Perspective. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje*, 20(1), 11-42. doi: 10.15516/cje.v20i1.2632
- 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
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Sanches-Ferreira, M., & Teixeira Diogo, F. L. (2018). Psychometric Study of a Questionnaire to Measure the Digital Competence of University Students (CODIEU). *Education in the Knowledge Society*, 19(3), 69-81. doi: 10.14201/eks20181936981
- Domínguez-Lara, S. (2018). Reliability and ordinal alpha. *Actas Urológicas Españolas*, 42(2), 140-141. doi: 10.1016/j.acuro.2017.07.002
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2788/52966
- García-Valcárcel, A., Casillas-Martín, S., & Basilotta, V. (2020). Validation of an Indicator Model (INCODIES) for Assessing Student Digital Competence in Basic Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 110-125. doi: 10.7821/naer.2020.1.459
- García-Valcárcel, A., Salvador Blanco, L., Casillas-Martín, S., & Basilotta, V. (2019). Evaluación de las competencias digitales sobre seguridad de los estudiantes de Educación Básica. *Revista de Educación a Distancia*, 19(61), 1-34. doi: 10.6018/red/61/05
- 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
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Unión Europea. (2018, 22 de Mayo). Recomendación C 189 Relativa a las Competencias Clave Para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4 de junio de 2018. Recuperado de <https://bit.ly/3r8w4Dp>

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S, & Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. doi: 10.2791/11517



Consecuencias de la evaluación del profesorado universitario: Revisando la literatura

MULA FALCÓN, JAVIER
CABALLERO, KATIA

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada (España)*

Resumen

En los últimos años se ha observado un importante incremento del número y peso de las evaluaciones del desempeño profesional del profesorado universitario en los que se prioriza la investigación frente al resto de funciones. Estos procesos de evaluación conllevan importantes consecuencias en el profesorado universitario. La presente investigación consiste en una revisión sistemática de la literatura sobre las consecuencias de estas evaluaciones en el profesorado universitario. Para tal fin, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura mediante la técnica de *mapeo bibliográfico* (CASCADE Project, 2012). Entre los resultados destacamos el aumento de la producción científica conforme se suceden los años y el predominio de investigaciones con enfoque cualitativo. Asimismo, 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.

Palabras clave: trabajo académico; personal universitario; evaluación; consecuencias; revisión sistemática.

University teacher evaluation consequences: A review of the literature

Abstract

In recent years there has been an increase in the number and weight of performance appraisals of university teaching staff in which research is prioritized over other teaching functions. These evaluation processes have significant consequences for university teaching staff. The present research consists of a systematic review of the literature on the consequences of these evaluations on university teaching staff. To this end, a systematic review of the literature was carried out using the literature mapping technique (CASCADE Project, 2012). Among the results, we highlight the increase in scientific production over the years and the predominance of research with a qualitative approach. In addition, two main themes stand out: 1) occupational consequences and 2) social and health consequences. Finally, future lines of research are underlined, among which we highlight studies that delve deeper into gender issues.

Keywords: academic work; university staff; evaluation; consequences; systematic review.

Introducción

En los últimos años se ha observado un importante incremento en el número y el peso de las evaluaciones del desempeño profesional del profesorado universitario. Estos procesos de evaluación van ligados a una importante política de incentivos. En este sentido, de obtener una evaluación favorable depende la posibilidad de acceder, avanzar y obtener incentivos dentro de la profesión académica (San Fabián, 2020).

Estas evaluaciones giran en entorno a diferentes ámbitos (docencia, gestión, transferencia e investigación). Sin embargo, se impone como prioritaria la actividad investigadora, para cuya evaluación se toman como indicadores el factor de impacto y la indexación. Todo ello ha provocado que la investigación se transforme en una exigencia fundamental para acceder y sobrevivir en la academia (Bermúdez-Aponte y Laspalas, 2017). Como resultado, los profesores se ven sometidos a enormes presiones por aumentar su producción científica y así alcanzar sus objetivos académicos y laborales (Dashper y Fletcher, 2019; San Fabián, 2020; Torres-López, 2013).

Todo esto ha generado un importante impacto en las funciones sociales, los objetivos educativos e, incluso, en los procesos de producción y legitimización del conocimiento (Javadi y Azizzadeh, 2020). Pero, además, también ha comenzado a generar importantes consecuencias en la figura de los académicos. En este contexto surge la necesidad de realizar una revisión sistemática de la literatura que permita recopilar y reunir las principales consecuencias generadas en el profesorado universitario, para así determinar sesgos y establecer futuras líneas de investigación.

Marco teórico

Las evaluaciones del profesorado universitario siempre han estado presentes (Feldman y Sandoval, 2018). No obstante, en los últimos tiempos se ha observado un auge de estos procedimientos en los que se ha comenzado a primar la cantidad frente a la calidad (Bermúdez-Aponte y Laspalas, 2017). Esta mezcla de evaluaciones del desempeño centradas en la cantidad junto con la importante política de incentivos a la que va asociada es lo que Brøgger (2019) denomina como *soft-governance* o *incentive based-governance*. Para el autor, este tipo de gobernanza no es más que una nueva forma de control político cuyo éxito radica en su capacidad de seducción y de auto-culpamiento de los resultados (Brøgger, 2019; Luengo y Saura, 2014; Saura y Bolívar, 2019).

Esta nueva forma de gobernanza se sustenta en tecnologías políticas como la *gubernamentalidad* (Ball, 2012) o la *performatividad* (Foucault, 1991). La primera de ellas hace referencia a “una tecnología política de gobierno que hace que los sujetos se gobiernen a sí mismos, a la vez que gobiernan a los demás” (Saura, 2015, p. 68). Mientras que la segunda de ellas hace referenciarse a una técnica específica de *gubernamentalidad* que consiste en “un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, desgaste y cambio, basados en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas)” (Ball, 2003, p. 216).

En esta situación, surge la necesidad de un estudio que permita recopilar las principales consecuencias que estos nuevos sistemas de control y rendimiento 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. Con este estudio se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las principales características de los estudios seleccionados (distribución geográfica, evolución temporal, enfoques metodológicos, características de las muestras, etc.)? ¿Cuáles son las principales consecuencias generadas en el profesorado universitario (trabajo, salud, relaciones sociales y familiares)?

Por último, cabe señalar que este manuscrito forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado “La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional –NEOACADEMIC–” (REF: PID2019- 105631GA-I00).

Metodología

Objetivos

El objetivo de la presente investigación consiste en *analizar los estudios más recientes sobre las consecuencias de las evaluaciones del desempeño profesional en el profesorado universitario*.

A partir de este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las principales características de la temática abordada (distribución geográfica de los estudios, evolución temporal de la producción científica, enfoque metodológico y temáticas emergentes).
- Establecer sesgos y futuras líneas de investigación.

Diseño de investigación

El presente estudio consiste en una revisión sistemática de la literatura mediante la técnica del mapeo bibliográfico (CASCADE Project, 2012). Las bases de datos seleccionadas para la búsqueda fueron *WoS* y *Scopus*. Tras la introducción de las palabras clave y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1), se obtuvieron un total de 19 artículos.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión utilizados

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Investigaciones arrojadas a partir de las ecuaciones de búsqueda.— Estudios publicados en la última década (2010 – 2020).— Investigaciones publicadas en formato de artículo.— Estudios publicados en los idiomas español e inglés.	<ul style="list-style-type: none">— No presentar adecuación temática con los objetivos de este estudio.— No cumplir con los criterios de inclusión.

Fuente. Elaboración propia

Resultados

En este apartado se analizarán los 19 estudios seleccionados para la presente revisión. El análisis de los resultados estará compuesto por dos fases. En primer lugar, se llevará a cabo un análisis de las características generales de los estudios incluidos en la revisión. Para ello, se destacarán aspectos como la evolución temporal, las características de las muestras y los distintos enfoques metodológicos empleados. Y, en segundo lugar, se realizará un breve análisis temático (Braun y Clarke, 2006) en el que se destacarán las consecuencias más destacadas en la literatura.

Descripción general de los estudios

Evolución temporal de la producción científica

La Figura 1 muestra un ritmo constante de publicaciones entre los años 2012 y 2018 con un número de entre uno y dos artículos por años. No obstante, se alcanza un pico máximo de seis artículos en el año 2019, y de cuatro en el 2020.

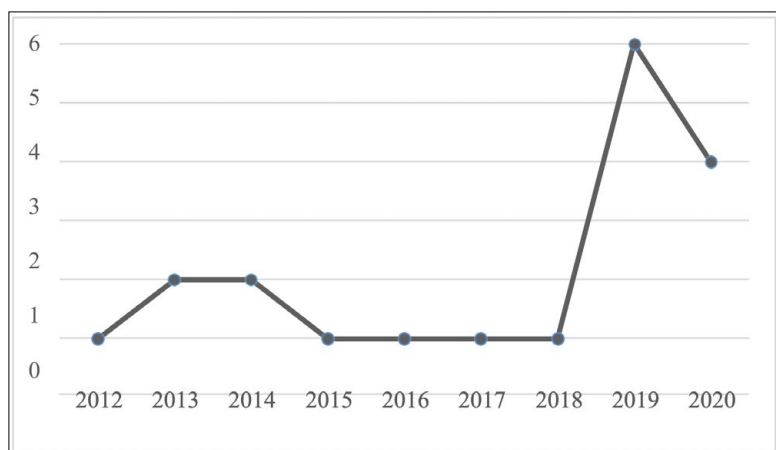


Figura 1. Evolución temporal de los estudios. **Fuente.** Elaboración propia

Distribución geográfica de los estudios

En la figura 2 se observa la distribución geográfica de los estudios. En esta se puede ver cierta heterogeneidad con ejemplos de una gran variedad de países. A pesar de ello, destaca Europa como la zona con un mayor número de estudios (9), con ejemplos en España (1), Portugal (1), Suecia (1), Países bajos (1) y Reino Unido (2). Asimismo, también encontramos estudios en países de otros continentes como Chile (1), Australia (1), Indonesia (1), Rusia (1), Nueva Zelanda (1) y EE. UU. (2). No obstante, las zonas con mayor número de estudios son Finlandia y China con tres publicaciones cada uno.

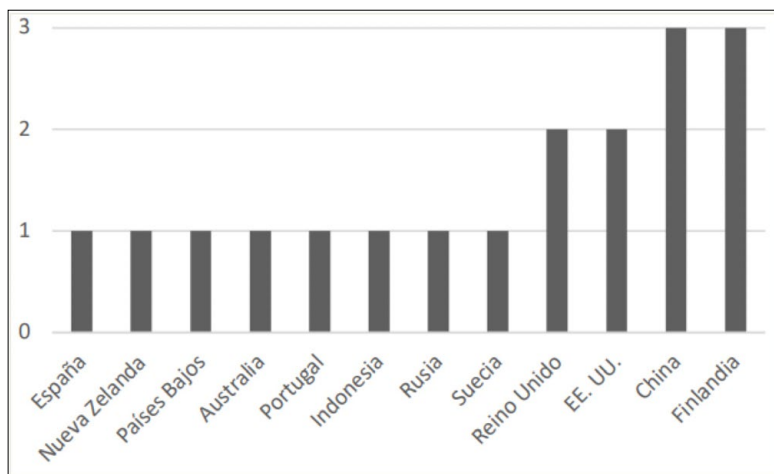


Figura 2. Distribución geográfica de los estudios. **Fuente.** Elaboración propia

Diseños metodológicos

En la figura 3 se observa un claro predominio del enfoque cualitativo (13) frente a los mixtos (3) o cuantitativos (3). Dentro del enfoque cualitativo se observa un gran número de ejemplos diferentes (grupos de discusión, diarios de reflexión, observaciones, etc.), entre los que predomina el uso de la entrevista semi-estructurada.

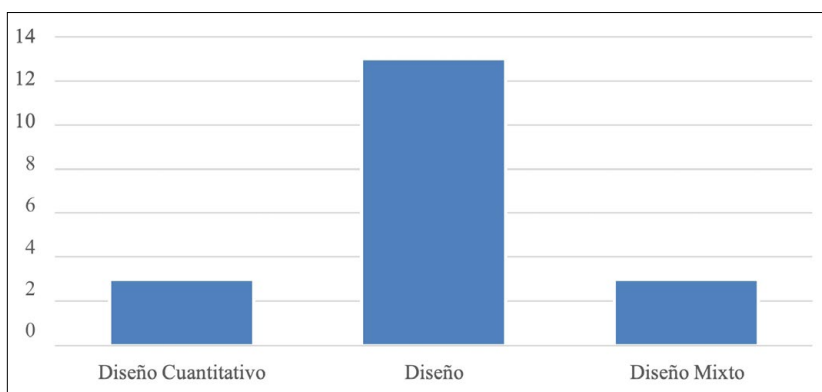


Figura 3. Diseños metodológicos empleados. **Fuente.** Elaboración propia

Análisis temático

En este apartado mostraremos los resultados del breve análisis temático (Braun y Clarke, 2006), el cual nos ha permitido identificar dos temáticas recurrentes. Por un lado, se observan las consecuencias provocadas en la salud y en las relaciones sociales y familiares de los académicos. Y, por otro lado, se destacan las consecuencias generadas directamente en el trabajo y en las labores del profesorado universitario. En la tabla 2 se recogen las principales aportaciones de los estudios analizados en nuestra revisión.

Tabla 2. Consecuencias generadas en el profesorado universitario según el análisis temático

Consecuencias laborales	Consecuencias Salud/familia
Predominio de docencia frente a Investigación (Dugas et al., 2018, 2020; Gaus y Hall, 2015; Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Huang y Guo, 2019)	Altos niveles de estrés y burnout (Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Lei et al., 2020; Teles et al., 2020; Telkeen, 2012;)
Impacto en los valores y la ética del mundo universitario (Canizzo, 2017; Gaus y Hall, 2015)	Síntomas cansancio físico y mental, escenas de insomnio, depresión y ansiedad (Anikina et al., 2019; Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Huang y Guo, 2019; Saura y Bolívar, 2019; Ylojiki y Ursin, 2013)
Desarrollo de prácticas corruptas de investigación (Overac, 2019)	Bajos niveles de autoconfianza, seguridad y satisfacción laboral (Dugas et al., 2018, 2020; Knights y Clarke, 2014; Ylojiki, 2014)
Impacto en las Identidades Profesionales del profesorado universitario (Knights y Clarke, 2014; Ylojiki, 2014; Ylijoki y Ursin, 2013)	Gran vulnerabilidad, frustración, desilusión, e, incluso, sentimiento de culpa (Dashper y Fletcher, 2019; Telkeen, 2012; Ursin et al., 2020; Ylojiki y Ursin, 2013).
Pérdida de autonomía; aumento de la individualización y la competitividad laboral (Gaus y Hall, 2015; Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Saura y Bolívar, 2019; Ylojiki, 2014)	Altos niveles angustia, ansiedad y miedo hacia el futuro (Anikina et al., 2019; Huang et al., 2016; Ursin et al., 2020;)
	Posibles problemas familiares frente a la incapacidad de compaginar las altas demandas de la academia con las labores familiares/sociales (Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Harris et al.; 2019; Ylojiki y Ursin, 2013)

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Este estudio ha consistido en una revisión sistemática de la literatura mediante la técnica del mapeo bibliográfico. El objetivo principal consistía en *analizar los estudios más recientes sobre las consecuencias del auge de las evaluaciones del desempeño profesional en el profesorado universitario*. Tras la búsqueda y aplicación de los criterios de inclusión/exclusión en las diferentes bases de datos (WoS y Scopus), se seleccionaron un total de 19 documentos que fueron sometidos a un doble análisis (topográfico y temático). Tras el análisis de los resultados, resaltamos tanto una serie de ideas clave como futuras líneas de investigación.

En primer lugar, la homogeneidad en la distribución geográfica de los estudios muestra que estas nuevas formas de *soft-governance* no son algo puntual, sino procesos extendidos por todo el mundo. Según Bermúdez-Aponte y Laspalas (2017), esto se debe a una búsqueda de los diferentes gobiernos de mundo por mejorar la calidad de la ES.

En segundo lugar, esta revisión ha permitido destacar que los nuevos sistemas de evaluación no solo impactan en el sistema universitario en general, sino que además generan importantes consecuencias en el profesorado universitario en particular. En este sentido, este sistema de rendición de cuentas provoca un importante impacto sobre las labores y las funciones del profesorado en general, que desemboca en graves problemas de salud como altos niveles de estrés o burnout.

Por último, destacamos una serie de futuras líneas de investigación:

- Desarrollar estudios desde un enfoque cuantitativo que permitan una visión más general sobre la temática abordada.
- Profundizar en las consecuencias de salud y en las relaciones sociales y familiares en función del género y la edad.
- Potenciar investigaciones que permita verificar si diferentes alternativas como los sistemas de supervisión, los programas de prevención o mentorización, o los nuevos programas de evaluación de la docencia (DOCENTIA) ayudan a paliar (o no) estas consecuencias.

- Desarrollar estudios desde un paradigma crítico que permita la obtención de propuestas innovadoras que ayuden a minimizar dichas consecuencias.

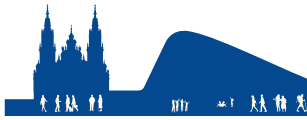
Limitaciones

Una de las limitaciones del presente estudio es el sesgo que se puede causar como consecuencia de los filtros y las bases de datos utilizadas. Esta elección puede provocar que no se consideran estudios, ya sea por no cumplir los criterios establecidos o por no encontrarse indexadas en las bases de datos seleccionadas.

Referencias bibliográficas

- Anikina, Z., Goncharova, L., y Evseeva, A. (2019). Constructing academic identity in the changing Russian higher education context: preliminary perspectives. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 855-868. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1704690>
- Ball, S. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Bermúdez-Aponte, J., y Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4>
- Cannizzo, F. (2017). 'You've got to love what you do': Academic labour in a culture of authenticity. *The Sociological Review*, 66(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.1177/0038026116681439>
- CASCADE Project. (2012). *Mapping in literature reviews*.
- Dashper, K., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100201>
- Dugas, D., Stich, A., Harris, L., y Summers, K. (2020). 'I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. *Studies in Higher Education*, 45(2), 312-326. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625>
- Dugas, D., Summers, K., Harris, L., y Stich, A. (2018). Shrinking Budgets, Growing Demands: Neoliberalism and Academic Identity Tension at Regional Public Universities. *AREA open*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858418757736>
- Feldman, Z., y Sandoval, M. (2018). Metric power and the academic self: Neoliberalism, knowledge and resistance in the British university. *TripleC*, 16(1), 214-233. <https://doi.org/10.31269/triplec.v16i1.899>
- Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavour. *Studies in Higher Education*, 38(4), 613-622. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594501>
- Foucault, M. (1991). Gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Gaus, N., y Hall, D. (2015). Neoliberal governance in Indonesian universities: the impact upon academic identity. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 35(9), 666-682. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSSP-12-2014-0120>
- Guzmán-Valenzuela, C., y Barnett, R. (2013). Academic Fragilities in a Marketized Age: The Case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>
- Harris, C., Myers, B., y Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: identity, performance and surveillance. *Studies in Higher Education*, 44(4), 708-718. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584>
- Huang, Y., Pang, S., y Yu, S. (2016). Academic identities and university faculty responses to new managerialist reforms: experiences from China. *Studies in Higher Education*, 43(1), 154-172. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1157860>

- Huang, Y., y Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.014>
- Javadi, Y., y Azizzadeh, S. (2020). Teacher's Identity, Marketization of Higher Education, and Curriculum. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 128-137. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1101.15>
- Knights, D., y Clarke, C. (2014). It's a Bittersweet Symphony, this Life: Fragile Academic Selves and Insecure Identities at Work. *Organization Studies*, 35(3), 335-357. <https://doi.org/10.1177/0170840613508396>
- Lei, W., Li, J., Li, Y., Castaño, G., Yang, M., y Zou, B. (2020). The boundary conditions under which teaching-research conflict leads to university teachers' job burnout. *Studies in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1811218>
- Luengo, J., y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en andalucita. *Profesorado: revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(3), 112-126.
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1) 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- Overac, J. (2019). The "Dark Side" of Academics? Emerging Issues in the Gaming and Manipulation of Metrics in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 42(3), 859-877. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0022>
- 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. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Saura, G. (2015). Mecanismos, Actores y Espacios de Privatización en y de la Educación: Neoliberalismo, Performatividad y Redes en la Política Educativa Española. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada, 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. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Teelken, C. (2012). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37(3), 271-290. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>
- Teles, R., Valle, A., y Rodriguez, S. (2020). Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(5), 7-15. <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001>
- Torres-López, J. (2013). Austeridad y control político del conocimiento. *Rebelión [Blog]*. Recuperado de <https://cutt.ly/pygflNB>
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine L., y Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971>
- Ylijoki, O. (2014). University Under Structural Reform: A Micro-Level Perspective. *Minerva*, 52(1), 55-75. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9246-1>
- Ylijoki, O., y Ursin, J. (2013) The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>



Investigación evaluativa sobre un programa educativo que trata el cambio climático

VELASCO-MARTÍNEZ, LETICIA-CONCEPCIÓN

*Departamento de Investigación y Psicología en Educación
Universidad Complutense de Madrid (España)*

MARTÍN-JAIME, JUAN-JESÚS

TÓJAR-HURTADO, JUAN-CARLOS

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Málaga (España)*

Resumen

Este estudio muestra cómo evaluar la efectividad de un programa dirigido a alumnos de educación obligatoria. El tema del programa se centró en los efectos del cambio climático en relación con el modelo de consumo y la generación de residuos. Se planteó una metodología mixta de investigación. Los análisis multivariantes relacionaron los niveles educativos de los estudiantes con los aprendizajes adquiridos en el programa. Algunos de los resultados muestran cómo los escolares están convencidos de que adoptar unos mínimos hábitos proambientales (apagar luces y desenchufar aparatos electrónicos, elegir el transporte público para desplazarse o usar energía solar y eólica para producir electricidad), puede ayudar a mitigar el cambio climático. Las conclusiones de este trabajo ponen de manifiesto las dificultades y desafíos de una educación para el consumo responsable, poniendo en valor el desarrollo de programas de educación ambiental para mitigar los efectos del cambio climático.

Palabras clave: consumo; cambio climático; educación ambiental; educación obligatoria; evaluación.

Evaluative research on an education program addressing climate change

Abstract

This study shows how to evaluate the effectiveness of a programme aimed at students in compulsory education. The theme of the programme focused on the effects of climate change in relation to consumption patterns and waste generation. A mixed research methodology was used. Multivariate analyses related students' educational levels to the learning acquired in the programme. Thus, for example, the results show how schoolchildren are convinced that adopting minimum pro-environmental habits (turning off lights and unplugging electronic devices, choosing public transport to get around or using solar and wind energy to produce electricity) can help mitigate climate change. The conclusions of this work show the difficulties and challenges of education for responsible consumption, highlighting the development of environmental education programmes to mitigate the effects of climate change.

Keywords: consumption; climate change; environmental education; obligatory education; evaluation.

Introducción

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 (v. g. Soñora, 2019). 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, justificada y documentada 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 que se denomina “CamBIO mi Modelo de Consumo”, está dirigido a escolares de Educación Primaria y Secundaria, con diversas adaptaciones según la etapa educativa. Es parte de un “macro-programa” denominado “Pasaporte Verde” del Ayuntamiento de Málaga y promueve la adquisición de conocimientos, comportamientos y valores proambientales 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 respetuosos con nuestro entorno.

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 a la adquisición de actitudes y prácticas de consumo más sostenibles y comprometidos con el cambio climático.

Marco teórico

El cambio climático, como cambio global, es un problema socioambiental asumido por la comunidad científica, multitud de administraciones y gobiernos y por parte de la ciudadanía. En esta línea, algunos autores (Meira y Arto, 2010) insisten en que la humanidad debe aceptar que ya no se pueden evitar los efectos del cambio climático, sino para mitigar sus consecuencias y para favorecer la adaptación al mismo. En relación con esto, el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC) ha publicado recientemente el informe de evaluación (AR6) sobre la necesidad de limitar la temperatura global en 1,5°C con relación a los niveles preindustriales. Dicho informe argumenta que de manera inmediata se debe realizar, una transición en los sistemas de energía, uso de la tierra, gestión urbana (transporte y construcción) e industrial rápida y de largo alcance, aunando esfuerzos sin precedentes que impliquen una reducción de la demanda de energía, un cambio en el consumo material y una disminución del consumo de alimentos en términos de gases de efecto invernadero (Agencia Estatal de Meteorología y Oficina Española de Cambio Climático, 2018). La cantidad de emisiones actuales están ocasionando sucesos climáticos y desastres naturales cada más frecuentes y devastadores: ciclones y huracanes, olas de calor, incendios, lluvias torrenciales y sequías extremas, subidas del nivel del mar por el deshielo de los glaciares, terremotos, erupciones volcánicas y deslizamientos de tierra (Sánchez-Mojica, 2019). También organizaciones de consumidores (FACUA, 2015), advierten sobre los problemas ocasionados por este sistema de producción y consumo que cada vez son más

graves: aumento de la pobreza mundial, explotación laboral de la infancia, condiciones desiguales de grandes grupos de población, contaminación y deterioro de recursos naturales, aumento de la temperatura de la Tierra, catástrofes naturales, nuevos problemas de salud, etc.

Consumir no solo significa comprar. Los estilos de vida y los hábitos cotidianos humanos están intensamente ligados con el consumo de diferentes recursos (agua, electricidad, transporte, producción de residuos ...), que se traducen en emisiones contaminantes de CO₂ producidas por la dependencia de los combustibles fósiles (carbón, petróleo, gas natural) (Serrano, 2019). Apostar por una gestión integral de los recursos permite un ahorro más eficiente de materias primas y contribuye a reducir el aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero y, consecuentemente, las consecuencias del cambio climático.

Junto a la acción política y científico-técnica, se deben incorporar agentes de cambio de sectores sociales. En esta línea, entidades relacionadas con la comunicación, la información y especialmente con la educación, son responsables de contribuir a aportar conocimiento y comprensión sobre esta temática. Desde esta perspectiva, resulta esencial que la comunidad educativa incorpore en sus proyectos y programas de trabajo actividades encaminadas a apoyar los procesos de reflexión, toma de conciencia y pautas de actuación ante el cambio climático (Ferrera et al. 2017).

En este sentido, la educación ambiental tiene un papel fundamental en la lucha contra el deterioro del medio ambiente y la transformación hacia un modelo socioeconómico más sostenible y respetuoso con nuestro entorno. Tras el Acuerdo del Clima de París y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo revisa los modelos insostenibles de consumo y producción de los grandes países industrializados, que conforman una de las principales causas de la degradación de nuestro planeta (deforestación, escasez de agua, desperdicio de alimentos, pérdida de biodiversidad, etc.). Al respecto, atendiendo del ODS 12 garantizar un modelo de producción y consumo sostenible, una de las metas a destacar en el ámbito de nueva Agenda 2030 es realizar una transición hacia modalidades de consumo más responsables y sostenibles, dirigida a la gestión y uso eficiente de los recursos naturales; la disminución de la generación de desechos mediante políticas de prevención, reducción, reciclaje y reutilización; y la transmisión de información y conocimiento para desarrollar hábitos, comportamientos y estilos de vida en armonía con la naturaleza (Naciones Unidas, 2015). Además, la consecución del ODS 12 tiene entre sus metas la creación de sinergias y apoyo del logro de otros objetivos relacionados con el agua, la alimentación y la energía, contribuyendo a la mitigación del cambio climático. De forma coordinada con el ODS 12, la Agenda 2030 también propone a través del ODS 13 acción por el Clima, una hoja de ruta para el desarrollo de actuaciones climáticas que permitan reducir las emisiones y combata la amenaza del cambio climático y sus efectos. Dentro de las metas del ODS 13, se contempla proporcionar una mejor respuesta en el ámbito de la educación, la sensibilización y la formación de la ciudadanía y las instituciones respecto a la mitigación, adaptación y disminución de los impactos del cambio climático.

Desde esta perspectiva, los ODS se alinean con los objetivos de la Educación Ambiental en su propósito de formar a una ciudadanía consciente de las causas y consecuencias del cambio climático y otros problemas medioambientales, y dotarla de los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para dar respuesta al modelo de desarrollo actual. Ferrera et al. (2011) señalan la necesidad de incluir la educación ambiental en las estrategias de lucha contra el cambio climático. Las finalidades de la educación ambiental deben ser establecidas en relación con el cambio climático, realizando un diagnóstico de la situación social actual, así como una revisión de los obstáculos y las dificultades existentes en la puesta en marcha de los programas y actividades. En este sentido, Novo (2018) afirma que la educación ambiental es una pieza clave en ese proceso de transición ecológica hacia sociedades más sostenibles que sean capaces de captar de forma rápida contextos y situaciones de emergencia, organizar recursos, anticipar soluciones e implementarlas. Para ello, resulta esencial diseñar programas educativos que aporten a los estudiantes conocimientos sobre las diferentes problemáticas socioambientales que se vinculan con el modelo de desarrollo actual y su impacto sobre el calentamiento global de la Tierra, y los sistemas de producción y consumo masivo: el mercado de la oferta y demanda, elementos tóxicos, concentración de CO₂, generación de residuos, precariedad laboral, salud, desastres naturales, migraciones, pobreza, etc.

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 (47,2% mujeres y 52,8% 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 (42,9%) de un total de 15 centros de la ciudad 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 cuantitativos 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

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.

Tabla 1. Pruebas de efectos intersujetos del MANOVA para Nivel educativo y Género (solo significativas)

	Ítems	F	p	Tamaño del efecto
Género	¿Habías pensado que lo que consumes en casa puede afectar a los cambios en el clima?	4,94	0,027	0,08
Nivel Educativo	¿Habías aprendido cosas sobre el cambio climático en tus clases?	7,908	0,005	0,013
Nivel Educativo	¿Habías aprendido cosas sobre el cambio climático en otras actividades fuera de clase (excursiones, ...)?	19,689	0,000	0,031
Nivel Educativo	¿Habías aprendido cosas sobre el cambio climático en tu casa?	11,458	0,001	0,019
Nivel Educativo	¿Pensabas que el cambio climático era un problema grave?	92,135	0,000	0,132
Nivel Educativo	¿Habías pensado que lo que consumes en casa puede afectar a los cambios en el clima?	5,652	0,018	0,009
Nivel Educativo	¿Piensas no utilizar bolsas de plástico de usar y tirar, o reducir el consumo de productos sobreempaquetados?	21,475	0,000	0,034
Nivel Educativo	¿Te parece importante usar energía solar y eólica (viento) para producir electricidad?	4,176	0,041	0,007

Fuente. Elaboración propia

Por ejemplo, como se puede observar en la tabla 1, los estudiantes de Educación Secundaria han aprendido en sus clases más sobre el cambio climático (Media = 3,28) que los de Educación Primaria (Media = 3,04). Esta diferencia es significativa con $F = 7,908$, con 597 g. l. y $p = 0,005$. También, parece que los estudiantes de Educación Secundaria han aprendido fuera de clase más sobre el cambio climático (Media = 2,96) que los de Educación Primaria (Media = 2,54). Esta diferencia es significativa con $F = 19,689$, con 597 g. l. y $p = 0,000$. Además, los estudiantes

de Educación Secundaria también parecen haber aprendido en sus hogares más sobre el cambio climático (Media = 2,88) que los de Educación Primaria (Media 2,61). Esta diferencia es significativa con $F = 11,458$, con 597 g. l. y $p = 0,001$. Con relación a la percepción de la gravedad del cambio climático, los estudiantes de Educación Secundaria creen que el cambio climático es un más problema grave (Media = 4,06) que los estudiantes de Educación Primaria (Media = 3,15). Esta diferencia es significativa con $F = 92135$, con 597 g. l. y $p = 0,000$. También los resultados indican que los estudiantes de Educación Secundaria son más conscientes que lo que se consume en casa puede afectar al cambio climático (Media = 3,36), que los estudiantes de Educación Primaria (Media = 3,18). Esta diferencia es significativa con $F = 5,652$, con 597 g. l. y $p = 0,018$.

En los dos últimos ítems también se producen diferencias entre los grupos de Primaria y Secundaria. En el caso del no uso de bolsas de plástico de usar y tirar, o reducir el consumo de productos sobreempaquetados, los estudiantes de Educación Primaria (Media = 4,13) se han concienciado algo más que los estudiantes de Secundaria (Media = 3,73). En este caso el análisis de varianza arrojó una $F = 21,475$, con 597 g. l. y $p < 0,0005$. En el caso de la importancia de usar energía solar y eólica (viento) para producir electricidad, los estudiantes de Educación Primaria parecen haberse concienciado aún más (Media = 4,46) que los de Secundaria (Media = 4,29). En este caso, el análisis de varianza también ofreció resultados significativos con $F = 4,17$, con 597 g. l. y $p = 0,041$.

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 (Miles et al., 2014; Tójar, 2006), 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. Con respecto a los aspectos más positivos o negativos del programa, se apreció un predominio de valoraciones y comentarios favorables sobre las opiniones adversas. Como aspecto positivo se observó la adquisición de aprendizajes tan valiosos como los referidos al conocimiento de la fauna y la flora del entorno natural, o temas relacionados con el consumo, el reciclado, el cambio climático o los valores asociados al cuidado y respeto del medio ambiente. También, puso de manifiesto el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con el desarrollo y resultado del programa. Como aspectos negativos, se señalan algunas dificultades manifestadas por los estudiantes respecto a la realización del itinerario didáctico por el sendero. Un mayor desarrollo de los resultados de esta investigación se puede encontrar en Velasco-Martínez, Martín-Jaime, Estrada-Vidal, y Tójar-Hurtado (2020).

Discusión y conclusiones

Los 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. En esta línea, se abre el debate sobre la importancia de impulsar planes educativos que permitan a los jóvenes, como consumidores activos, tomar conciencia sobre la importancia de sus decisiones y desarrollar su sentido de la responsabilidad. Empoderar y sensibilizar a la ciudadanía sientan las bases para la transformación hacia un nuevo modelo económico por y para las personas y el planeta. Así, la educación ambiental juega papel clave en el desarrollo de iniciativas y proyectos enfocados a fomentar en los jóvenes el desarrollo de hábitos de consumo responsable que supongan tomar conciencia sobre la elección de productos más sostenibles con el medioambiente. También requiere motivarlos a realizar esfuerzos encaminados en la adopción de hábitos de consumo que persigan disminuir el consumo eliminando necesidades superfluas y tenga en cuenta mecanismos y sistemas de producción que demanden menos materiales y energía. Estas actuaciones son decisivas para trabajar en las dimensiones del impacto del cambio climático a escala local y global (Fernández-Reyes, Teso, y Piñuel, 2018; González-Gaudiano, 2012).

Del mismo modo, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la participación de los escolares en programas de Educación Ambiental, fomenta actitudes y comportamientos más consecuentes con el estado de agotamiento de los recursos naturales, la generación de residuos y la reducción de los efectos del cambio climático. Los participantes de las actividades indican que están convencidos que adoptar unos mínimos hábitos proambientales, como apagar luces y desenchufar aparatos electrónicos, elegir el transporte público para los desplazamientos o usar

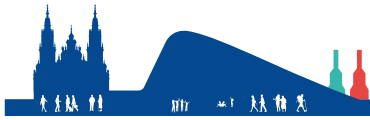
energía solar y eólica para producir electricidad, puede ayudar a mitigar el cambio climático. También, los escolares advierten estar preocupados por el uso masivo de bolsas de plástico y consumo de productos sobreempaquetados, aunque le conceden una importancia relativa. Sin embargo, hay que destacar que el mayor aporte que ha realizado este programa educativo es sensibilizar a los escolares sobre la relación existente entre el modelo de consumo y el calentamiento global, apoyando la percepción de que los problemas del cambio climático tienen solución. Por tanto, se puede concluir que el programa es efectivo en la medida en que ha hecho tomar conciencia a los escolares sobre la gravedad del problema del cambio climático, favoreciendo en el sector educativo la adquisición valores, actitudes y comportamientos responsables con nuestro entorno en relación con el consumo sostenible.

Además, los resultados de este trabajo muestran los retos y desafíos de una educación para el consumo responsable, y la puesta en marcha de acciones para mitigar el cambio climático, poniendo en valor el desarrollo de programas de educación ambiental que aborden los problemas de nuestro modelo de desarrollo actual con una actitud crítica y responsable. También, desde este trabajo se anima a todos los sectores de nuestra sociedad a sumar esfuerzos para ayudar a los más jóvenes a identificar los temas que consideran relevantes, a proponer soluciones que creen que funcionarán y a idear planes de acción a su alcance.

Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal de Meteorología y Oficina Española de Cambio Climático. (2018). *Cambio Climático: Calentamiento Global de 1,5°C*. Madrid: Ministerio para la Transición Ecológica, Madrid.
- Arto, M., y Meira, P. (2017). *Resclima: aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático*. A Coruña: Aldine.
- FACUA. (2015). *Yo también consumo de forma responsable*. Sevilla: FACUA Andalucía.
- Fernández-Reyes, R., Teso, G., y Piñuel, J. L. (2018). Propuestas de soluciones en la comunicación del cambio climático. *Razón y Palabra*, 100, 619-648.
- Ferrera, J., Estada, P., Herrero, T., Velázquez, A., Jiménez, G., Jiménez, M. J., Santos, A., Solís, E., García, V., y Equipo Argos. (2011). *Guías didácticas de Educación Ambiental. Educación ambiental y cambio climático*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ferrera, J., Estada, P., Herrero, T., Velázquez, A., Jiménez, G., Jiménez, M. J., Santos, A., Solís, E., y García, V. (2017). *Guía Didáctica. Terral. Proyecto de educación ambiental frente al cambio climático. Programa Aldea*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- González-Gaudio, 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.
- Meira, P., y Arto, M. (2010). La sociedad española ante el cambio climático: conocimientos y valoración del potencial de amenaza. En F. Heras, M. Sintés, A. Serantes, V. Vales, y V. Campos, *Educación ambiental y cambio climático. Respuestas desde la comunicación, educación y participación ambiental* (pp. 7- 42). Vigo: CeIdea, Centro de extensión Universitaria e divulgación ambiental de Galicia.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1. Recuperado de <https://goo.gl/CqEJPT>
- Novo, M. (2018). Educación ambiental y transición ecológica. *Revista Ambiental*, 125, 32-41.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1. Recuperado de <https://goo.gl/CqEJPT>
- Sánchez-Mojica, B. E. (2019). *La Migración en el Contexto de Cambio Climático y Desastres: Reflexiones para la Cooperación Española*. Madrid: Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH).

- Serrano, M. (2019). Consumo privado de los hogares y emisiones de gases de efecto invernadero en España. *Revista de Estadística y Sociedad*, 72, 25-57.
- 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. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- 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.
- Velasco-Martínez, L. C., Martín-Jaime, J. J., Estrada-Vidal, L. I., y Tójar-Hurtado, J. C. (2020). Environmental Education to Change the Consumption Model and Curb Climate Change. *Sustainability*, 2(18), 7475. doi: 10.3390/su1218747



Evaluación del impacto social en los escolares que visitan el Oceanogràfic

FUENTES RODRÍGUEZ, TAMARA
ORELLANA ALONSO, NATIVIDAD
DÍAZ-GARCÍA, M.ª ISABEL

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de València (España)*

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos tras realizar una prueba piloto para la validación de un instrumento que evalúe el impacto generado por el Oceanogràfic de Valencia en sus visitantes escolares. Se trata de un diseño pre-experimental de un solo grupo con pre, postest y seguimiento. El cuestionario cuenta con 3 escalas: conocimientos, actitudes y conductas sobre el medio marino y su conservación. Los resultados obtenidos sugieren que hay un impacto con una tendencia a cambios positivos en las tres escalas, cabe destacar que se trata de resultados preliminares a la espera de ser confirmados tras realizar un nuevo estudio con una muestra más amplia y con el cuestionario definitivo en el cual se han reformulado algunos ítems para mejorar la fiabilidad y validez de las escalas.

Palabras clave: Acuario; zoológico; educación; impacto social; visita.

Assessment of social impact on Oceanogràfic school visitors

Abstract

This paper shows the results obtained after a pilot test for the validation of an instrument that evaluates the impact generated by the Oceanogràfic of Valencia on its school visitors. It is a pre-experimental design of a single group with pre, postest and follow-up. The questionnaire has 3 scales: knowledge, attitudes and behaviors about the marine environment and its conservation. The results obtained suggest that there is an impact with a trend towards positive changes in the three scales, it should be noted that these are preliminary results pending confirmation after a further study with a larger sample and with the definitive questionnaire in which some items have been reformulated to improve the reliability and validity of the scales.

Keywords: Aquarium; zoo; education; social impact; visit.

Introducción

La conciencia de la ciudadanía sobre la naturaleza y las cuestiones ambientales y de conservación ha pasado a un primer plano en las últimas décadas. 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 educación de los visitantes ha formado parte de la misión de los zoológicos y acuarios modernos, no obstante, actualmente los objetivos han cambiado haciendo especial hincapié en mejorar el conocimiento, las actitudes y las conductas relacionadas con la conservación en los visitantes (Mallavarapu y Tagliatalata, 2019).

Lee Ehmke -presidente de *World Association of Zoos and Aquariums* (WAZA)-señala la siguiente cuestión sobre la responsabilidad educativa de los zoológicos y acuarios sobre la biodiversidad y conservación de la misma:

Los zoológicos y los acuarios han aceptado la idea de que una de sus principales responsabilidades –si no su objetivo final– es proporcionar formación para aumentar la conciencia y la comprensión de la biodiversidad y ayudar a sus visitantes a tomar medidas personales para conservar la biodiversidad. Pero hasta ahora, no se ha realizado ningún estudio científico definitivo sobre la efectividad de estos esfuerzos. De este modo, esta ha sido una cuestión importante: ¿están los esfuerzos educativos de los zoológicos y acuarios dirigidos hacia sus millones de visitantes logrando resultados significativos? (WAZA, 2014, p. 1).

Ante la misma problemática, el Oceanogràfic de la ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia se plantea la necesidad de realizar un estudio con el objeto de asegurar y mejorar la eficacia de sus acciones.

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 prueba piloto para la validación de un instrumento que evalúa el impacto social que genera en sus visitantes a través de su estrategia de misión y visión y las actividades programadas (en los ámbitos científicos, educativos y de concienciación ambiental).

El instrumento de medida fue creado por la Universidad de Valencia junto con personal experto del Oceanogràfic, estos últimos plantearon los objetivos principales que se pretenden que alcancen los visitantes tras su visita, siendo el complemento a la revisión bibliográfica previa realizada para la creación de las escalas.

Cabe destacar que la evaluación del impacto social reviste una gran dificultad que se incrementa al ser un contexto de estudio complejo y hacen referencia a habilidades complejas.

Por ello, en el presente estudio se ha tenido en cuenta los *Estándares de Acreditación y Políticas Relacionadas* de la Asociación de Zoos y Acuarios (AZA). En concreto, en la edición de 2021 se indica en la sección de Educación e Interpretación que la educación debe ser un componente clave de la misión de un acuario, así como la programación educativa eficaz ha de aumentar la conciencia y la participación en el cuidado del mundo natural. En la evaluación de los programas educativos realizados por el acuario se ha de efectuar de forma regular en cuanto a su eficacia y contenido. Además, se resalta que las evaluaciones 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 relacionado con la conservación. Esta evaluación, según la AZA, ha de ir dirigida para la mejora de los programas existentes y para crear nuevos programas.

Marco teórico

Hoy en día, la biodiversidad está bajo amenaza como resultado del impacto humano en el medio ambiente. Para poder paliar esta situación, debemos considerar como aspecto básico el conocimiento y la cooperación de los ciudadanos.

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Esta agenda supone una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades.

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 nuestro estudio, es importante destacar dicho objetivo teniendo en cuenta los diferentes conocimientos y acciones para la conservación de la biodiversidad marina.

Para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible 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 para los distintos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos objetivos específicos de aprendizaje para todos los ODS, se organizan en los dominios cognitivo, socioemocional y conductual.

En la Figura 1 se recogen, para el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 14, los objetivos de aprendizaje que el alumnado ha de adquirir, y que por tanto se han de considerar como esenciales para toda la ciudadanía.

En la actualidad, el Informe REDS: De la Educación Ambiental a la Educación para la Sostenibilidad (Benayas y Marcén, 2019) pretende relanzar la acción de la Educación para la Sostenibilidad en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible.

Cabe destacar que la educación medioambiental ha de desarrollarse en todos los contextos de la vida, no es un proceso que ocurra únicamente en las escuelas. Además de los contextos formales de educación, existen otros espacios que favorecen la construcción de nuevos aprendizajes (Orozco y de Karaccas, 2017). Uno de estos espacios es los zoológicos y acuarios. Con el tiempo, estos centros han evolucionado y cambiado su único enfoque antropocéntrico del entretenimiento humano (Kusiak, 2015) hacia un enfoque más educativo y concienciador.

<p>Objetivos de aprendizaje cognitivos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El/la alumno/a comprende la ecología marina básica, los ecosistemas, las relaciones depredador-presa, etc. 2. El/la alumno/a comprende el vínculo que mucha gente tiene con el mar y la vida que sustenta, incluyendo el rol del mar como fuente de alimento, trabajo y oportunidades. 3. El/la alumno/a conoce la premisa básica del cambio climático y el rol de los océanos en la moderación de nuestro clima. 4. El/la alumno/a comprende las amenazas a los sistemas oceánicos, tales como la contaminación y la sobrepesca, y reconoce y puede explicar la fragilidad relativa de muchos ecosistemas del océano, incluyendo arrecifes corales y las zonas hipóxicas muertas. 5. El/la alumno/a sabe sobre oportunidades para el uso sostenible de muchos recursos marinos vivientes.
<p>Objetivos de aprendizaje socioemocionales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El/la alumno/a es capaz de defender las prácticas de pesca sostenible. 2. El/la alumno/a es capaz de demostrar a las personas el impacto del hombre sobre los océanos (pérdida de biomasa, acidificación, contaminación, etc.) y la importancia de océanos saludables y limpios. 3. El/la alumno/a es capaz de influenciar a los grupos que participan en la producción y el consumo de productos del océano. 4. El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propias necesidades alimentarias y cuestionarse si sus hábitos alimentarios hacen un uso sostenible de los limitados recursos alimentarios marinos. 5. El/la alumno/a es capaz de empatizar con las personas cuyo sustento se ve afectado por los cambios en las prácticas pesqueras.
<p>Objetivos de aprendizaje conductuales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El/la alumno/a es capaz de investigar cuánto depende su país del mar. 2. El/la alumno/a es capaz de debatir métodos sostenibles, tales como cuotas de pesca estrictas y moratorias para especies en peligro de extinción. 3. El/la alumno/a es capaz de identificar, acceder y comprar recursos marinos explotados sosteniblemente, por ejemplo, productos certificados con etiqueta ecológica. 4. El/la alumno/a es capaz de contactar a sus representantes para hablar sobre la sobrepesca como una amenaza a los medios de subsistencia locales. 5. El/la alumno/a es capaz de defender la expansión de zonas no pesqueras y de reservas marinas, y de abogar por su protección sobre una base científica.

Figura 1. Objetivos de aprendizaje para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 14: Vida Submarina. **Fuente.** UNESCO (2017)

Los zoológicos y acuarios pueden jugar un papel importante en la unión entre sociedad y biodiversidad ya que cuentan con una gran y variada audiencia, son espacios de ocio que cuentan con más de 700 millones de visitas anualmente en todo el mundo (Moss, Jensen, y Gusset, 2014), donde se les brinda a los visitantes la oportunidad de acercarse a entornos que, en muchas ocasiones, si no es mediante estos centros, no se podrían conocer directamente. Así pues, la visita se puede adaptar para complementar el plan de estudios relacionando los contenidos teóricos con un entorno realista. Son espacios donde se puede aprender mediante la experiencia, facilitando así que el aprendizaje sea más significativo.

Por tanto, estos centros tienen la capacidad de convertirse en espacios para la formación, la divulgación y la concienciación medioambiental. Tienen un medio incomparable con el que poder involucrar a sus visitantes en la conservación, activar responsabilidades morales y modificar sus valores y comportamientos (WAZA, 2005). Deben educar y no solo informar y para ello es necesario que generen un cambio de actitud en los visitantes. La institución debe inspirar y motivar, generando conciencia sobre la problemática actual para que dejemos de pensar que el daño será en el futuro (Balboa et al., 2019).

Aunque los esfuerzos educativos de estos centros van destinados a diferentes grupos poblacionales, cabe destacar a los visitantes escolares ya que son uno de los grupos objetivo más importantes de los zoológicos y acuarios, constituyen un gran porcentaje de visitas y, además, son “quienes tomarán las decisiones medioambientales del futuro” (Davis, 1998, p. 105).

Según la WAZA (2005, p. 37) Los objetivos educativos de los zoos y acuarios han de:

- Estimular e interesar a la sociedad en el conocimiento del mundo natural.
- Contribuir a la toma de conciencia de los problemas de conservación y a la comprensión del papel individual que juega cada visitante.
- Desarrollar el apoyo público y las acciones encaminadas a problemas de conservación de todos los niveles.
- Proporcionar a los visitantes una variedad de experiencias, materiales y medios, de tal forma que luego durante su vida cotidiana sean capaces de elegir aquellas acciones que más beneficien al medioambiente y a la vida salvaje.
- Desarrollar un sentimiento de comprensión del lugar que ocupan los humanos en el mundo natural y de concienciación sobre la importancia de la conservación en el día a día.

Si bien los zoológicos y acuarios se imaginan a sí mismos como instituciones de educación ambiental y las políticas gubernamentales requieren que los ciudadanos se vuelvan ambientalmente ciudadanos responsables, es sorprendente, la escasa investigación con respecto a este campo (Sattler y Bogner, 2017).

Existen diferentes estudios realizados con resultados positivos en este campo (Adelman, Falk, y James, 2000; Kusiak, 2015; Lukas y Ross, 2005, 2014; Marino et al., 2010; Moss, Jensen, y Gusset, 2014, 2017; Sattler y Bogner, 2017; Wagner, Chessler, York, y Raynor, 2009) pero hasta ahora no se ha realizado ningún estudio científico definitivo sobre la eficacia de estos esfuerzos (WAZA, 2014).

Metodología

Se ha realizado un diseño pre-experimental de un solo grupo con pre, postest y seguimiento. El seguimiento iba a realizarse a los 3 y 6 meses, pretendiendo obtener resultados a corto y medio plazo. No obstante, por causas derivadas del COVID-19, la parte del seguimiento no pudo finalizarse por lo que únicamente hablaremos del impacto a corto plazo de la visita (pre y postest).

Para poder realizar el estudio, se contactaba con los centros escolares que tenían alguna reserva en el Oceanográfico de Valencia. Se les explicaba el proyecto y si aceptaban colaborar, se realizaba el pase del pretest el día de antes de la visita al acuario y el postest el día de después (siempre con autorización previa de la Conselleria de Educación y de los padres de los alumnos). Ambos pases se realizaron en los centros escolares, el encuestador les facilitaba el cuestionario a los alumnos y ellos mismos tenían que leer las preguntas y contestarlas.

El proceso de creación del instrumento de medida se inició a partir de una revisión bibliográfica sobre la temática de estudio por parte de la Universidad de Valencia, complementándose con los objetivos concretos que

el Oceanográfico de Valencia pretende que alcancen sus visitantes tras el paso por sus instalaciones. Estos objetivos fueron planteados por personal experto del acuario pertenecientes a diferentes departamentos, entre los que destacamos el área de educación y biología.

El instrumento creado consta de 3 escalas (con respuesta tipo Likert):

Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino (α de Cronbach = .67).

Actitudes hacia el medio marino y su conservación (α de Cronbach = .70),

Conductas de protección y conservación del medio ambiente (α de Cronbach = .76)

En cuanto a la muestra, está formada por 206 estudiantes de entre 9 y 15 años. En relación con el sexo, está muy compensado aproximándose al 50% (105 chicas y 101 chicos).

La mayoría de escolares estudian 5º de Educación Primaria, habiendo participado también un grupo de 4º de Primaria y otro de 1º de la ESO. Hay también 2 sujetos de 3º de ESO que se han mantenido en la muestra.

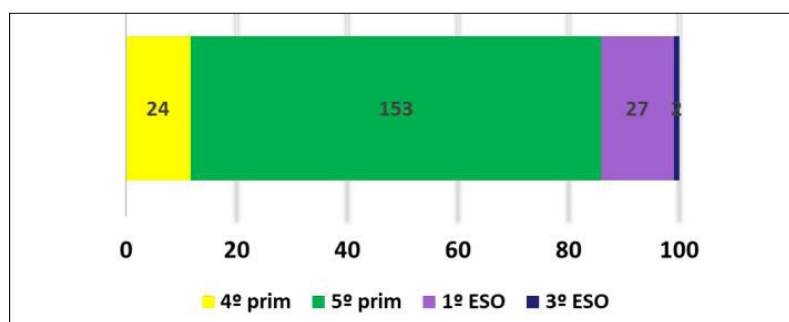


Figura 2. Frecuencia y porcentajes del curso de los escolares. Fuente. Elaboración propia

Entre los tipos de visita que pueden realizar los escolares se encuentra: visita libre, visita guiada por personal del centro, visita guiada por personal externo y taller educativo del centro.

La mayoría de escolares (68,9%) realizaron la visita guiada por personal del centro, lo que se corresponde con 4 de los 5 centros. Solo uno de los centros escolares realizó la visita por libre y en ningún caso se dieron las otras opciones de visita.

Además de las escalas y los datos sociodemográficos, una de las preguntas estaba relacionada con el contacto de los escolares con el mar. Encontramos que mayoritariamente este contacto está vinculado a las vacaciones, siendo únicamente un escolar quien indica no visitar nunca el mar (ver figura 3).

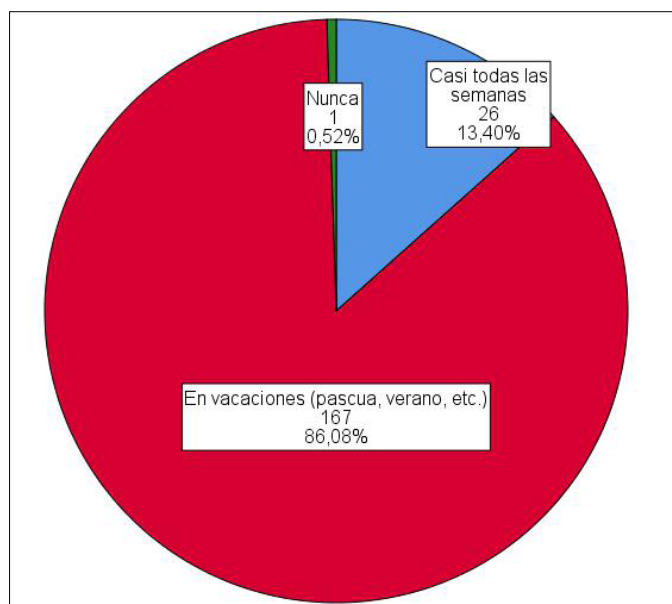


Figura 3. Frecuencias y porcentajes de los escolares sobre cuántas veces visitan el mar al año. Fuente. Elaboración propia

Señalar que menos de la mitad (44,2%) de la muestra, es la primera vez que visitan el acuario. Así pues, el 40% ya ha visitado otros acuarios antes.

Para el análisis de datos se ha utilizado estadística no paramétrica utilizando la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas con el programa IBM SPSS Statistics 26.0.

Resultados

Los escolares en el momento pre-visita señalan un acuerdo parcial con las actitudes hacia el medio marino y conservación del mismo. En el momento post-visita también presentan un nivel de acuerdo parcial en las actitudes. En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan en ambos momentos es baja, lo que señala homogeneidad de las respuestas por parte de los escolares.

A partir de la asimetría y de la curtosis, se puede apuntar que existen más respuestas de los escolares en ambos momentos por encima de la media, concentrándose alrededor de la media.

La actitud media en el momento pre-visita es menor que en el momento post-visita. A partir de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas se han hallado diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = ,029$).

Tabla 1. Descriptivos y comparación entre ambos momentos en la escala de actitudes hacia el medio marino y conservación del mismo en los escolares

	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	z	Sig.	η^2
Pre-visita	4,19	,51	-1,185	1,962	-2,393	,017	,029
Post-visita	4,26	,51	-1,027	,923			

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, los escolares en el momento pre-visita señalan que realizan normalmente las distintas conductas para la conservación del medio ambiente. En el momento post-visita realizan las conductas entre normalmente y casi siempre. En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan en ambos momentos es baja, lo que señala homogeneidad de las respuestas por parte de los escolares.

A partir de la asimetría y de la curtosis, se puede apuntar que existen más respuestas de los escolares en ambos momentos por encima de la media, concentrándose alrededor de la media.

La media de las conductas en el momento pre-visita es menor que en el momento post-visita. A partir de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas se han hallado diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto mediano ($\eta^2 = ,091$).

Tabla 2. Descriptivos y comparación entre ambos momentos en la escala de conductas para la conservación del medio ambiente en los escolares

	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	z	Sig.	η^2
Pre-visita	3,60	,593	-,608	9,15	-4,181	,000	,091
Post-visita	3,71	,611	-,684	9,74			

Fuente. Elaboración propia

Los escolares en el momento pre-visita señalan un nivel medio-alto de conocimiento sobre la biodiversidad y la conservación del medio marino. En el momento post-visita también presentan un nivel medio-alto en el conocimiento. En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan en ambos momentos es media-baja, lo que señala cierta heterogeneidad de las respuestas por parte de los escolares.

A partir de la asimetría y de la curtosis, se puede apuntar que existen más respuestas de los escolares en ambos momentos por encima de la media, concentrándose alrededor de la media.

El conocimiento medio en el momento pre-visita es menor que en el momento post-visita. A partir de la prueba t para muestras relacionadas se han hallado diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño (η^2 parcial = ,036).

Tabla 3. Descriptivos y comparación entre ambos momentos en la escala de conocimientos sobre la biodiversidad y la conservación del medio marino en los escolares

	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	z	Sig.	η^2
Pre-visita	6,50	1,60	-,334	-0,486	-2,662	,008	,036
Post-visita	6,78	1,58	-,697	0,244			

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Actualmente, existe la necesidad de realizar una evaluación exhaustiva sobre la actividad de los zoológicos y acuarios como nexo de unión entre sociedad y biodiversidad marina, así como el impacto generado en los visitantes en el contexto de la educación y concienciación ambiental para poder comprobar si las medidas de estos centros están obteniendo sus resultados esperados. Aunque existen estudios realizados al respecto, la investigación realizada hasta el momento no ha sido aceptada de manera universal como muestra efectiva del impacto positivo de los zoológicos y acuarios (Jensen, 2014).

A través del presente estudio, el Oceanogràfic de Valencia ha pretendido validar el instrumento de medida creado para evaluar el impacto generado en sus visitantes escolares. Los resultados obtenidos apuntan a que se pueden evaluar los cambios y que hay un impacto con una tendencia a cambios positivos en las tres escalas: conocimientos, actitudes y conductas sobre el medio marino y su conservación.

Como hemos indicado anteriormente, queremos resaltar que se trata de resultados preliminares a la espera de ser confirmados tras realizar un nuevo estudio con una muestra más amplia y con el cuestionario definitivo en el cual se han reformulado algunos ítems para mejorar la fiabilidad y validez de las escalas.

Podemos afirmar que realizar este tipo de estudios nos proporciona una base para evaluar el potencial valor de aprendizaje de las visitas a los zoos y acuarios.

Cabe destacar también que debido al COVID-19, nos vimos obligados a paralizar temporalmente el seguimiento planteado, es decir, el pase de los cuestionarios a 3 y 6 meses. No obstante, en el estudio definitivo está planteado realizar pre, post y seguimiento por lo que podremos establecer conclusiones tanto a corto como a medio y largo plazo.

Financiación

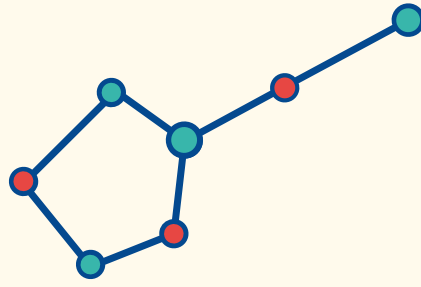
Este trabajo se ha sido financiado por parte de la Fundación Oceanogràfic de la Comunidad Valenciana y de la Ciutat de les Arts i de les Ciències respecto del Proyecto de investigación: *Biodiversidad y Sociedad: Evaluación de Expectativas e Impacto en los visitantes del Oceanogràfic*.

Referencias bibliográficas

Adelman, L. M., Falk, J. H., y James, S. (2000). Impact of National Aquarium in Baltimore on Visitors' Conservation Attitudes, Behavior, and Knowledge. *Curator: The Museum Journal*, 43(1), 33-61.

- Association of Zoos and Aquariums. (2021). *Estándares de Acreditación & Políticas Relacionadas*. Recuperado de https://www.aza.org/assets/2332/2021_accred_standards_spanish.pdf
- Balboa, C., Bertonatti, C., Baschetto, F., Regner, P., Erize, F., Argüello, I., Waxman, S., Rebuelto, M., Harteneck, M., Francisco, E., Anfuso, J., Elsegood, S., Sassaroli, J., y Villalba-Macías, J. (2019). *Embajadas de la naturaleza, Zoológicos, Acuarios y Oceanarios de Argentina en el Siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/342851159_Embajadas_de_la_natural_eza_Zoologicos_Acuarios_y_Oceanarios_de_Argentina_en_el_Siglo_XXI
- Benayas, J., y Mercén, C. (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019*. Recuperado de <http://agnito.siu.edu.ar/handle/123456789/2302>
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117–123. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27463829_Young_Children_Envirnmental_Education_and_the_Future
- Jensen, E. (2014). Evaluating children's conservation biology learning at the zoo. *Conservation Biology*, 28(4), 1004-1011. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261254556_Evaluating_Children's_Conservation_Biology_Learning_at_the_Zoo
- Kusiak, M. S. (2015). *Conservation or Exploitation? Assessing the Education Impact of Accredited Zoological Institutions* [Tesis de Maestría]. Universidad de Waterloo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10012/9657>
- Lukas, K. E., y Ross, S. R. (2005). Zoo Visitor Knowledge and Attitudes toward Gorillas and Chimpanzees. *Journal of Environmental Education*, 36(4), 33-48.
- 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. *Anthrozoos*, 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. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334182293_A_post-occupancy_evaluation_of_the_impact_of_exhibit_changes_on_conservation_knowledge_attitudes_and_behavior_of_zoo_visitors
- 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 & Animals*, 18(2), 126-138. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228495012_Do_Zoos_and_Aquariums_Promote_Attitude_Change_in_Visitors_A_Critical_Evaluation_of_the_American_Zoo_and_Aquarium_Study
- Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2014). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to Aichi Biodiversity Target 1. *Conservation Biology*, 29(2), 537-544. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265054512_Evaluating_the_Contribution_of_Zoos_and_Aquariums_to_Aichi_Biodiversity_Target_1
- Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2017). Impact of a global biodiversity education campaign on zoo and aquarium visitors. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 15(5), 243-247. Recuperado de <https://esajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/fee.1493>
- Orozco, Y. A., y de Karaccas, Y. K. (2017). Caracterización del perfil educativo y el abordaje dado al concepto biodiversidad en algunos zoológicos de Brasil y Colombia. *Revista de Educación en Biología*, 20(1), 16-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336281492_Caracterizacion_del_perfil_educativo_y_el_abordaje_dado_al_concepto_biodiversidad_en_algunos_zoologicos_de_Brasil_y_Colombia_Characterization_of_the_Educational_Profile_and_the_Approach_to_the_Biodive
- Sattler, S., y Bogner, F. X. (2017). Short-and long-term outreach at the zoo: Cognitive learning about marine ecological and conservational issues. *Environmental Education Research*, 23(2), 252-268. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2016.1144173>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Autor. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Objetivos_de_aprendizaje
- Wagner, K., Chessler, M., York, P., y Raynor, J. (2009). Development and Implementation of an Evaluation Strategy for Measuring Conservation Outcomes. *Zoo Biology*, 28(5), 473-487.

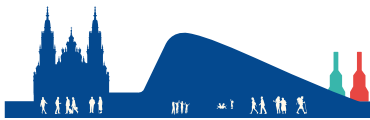
- World Association of Zoos and Aquariums. (2005). *Construyendo un futuro para la fauna salvaje: La estrategia mundial de los zoos y acuarios para la conservación*. Bern: Autor. Recuperado de https://www.waza.org/wp-content/uploads/2019/03/wzacs_sp.pdf
- World Association of Zoos and Aquariums (2014). *A Global Evaluation of Biodiversity Literacy in Zoo and Aquarium Visitors*. Gland: Autor. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266444881_A_Global_Evaluation_of_Biodiversity_Literacy_in_Zoo_and_Aquarium_Visitors



Línea 10

Educación, desarrollo personal y procesos de aprendizaje





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

*Departamento de Psicología
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

En el presente estudio se analizó la relación entre las estrategias de afrontamiento y la autocompasión en el estudiantado de Educación Primaria. Se realizó un estudio empírico no experimental de carácter transversal. Participaron en la investigación 487 estudiantes de los tres últimos cursos de Educación Primaria. Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, tomando las estrategias de afrontamiento como variables predictivas y la autocompasión, positiva y negativa, como variables dependientes. Las estrategias de solución activa, búsqueda de información y guía y actitud positiva se mostraron como predictores positivos de la autocompasión positiva. Asimismo, reservarse el problema para uno mismo y adoptar una conducta agresiva se erigieron en predictores positivos de la autocompasión negativa. 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.

Palabras clave: estrés; estrategias de afrontamiento; autocompasión; Educación Primaria.

Coping strategies as predictors of self-compassion in Elementary Education students

Abstract

The present study has analyzed the relationship between coping strategies and self-compassion in elementary school students. A non-experimental empirical, cross-sectional study was carried out. 487 students from the last three years of Elementary Education participated in the study. A multiple linear regression analysis was performed, taking coping strategies as predictors and positive and negative self-compassion as dependent variables. Active solution, information seeking and guidance, and positive attitude were shown as positive predictors of positive self-compassion. Likewise, reserving the problem for oneself and aggressive behavior became positive predictors of

negative self-compassion. These findings contribute to the identification of those coping strategies that are related to the development of positive self-compassion, as well as those that increase vulnerability to experiencing negative self-compassion.

Keywords: stress; coping strategies; self-compassion; Elementary Education.

Introducción

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 este planteamiento, el presente trabajo pretende analizar la relación entre estrategias de afrontamiento del estrés y autocompasión en estudiantes de Educación Primaria. Se realizó un estudio empírico no experimental transversal, tomándose como variables independientes asignadas (predictores) las estrategias de afrontamiento y como variables dependientes, la autocompasión positiva y la autocompasión negativa.

Marco teórico

En su ampliamente aceptada teoría transaccional del estrés, Lazarus y Folkman (1984) conceptualizaron el afrontamiento como una respuesta a las situaciones potencialmente amenazantes para el bienestar personal, definiéndolo como el conjunto de “esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo” (p. 164). Esta caracterización otorga a las estrategias de afrontamiento un rol preponderante en la prevención del estrés, habida cuenta de que la forma en que el individuo responde a las demandas de su día a día determina en buena medida el grado en que dichas exigencias impactan sobre su salud física y psicológica (Folkman, 2001).

En las últimas décadas, se ha acrecentado el interés hacia el estudio del afrontamiento del estrés en la etapa de Primaria, bajo la consideración de que las demandas y obstáculos que el estudiantado debe hacer frente en su día a día pueden afectar a su desarrollo emocional (Morales-Rodríguez y Trianes, 2012) y a su potencial para el aprendizaje (Skinner y Saxton, 2019).

En el contexto académico, las estrategias de carácter aproximativo suelen resultar altamente adaptativas (Skinner, Pitzer y Steele, 2013). Mediante estas estrategias, el estudiante procura dar una respuesta activa al problema o, cuando menos, a las emociones difíciles derivadas de la situación. Entre ellas se encontrarían la solución activa, la planificación, la búsqueda de soporte informativo y emocional o brindarse ánimos a uno mismo. Por el contrario, serían desadaptativas las estrategias de tipo pasivo, como distanciarse conductual y emocionalmente del problema, rumiarlo, autoculpabilizarse de la situación o culpabilizar a otras personas.

Los estudios realizados en la etapa de Educación Primaria constatan que, en general, el estudiantado suele recurrir en mayor medida a estrategias de índole aproximativa (Morales, Trianes, Miranda e Inglés, 2016), si bien su utilización decrece una vez alcanzada la etapa de Educación Secundaria, en favor de las estrategias de tipo pasivo (Skinner y Saxton, 2019, 2020). En este sentido, existe evidencia de que, en contraposición con las estrategias pasivas, la utilización de estrategias aproximativas de afrontamiento se relaciona con un mejor funcionamiento psicológico y académico (Skinner, Pitzer y Steele, 2016).

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de los beneficios que reporta un afrontamiento adaptativo de las demandas cotidianas sobre la salud psicológica del estudiantado de Educación Primaria, en el presente estudio se pretende determinar la relación entre estrategias de afrontamiento y autocompasión.

El concepto psicológico de autocompasión tiene su origen en el genuino “deseo de que todos los seres sintientes estén libres de sufrimiento” (García-Campayo y Demarzo, 2015, p. 140), emanado de la tradición budista. Con este inspirador principio como referencia, Neff (2003) operativizó la autocompasión como una actitud basada en la relación positiva y saludable con uno mismo, caracterizada por tres aspectos interdependientes: autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness. La autoamabilidad implica un sentimiento de cariño y cuidado hacia uno mismo, especialmente en los momentos de mayor sufrimiento, evitando la autocritica despiadada. La humanidad compartida supone tomar conciencia de que el sufrimiento es universal, lo que conecta de manera profunda al individuo con las demás personas. Por su parte, el componente de mindfulness entraña un estado de conciencia plena sobre nuestros propios sentimientos y pensamientos, aceptándolos de manera abierta sin juzgarlos ni resistirse a ellos. Las personas con autocompasión positiva, por tanto, 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 sobreidentifican 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 (Neff, 2011).

Recientes estudios han evidenciado en población adolescente los beneficios de la autocompasión en la prevención y reducción de estados patológicos (Marsh, Chan y MacBeth, 2018; Pullmer, Chung, Samson, Balanji y Zaitsoff, 2019) y en el desarrollo del bienestar psicológico (Klinge y Van Vliet, 2019). Su estudio en la etapa de Educación Primaria es, sin embargo, todavía incipiente, pese a que algunos trabajos (e.g., Sutton, Schonert-Reichl, Wu y Lawlor, 2018) sugieren la conveniencia de promover el desarrollo de este recurso psicológico a partir de los ocho años, dada la madurez cognitiva y emocional alcanzada a esas edades, lo que favorecería una mejor adaptación a los importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que se producen en este período vital (Oberle, Schonert-Reichl y Thomson, 2010).

El carácter inédito de este estudio dificulta el establecimiento de una hipótesis concreta respecto a los resultados esperables. No obstante, apoyándonos en los estudios revisados en los párrafos precedentes, se hipotetiza que las estrategias de afrontamiento de carácter aproximativo se erigirán en un predictor positivo significativo de la autocompasión. Por el contrario, las estrategias de carácter pasivo constituirán un predictor positivo de la autocompasión negativa.

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio 487 estudiantes ($M_{edad} = 10.48$; $DT = 0.95$) pertenecientes a distintos centros de Educación Primaria de las provincias de A Coruña (59.8%), Ourense (36.1%) y Pontevedra (4.1%). Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia. Del total de la muestra, 249 sujetos (51.1%) eran mujeres y 238 (4.9%), hombres. Respecto al curso, 107 estudiantes (22%) cursaban cuarto; 199 estudiantes (40.8%), quinto; y 181 (37.2%), sexto.

Instrumentos

Para evaluar las estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes de Educación Primaria se utilizó la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), de Morales-Rodríguez et al. (2012). La escala evalúa en qué medida los estudiantes de entre 9 y 12 años de edad utilizan estrategias de afrontamiento aproximativas y estrategias pasivas. Entre las primeras se incluyen: solución activa ($\alpha = .68$), comunicar el problema a otros ($\alpha = .72$), búsqueda de información y guía ($\alpha = .73$) y actitud positiva ($\alpha = .79$). Respecto a las estrategias pasivas, la escala incluye: indiferencia ($\alpha = .49$), conducta agresiva ($\alpha = .67$), reservarse el problema para uno mismo ($\alpha = .83$), evitación cognitiva ($\alpha = .63$) y evitación conductual ($\alpha = .72$). La autocompasión fue evaluada mediante la adaptación al español de la *Self-Compassion Scale for Children* (SCS-C; Sutton et al., 2018). El instrumento, dirigido a población de entre 8 y 12 años de edad, consta de dos factores: autocompasión positiva ($\alpha = .68$) y autocompasión negativa ($\alpha = .73$). En ambos instrumentos se utilizó una escala de respuesta Likert, con puntuaciones entre 1 = Nunca y 5 = Siempre.

Procedimiento

El estudio fue desarrollado conforme a los criterios del Comité de Ética de la Universidade da Coruña, con consentimiento informado por escrito. Los cuestionarios se administraron en las propias aulas en las que los estudiantes desempeñan su actividad académica, dentro del horario lectivo. Tanto a los centros como a los participantes se les explicó la finalidad del trabajo y la importancia de responder con honestidad a todas las cuestiones que se planteaban. Se les informó sobre la voluntariedad y anonimato de su participación, y se les garantizó la confidencialidad de los datos recabados en el estudio.

Análisis de datos

Como análisis preliminares se determinaron los estadísticos descriptivos y las correlaciones (Pearson) entre las variables. Posteriormente, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos) para estimar la capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento sobre la autocompasión. Todos los análisis se realizaron a través del software estadístico SPSS 26.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, e índices de asimetría y curtosis) y la matriz de correlaciones de las variables del estudio. En todas las variables, los niveles de asimetría y curtosis fueron, respectivamente, inferiores a ± 2 y ± 7 , indicativos de una distribución normal de los datos. Respecto al análisis de correlaciones (Pearson), las cuatro estrategias aproximativas correlacionaron positiva y significativamente con la autocompasión positiva ($p < .001$). A su vez, las estrategias de indiferencia y conducta agresiva correlacionaron negativa y significativamente con la autocompasión positiva ($p < .001$, en ambos casos). En cambio, las cinco estrategias pasivas mostraron una correlación positiva y significativa con la autocompasión negativa ($p < .001$). De las estrategias aproximativas, solo la actitud positiva evidenció una correlación significativa (negativa) con la autocompasión negativa ($p < .001$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. AU_PO											
2. AU_NE	-.01*										
3. SO_AC	.41**	.01									
4. COM	.31**	-.00	.35**								
5. BUSQ	.40**	.06	.44**	.65**							
6. AC_PO	.38**	-.12**	.42**	.17**	.28**						
7. INDIF	-.17**	.17**	-.31**	-.18**	-.19**	-.19**					
8. CO_AG	-.22**	.28**	-.11*	-.11*	-.13**	-.20**	.37**				
9. RES	-.04	.35**	-.10*	-.27**	-.16**	-.01	.21**	.20**			
10. E_CG	.07	.18**	.07	.00	.08	.16**	.23**	.21**	.29**		
11. E_CN	.06	.18**	.09	-.02	.07	.16**	.17**	.19**	.32**	.79**	
<i>M</i>	3.56	2.65	3.71	3.06	3.15	3.93	1.45	1.56	2.52	2.63	2.69
<i>DT</i>	0.78	0.89	0.95	1.03	1.03	1.00	0.57	0.65	1.15	1.02	0.99
<i>Asimetría</i>	-0.37	0.43	-0.53	0.00	-0.19	-0.86	1.50	1.52	0.57	0.26	0.18
<i>Curtosis</i>	-0.05	-0.30	-0.30	-0.65	-0.81	-0.04	1.89	2.59	-0.43	-0.57	-0.49

Nota. AU_PO = Autocompasión Positiva; AU_NE = Autocompasión Negativa; SO_AC = Solución Activa; COM = Comunicar el problema a otros; BUSQ = Búsqueda de información y guía; AC_PO = Actitud Positiva; INDIF = Indiferencia; CO_AG = Conducta Agresiva; RES = Reservarse el problema para sí; E_CG = Evitación Cognitiva; E_CN = Evitación Conductual. * $p < .05$; ** $p < .01$

Fuente. Elaboración propia

La Tabla 2 refleja las estrategias de afrontamiento del estrés que se mostraron como predictores estadísticamente significativos de la autocompasión positiva. Tres de las cuatro estrategias aproximativas –solución activa, búsqueda de información y guía y actitud positiva– se erigieron en predictores positivos significativos, con una varianza explicada de en torno al 20% por cada una de ellas. Comunicar el problema a otros, sin embargo, no resultó ser un predictor significativo. Respecto a las estrategias pasivas, la conducta agresiva fue el único predictor significativo –en este caso, con signo negativo– de la autocompasión positiva.

Tabla 2. Predictores significativos de la autocompasión positiva

Predictores	R ²	B	EE	β	t	p
Solución activa		.174	.037	.21	4.637	< .001
Búsqueda de información y guía	.278	.174	.033	.23	5.309	< .001
Actitud positiva		.162	.034	.21	4.784	< .001
Conducta agresiva		-.151	.047	-.13	-3.183	< .05

Fuente. Elaboración propia

Los resultados del análisis de regresión relativos a la autocompasión negativa (véase Tabla 3) evidenciaron que dos de las estrategias pasivas, reservarse el problema para sí y conducta agresiva, se mostraron como predictores positivos significativos, con una varianza explicada del 33%, en el primer caso, y del 21%, en el segundo. Ni la indiferencia ni la evitación, tanto cognitiva como conductual, fueron predictores significativos. En cuanto a las estrategias aproximativas, la búsqueda de información y guía se erigió en un predictor positivo, con un 17% de la varianza total explicada, y la actitud positiva, en un predictor negativo, con un porcentaje explicativo del 13% sobre la autocompasión negativa.

Tabla 3. Predictores significativos de la autocompasión negativa

Predictores	R ²	B	EE	β	t	p
Reservarse el problema para sí		.257	.033	.33	7.827	< .001
Conducta agresiva	.190	.286	.058	.21	4.906	< .001
Búsqueda de información y guía		.148	.037	.17	3.976	< .001
Actitud positiva		-.113	.039	-.13	-2.917	< .05

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

En consonancia con la creciente importancia que están adquiriendo los aspectos socio- emocionales en los currículos de Educación Primaria, el presente estudio pretendía analizar la relación entre estrategias de afrontamiento del estrés y autocompasión en el estudiantado de los tres últimos cursos de esta etapa educativa. En concreto, se analizó la capacidad predictiva de diversas estrategias aproximativas y pasivas de afrontamiento sobre la autocompasión, esta última erigida en un recurso psicológico personal con alta evidencia respecto a sus beneficios en entornos académicos (Babenco y Oswald, 2019; Manavipour y Saedian, 2016).

Los resultados obtenidos son parcialmente consistentes con nuestras hipótesis de partida. Tres de las cuatro estrategias aproximativas de afrontamiento analizadas –solución activa, búsqueda de información y guía y actitud positiva– se mostraron como predictores positivos significativos de la autocompasión positiva. Este hallazgo parece indicar que, a la hora de afrontar los estresores cotidianos, la utilización recurrente de mecanismos como adoptar una acción directa para resolver el problema, buscar información y asesoramiento para abordarlo y desarrollar pensamientos positivos respecto a la situación favorecen en el alumnado de Educación Primaria los sentimientos

de conexión y apertura hacia el sufrimiento propio y ajeno con afán de procurar alivio mediante un trato amable y cariñoso con uno mismo (Neff, 2003). Sin embargo, la estrategia de comunicar el problema a otras personas no evidenció una relación significativa con la autocompasión positiva. Pese a lo inesperado de este resultado, otros estudios han evidenciado que la autocompasión se relaciona fundamentalmente con el procesamiento emocional de los sentimientos propios, y no tanto con expresar estos sentimientos a los demás (Neff, Hsieh y Dejjitterat, 2005), lo que proporciona una explicación plausible a nuestros hallazgos. Asimismo, nuestros datos también ponen de manifiesto que estrategias pasivas como la adopción de conductas agresivas ante los problemas disminuye la tendencia a desarrollar sentimientos de autoamabilidad, humanidad compartida y conciencia plena y abierta hacia los estados mentales propios.

Esta estrategia (conducta agresiva) no solo se mostró como un predictor negativo de la autocompasión positiva, sino también como un determinante de la autocompasión negativa. Esto parece indicar que la utilización frecuente de esta estrategia, no solo inhibe la aparición de estados autocompasivos, sino que favorece que el estudiantado se critique con dureza cuando se enfrenta a una situación amenazante y se quede mentalmente “atrapado” en su propio sufrimiento. En la misma línea, se observó que reservarse el problema para uno mismo también constituye un predictor relevante de la autocompasión negativa. Esta relación podría explicar el estado de aislamiento, auspiciado en la consideración de que el sufrimiento propio es único, que frecuentemente desarrollan las personas con autocompasión negativa (Neff, 2011).

De forma inesperada, la estrategia de búsqueda de información y guía se erige también en un determinante de la autocompasión negativa. Por tanto, a tenor de nuestros hallazgos, esta estrategia aproximativa parece favorecer tanto estados positivos como negativos de autocompasión. Es posible que la naturaleza mixta de esta habilidad de afrontamiento, vinculada tanto a la búsqueda de información autónoma como a aquella basada en el apoyo de otras personas (Skinner et al., 2013), explique esta aparente contradicción. Así, asumiendo que la autocompasión negativa implica altos niveles de aislamiento, es posible que algunos estudiantes busquen información y guía para solucionar sus problemas de forma autónoma, quizá por temor a lo que pudieran pensar los demás sobre ellos si piden ayuda (Scharp y Hall, 2019). La utilización de la estrategia bajo estas condiciones podría, así pues, favorecer la autocompasión negativa. Por el contrario, aquellos estudiantes que buscan solucionar sus problemas recurriendo a la orientación de personas significativas, podrían hacerlo sustentados en la convicción de que su entorno contribuirá a ayudarles, lo que favorecería el desarrollo de estados de autocompasión positiva. Evidentemente, se precisan nuevos estudios que corroboren esta explicación meramente tentativa.

Nuestros resultados también ponen de manifiesto que la actitud positiva, además de favorecer la autocompasión positiva, como indicábamos anteriormente, constituye también un predictor negativo de la autocompasión negativa. Desde esta consideración, la actitud positiva se erigiría en una estrategia de afrontamiento altamente adaptativa, habida cuenta de su papel dual como impulsor de la autocompasión positiva y protector frente a la autocompasión negativa.

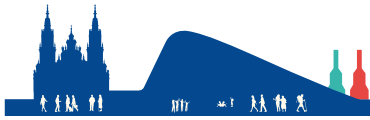
En conjunto, los resultados de este estudio son consistentes con los de otros trabajos realizados con población adulta, en los que se encontró que la autocompasión se asociaba a la utilización de estrategias aproximativas como la reevaluación positiva de los problemas, y negativamente a estrategias pasivas (Allen y Leary, 2010; Neff et al., 2005). Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, la presente investigación es la primera de estas características que se realiza en la etapa de Educación Primaria, etapa sobre la que algunos trabajos recientes sugieren como idónea para iniciar el desarrollo de competencias autocompasivas (Carona, Rijo, Salvador, Castilho y Gilbert, 2018; Sutton et al., 2018). Desde esta consideración, la principal aportación de nuestro estudio es la identificación de algunas estrategias de afrontamiento que favorecerían la autocompasión.

Con todo, es preciso señalar algunas limitaciones, fundamentalmente vinculadas al diseño metodológico. En este sentido, el carácter transversal del estudio no permite establecer relaciones de causalidad entre las estrategias de afrontamiento analizadas y la autocompasión. Se precisan, para ello, estudios de índole longitudinal. Asimismo, el procedimiento de muestreo y el número de participantes en la investigación no permiten generalizar los resultados encontrados al conjunto de la población de estudiantes de Educación Primaria, de manera que se precisan otros estudios más rigurosos en sus procesos de reclutamiento. Finalmente, la utilización de instrumentos de autoinforme, especialmente en edades tan tempranas, puede suponer un sesgo. Futuros trabajos deberán confirmar nuestros hallazgos mediante la utilización de otros procedimientos complementarios.

Referencias bibliográficas

- Allen, A. B. y Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118.
- Babenko, O. y Oswald, A. (2019). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481.
- Carona, C., Rijo, D., Salvador, C., Castilho, P., y Gilbert, P. (2018). Compassion- focused therapy with children and adolescents. *BJ Psych Advances*, 23(4), 240-252.
- Folkman, S. (2001). Revised coping theory and the process of bereavement. En M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, y H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 563-584). Worcester: American Psychological Association.
- García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness y compasión. La nueva revolución*. Barcelona: Siglanta.
- Klingle, K. E. y Van Vliet, K. J. (2019). Self-Compassion from the adolescent perspective: A qualitative study. *Journal of Adolescent Research*, 34(3), 323-346.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Manavipour, D. y Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121-126.
- Marsh, I. C., Chan, S. W. I., y MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents –A metaanalysis. *Mindfulness*, 9, 1011-1027.
- 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.
- Morales, F. M., Trianes, M. V., Páez, J. M., y Inglés, C. J. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28(4), 370-376.
- Morales-Rodríguez, F. M., y Trianes, M. V. (2012). *Afrontamiento en la infancia*. Málaga: Aljibe.
- 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.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.
- Neff, K. D. (2011). The science of self-compassion. En C. Germer y R. Siegel, *Compassion and wisdom in psychotherapy* (pp. 79-92). New York: Guilford Press.
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., y Dejjitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender- specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330- 1342.
- Pullmer, R., Chung, J., Samson, L., Balanji, S., y Zaitsoff, S. (2019). A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescence*, 74, 210-220.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52.
- Scharp, K. M. y Hall, E. D. (2019). Examining the relationship between undergraduate student parent social support-seeking factors, stress, and somatic symptoms: A two- model comparison of direct and indirect effects. *Health Communication*, 34(1), 54-64.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., y Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multi-dimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 803-835.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., y Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52 (12), 2099-2117.
- Skinner, E. A., y Saxton, E. A. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Psychology*, 53.

- Skinner, E. A., y Saxton, E. A. (2020). The development of academic coping across late elementary and early middle school: Do patterns differ for students with differing motivational resources? *International Journal of Behavioral Development*.
- 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.



Relaciones entre autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria

FERRADÁS CANEDO, MARÍA DEL MAR
FREIRE RODRÍGUEZ, CARLOS
SUÁREZ FERNÁNDEZ, MARÍA

*Departamento de Psicología
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

La ansiedad ante los exámenes constituye una respuesta emocional frecuente en la etapa escolar. Sus negativas consecuencias sobre la salud y el rendimiento académico del estudiantado han acrecentado el interés investigador por conocer los recursos psicológicos personales que se erigirían en un factor de protección. En consonancia con este planteamiento proactivo, el presente estudio analizó la relación entre la autoeficacia (académica, social y autorregulatoria) y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria. Se realizó un estudio empírico transversal con 325 estudiantes de los tres últimos cursos de Primaria. Los estudiantes con niveles más elevados de autoeficacia académica, social y autorregulatoria evidenciaron un grado de ansiedad frente a los exámenes significativamente más bajo que los restantes grupos, y viceversa. Estos hallazgos sugieren que la autoeficacia podría constituir un factor de protección frente a la ansiedad experimentada en situaciones de examen en la etapa de Primaria.

Palabras clave: autoeficacia; ansiedad ante los exámenes; estudiantes; Educación Primaria.

Relationships between self-efficacy and test anxiety in elementary students

Abstract

Test anxiety is a frequent emotional response at the school stage. Its negative consequences on the students' health and academic performance has increased research interest in the personal psychological resources that would become a protection factor. In line with this proactive approach, this study analyzed the relationships between self-efficacy (academic, social and self-regulatory) and test anxiety in students in elementary school. An empirical cross-sectional study was carried out with 325 students from the last three elementary school years. Students with higher levels of academic, social and self-regulatory self-efficacy showed a significantly lower degree of test anxiety compared to the other groups, and vice versa. These findings suggest that self-efficacy could be a protective factor against anxiety experienced in exam situations in the elementary stage.

Keywords: self-efficacy; test anxiety; students; elementary school.

Marco teórico

La ansiedad ante los exámenes (en adelante, AE) se define como “un tipo específico de ansiedad que muestra una predisposición a manifestar respuestas de ansiedad ante situaciones en las que los individuos son o se sienten evaluados” (Hernández, Pozo y Polo, 1994, p. 30). Se trata, por tanto, de una tendencia relativamente estable a percibir las pruebas de evaluación como amenazantes para el bienestar personal (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez, 2012). Esta tendencia disposicional se manifestaría mediante altos niveles de preocupación y pensamientos anticipados de fracaso, así como una activación fisiológica y emocional inusualmente elevada en situaciones de examen (Zeidner, 2014).

Las características reseñadas permiten distinguir en la AE un componente cognitivo, la preocupación, y uno afectivo, la emocionalidad (Segool, von der Embse, Mata y Gallant, 2014). La preocupación conlleva el desarrollo, por parte del estudiante, de pensamientos de carácter negativo respecto a la situación de examen (autocrítica, percepción de baja competencia, temor a rendir por debajo de los demás compañeros, a decepcionar a los padres, etc.). La emocionalidad, por su parte, se traduce en estados de tensión, pánico, sudoración, aumento de frecuencia cardíaca, alteraciones en el sueño, en la alimentación, dolor de estómago y/o de cabeza, etc., derivados del exceso de activación fisiológica y emocional en la que se encuentra el estudiante antes, durante y/o después del examen (Putwain y Aveyard, 2018).

La AE no solo comporta importantes perjuicios para la salud física y psicológica del estudiantado, sino que también puede afectar notablemente a su rendimiento (Steinmayr, Crede, McElvany y Wirthwein, 2016), en la medida en que los pensamientos intrusivos y la sobreactivación emocional reducirían los recursos atencionales y el funcionamiento ejecutivo sobre las tareas académicas (Piemontesi et al., 2012).

En las etapas escolares obligatorias y postobligatorias, se estima que entre el 10% y el 40% del estudiantado presenta altos niveles de AE (Escalona y Miguel-Tobal, 1996; von der Embse, Barterian y Segool, 2013), llegando a alcanzar porcentajes de afectación del 18% en los niños y niñas de entre 3 y 14 años (véase Martínez, García e Inglés, 2013). Estas cifras no hacen sino evidenciar que la AE constituye una respuesta frecuente en la población escolar (Freire, Ferradás, Fernández y Barca, 2019; von der Embse, Jester, Roy y Post, 2018), lo que, tomando en consideración sus perniciosos efectos, ha dado lugar en los últimos años a un incremento de la atención investigadora sobre los recursos personales del estudiantado que podrían suponer un factor de protección. Desde este planteamiento proactivo, el presente estudio pretende analizar la relación entre las expectativas de autoeficacia y las AE.

En su teoría sociocognitiva, Bandura (1997) enfatiza el papel modulador de las creencias autorreferidas, y en particular de la autoeficacia percibida, en la interacción del hombre con su ambiente. Sostiene el autor que las personas poseemos un sistema interno propio de creencias que nos proporciona una referencia o una base sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra propia conducta. Este sistema interno permite ejercer el control sobre nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones y, consecuentemente, sobre la forma en que nos comportamos al interactuar con el entorno. De esta forma, la autoeficacia fue conceptualizada como “las creencias de las personas en sus capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesarios para ejercer control sobre los acontecimientos de sus vidas” (Wood y Bandura, 1989, p. 364).

Algunos autores conciben la autoeficacia como un constructo global, definiéndola como una creencia estable que tiene una persona sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana (Volz, Voelke y Werheid, 2019). Sin embargo, la mayoría de investigadores, entre los que se adscribe el propio Bandura (1997), entienden que esta variable constituye una creencia autorreferida en torno a conductas y situaciones específicas. Asumiendo este planteamiento situacional, autores como Zimmerman (1995) han evidenciado la existencia de una autoeficacia académica, operativizada sobre la base de aquellos pensamientos que posee el estudiante sobre sus propias capacidades para desempeñar las tareas académicas con éxito. Se trataría, como afirman Carrasco y del Barrio (2002), de una dimensión que aludiría a los pensamientos autorreferidos del estudiante respecto a su competencia para dirigir su propio proceso de aprendizaje, así como las expectativas académicas personales, parentales y docentes. Estos mismos autores, a su vez, han evidenciado la existencia de un autoeficacia

social y una autoeficacia autorregulatoria. La primera haría referencia a la capacidad autopercibida para las relaciones con los iguales, para el desarrollo de conductas asertivas y para la participación en actividades sociales de ocio y tiempo libre. La autoeficacia autorregulatoria, por su parte, alude a la capacidad del estudiantado para resistirse a las presiones de los iguales para involucrarse en actividades de riesgo relacionadas con la transgresión de las normas.

La autoeficacia goza de una considerable atención en la etapa de Educación Primaria, habida cuenta de su elevada incidencia en los niveles de esfuerzo, persistencia, compromiso con las tareas y rendimiento académico (Bulut, 2017; Olivier, Archambault, De Clercq y Galand, 2019; Zumbunn, Broda, Varier y Conklin, 2019). Sin embargo, el estudio de su influencia en la ansiedad ante los exámenes es todavía incipiente (Bayani, 2016), en comparación con las etapas educativas posteriores (e.g., Krispen, Gort, Schültke y Dickhäuser, 2019; Nie, Lau y Liau, 2011). Asimismo, los escasos estudios desarrollados con estudiantes de Educación Primaria han focalizado su atención sobre la autoeficacia tomándola como constructo general. De acuerdo con ello, el objetivo de este trabajo es analizar específicamente el papel de la autoeficacia situacional (académica, social y autorregulatoria) en la ansiedad ante los exámenes. En concreto, se pretende determinar si el nivel (bajo, medio o alto) de autoeficacia académica, social y autorregulatoria se asocia diferencialmente con el grado de AE experimentado por el estudiantado de Primaria. Basándonos en los estudios precedentes, se hipotetiza que los y las estudiantes con niveles más elevados de autoeficacia en estos tres ámbitos mostrarán un grado de AE significativamente más bajo que los/las estudiantes con niveles medios y bajos de autoeficacia. Por el contrario, el grupo de estudiantes con niveles más bajos de autoeficacia académica, social y autorregulatoria manifestará un grado de AE significativamente más alto que el de los otros dos grupos.

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio 325 estudiantes ($Medad = 10.36$; $DT = 1.11$) escolarizados en centros de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña (España). 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. La muestra productora de datos no evidenció valores perdidos.

Instrumentos de medida

Para evaluar la autoeficacia 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). Este instrumento, de 35 ítems, analiza las creencias de autoeficacia en estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años en tres contextos: académico (18 ítems; = .89), social (12 ítems; = .81) y autorregulatorio (5 ítems; = .85). Las respuestas a los ítems de la escala se evaluaron mediante una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 = Fatal y 5 = Excelente. Puntuaciones más próximas a cinco serían indicativas de un mayor grado de autoeficacia percibida en el plano académico.

Para la medición de la AE se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes (véase Bausela, 2005). Se trata de la adaptación validada al español de la Escala de Ansiedad Debilitadora incluida en el *Achievement Anxiety Test (AAT)*, Alpert y Haber, 1960). El instrumento consta de diez ítems, todos ellos redactados en el sentido del constructo a medir. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert que oscila entre 1 = Nunca y 5 = Siempre o casi siempre, de tal forma que una mayor puntuación en cada uno de los ítems del instrumento era indicativa de un mayor grado de ansiedad ante los exámenes. En este estudio, la consistencia interna del instrumento fue de $\alpha = .84$, en consonancia con la investigación precedente.

Procedimiento

El estudio fue desarrollado de acuerdo con los criterios establecidos por el Comité de Ética de la Universidad da Coruña. Tanto los centros como los padres/tutores legales del alumnado 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, y dieron su consentimiento expreso para su participación. Al estudiantado participante se le solicitó que respondiese con sinceridad a todas las cuestiones que se planteaban. Los cuestionarios se administraron en las propias aulas, dentro del horario lectivo, en una sola sesión sin límite de tiempo.

Análisis de datos

En primer término, se determinaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables del estudio. Posteriormente, se analizaron sus correlaciones (prueba de Pearson). Posteriormente, se establecieron las diferencias en la AE en función del nivel (alto/medio/bajo) de autoeficacia académica, social y autorregulatoria mediante análisis de varianza (ANOVA) de un factor. Previamente se determinaron los niveles alto, medio y bajo de autoeficacia (académica, social y autorregulatoria) tomando como referencia las puntuaciones terciles en estas variables (< P33, grupo bajo; entre P33 y P66, grupo medio; > P66, grupo alto). Las comparaciones a posteriori se analizaron mediante las pruebas de Scheffé y de Games-Howell, optándose por una o por otra en función de si en cada caso era pertinente asumir o no homogeneidad en las varianzas. Además de determinar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas, se analizó el tamaño del efecto de las diferencias entre las medias a través del estadístico *d* de Cohen. Como criterio de referencia (véase Cohen, 1988), se considera grande todo efecto igual o superior a *d* = 0.80; medio, aquel efecto entre *d* = 0.79 y *d* = 0.50; y pequeño, el efecto inferior a *d* = 0.50. Todos los análisis se efectuaron con el programa estadístico SPSS 25.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y la matriz de correlaciones de las variables del estudio. De acuerdo con los datos reflejados en ella, las tres dimensiones de autoeficacia correlacionaron negativa y significativamente con la ansiedad ante los exámenes (*p* < .001, en todos los casos).

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4
1. AU_AC	—			
2. AU_SO	.62**	—		
3. AU_AU	.30**	.29**	—	
4. AN_EX	-.60**	-.38**	-.25**	—
<i>M</i>	3.72	4.09	4.28	2.17
<i>DT</i>	0.72	0.59	0.93	0.78
<i>Asimetría</i>	-0.30	-0.30	-1.78	0.78
<i>Curtosis</i>	-0.35	1.00	2.77	0.46

Nota. AU_AC = Autoeficacia Académica; AU_SO = Autoeficacia Social; AU_AU = Autoeficacia Autorregulatoria; AN_EX = Ansiedad ante los Exámenes. ***p* < .001

Fuente. Elaboración propia

La Tabla 2 muestra las puntuaciones medias de los tres grupos (alto/medio/bajo) de autoeficacia académica en cuanto a la ansiedad ante los exámenes. Se observa que el grupo de baja autoeficacia académica es el que puntuó más alto en ansiedad ante los exámenes, siendo el grupo de alta autoeficacia académica el que obtuvo puntuaciones medias más bajas. Asimismo, los resultados del ANOVA determinaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de autoeficacia académica en AE ($F(2,322) = 34.13, p \leq .001$). La prueba de contrastes a posteriori (Games-Howell) indicó que las diferencias entre el grupo de baja autoeficacia académica y los grupos medio y alto fueron estadísticamente significativas. La magnitud de estas diferencias fue grande, en ambos casos (*d* = 0.98 y *d* = 1.68, respectivamente). A su vez, las diferencias entre el grupo medio y el grupo alto fueron de tamaño mediano (*d* = 0.70).

Tabla 2. Media y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de autoeficacia académica en ansiedad ante los exámenes

Ansiedad ante los exámenes				
	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia académica	Bajo	247	2.35	0.76
	Medio	71	1.64	0.58
	Alto	7	1.14	0.21
	Total	325	2.17	0.79

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestran los resultados relativos a la relación entre autoeficacia social y ansiedad ante los exámenes. Se observó la misma tendencia que en el caso de la autoeficacia académica, esto es, un decremento en los niveles de AE a medida que la autoeficacia social era más elevada. Además, las diferencias entre los tres grupos resultaron estadísticamente significativas ($F(2,322) = 17.56, p \leq .001$). Las diferencias entre el grupo bajo de autoeficacia social y el grupo medio fueron de tamaño medio ($d = 0.55$), siendo las diferencias entre los grupos alto y bajo de tamaño grande ($d = 1.06$). Por su parte, las diferencias entre el grupo medio y el grupo alto, aunque estadísticamente significativas, fueron pequeñas en cuanto a su tamaño ($d = 0.44$).

Tabla 3. Media y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de autoeficacia social en ansiedad ante los exámenes

Ansiedad ante los exámenes				
	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia social	Bajo	164	2.40	0.76
	Medio	138	1.98	0.58
	Alto	23	1.66	0.21
	Total	325	2.17	0.79

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, en la Tabla 4 se exponen los resultados relativos a la relación entre autoeficacia autorregulatoria y AE. En la línea de las otras tipologías de autoeficacia, cuanto mayor es el nivel de autoeficacia autorregulatoria, menor es el grado de AE, y viceversa. Las diferencias entre grupos alcanzaron la significación estadística ($F(2,322) = 15.72, p \leq .001$). Estas diferencias resultaron estadísticamente significativas entre el grupo bajo en autoeficacia autorregulatoria y los grupos medio y alto, con tamaños del efecto medianos ($d = 0.62$ y $d = 0.67$, respectivamente). Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos medio y alto en autoeficacia autorregulatoria.

Tabla 4. Media y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de autoeficacia autorregulatoria en ansiedad ante los exámenes

Ansiedad ante los exámenes				
	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia autorregulatoria	Bajo	121	2.47	0.74
	Medio	109	2.01	0.77
	Alto	95	1.97	0.75
	Total	325	2.17	0.79

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los exámenes constituyen uno de los instrumentos con mayor carga estresora para el estudiantado (Jamieson, Peters, Greenwood y Altose, 2016), siendo un sistema de evaluación con elevada presencia en las aulas de Educación Primaria (Çankaya y Dag, 2017). Vinculada a la necesidad de rendir en estas pruebas de evaluación, un alto porcentaje de población en edad escolar experimenta AE (von der Embse et al., 2013), con importantes repercusiones para su salud y su rendimiento académico (Putwain y Aveyard, 2018; Steinmayr et al., 2016). Estas notables repercusiones han acrecentado el interés científico por los recursos psicológicos personales que reducirían la tendencia a desarrollar una respuesta ansiógena ante los exámenes.

En este contexto, el presente estudio pretendía analizar la relación entre la autoeficacia y la AE. En consonancia con nuestra hipótesis de salida, los resultados obtenidos sugieren una relación inversa entre las tres tipologías de autoeficacia evaluadas –académica, social y autorregulatoria– y la AE. En concreto, los y las estudiantes con niveles más bajos de autoeficacia son los que exhiben un grado de AE significativamente más alto. Por el contrario, aquellos/as estudiantes que más confían en sus competencias académicas, sociales y autorregulatorias muestran un grado de AE significativamente más bajo. Estos resultados, por tanto, son consistentes con los de otros estudios desarrollados con estudiantes de etapas superiores (Krispen et al., 2019; Nie et al., 2011). También parecen ir en la misma línea de las todavía escasas evidencias existentes en la etapa de Primaria (Bayani, 2016), y apuntarían a la autoeficacia como un factor de protección frente a la AE.

Una importante contribución del presente trabajo radica en la caracterización de la autoeficacia como constructo situacional, tal y como sugiere el propio Bandura (1997), de tal manera que, a tenor de nuestros hallazgos, parece que la AE no solo se encuentra relacionada con la autocompetencia percibida vinculada al plano académico, sino también con expectativas autorreferidas de índole extraacadémica, como la autoeficacia social y la autoeficacia autorregulatoria. Desde esta consideración, la preocupación y la sobreactivación fisiológica y emocional que típicamente conlleva la respuesta de AE no solo vendrían influenciadas por las creencias que el estudiantado desarrolla en relación a su competencia en tareas académicas, sino también de índole social (relacionarse con los iguales, resistir presiones por implicarse en conductas de vulneración de normas, etc.).

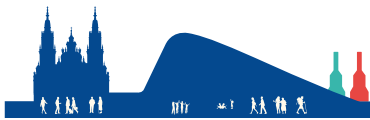
Estos resultados, asimismo, parecen refrendar empíricamente el planteamiento de la teoría de la expectativa-valor de las emociones de logro (Pekrun, 2006). De acuerdo con esta teoría, la AE sería el resultado de la interacción entre el control cognitivo y la valoración que el individuo hace respecto a una situación de logro específica (e.g., un examen). Mientras, la valoración alude a la importancia otorgada por el estudiante a la tarea, el control cognitivo depende del grado de control percibido respecto a dicha tarea. En este sentido, la autoeficacia influiría en el grado de control cognitivo del estudiante, lo que, en conjunción con la catalogación del examen como una tarea importante, determinaría el nivel de AE experimentada.

Si bien una importante implicación práctica que parece derivarse de los hallazgos del presente estudio estriba en la conveniencia de promover la autoeficacia académica, social y autorregulatoria como medida preventiva de la AE en el alumnado de Primaria, estas aportaciones deben analizarse a la luz de algunas limitaciones. Así, el carácter correlacional del estudio no permite establecer una causalidad entre la autoeficacia y la AE. A su vez, el tamaño de la muestra y el procedimiento de muestreo restringen la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes de esta etapa escolar. Finalmente, la recogida de datos mediante procedimientos de autoinforme puede producir ciertos sesgos que afectarían a la veracidad de la información recabada.

Referencias bibliográficas

- Alpert, R., y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558.
- Bayani, A. A. (2016). The effect of self-esteem, self-efficacy and family social support on test anxiety in elementary students: A path model. *International Journal of School Health*, 3(4), 1-5.

- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Çankaya, I., y Dag, M. (2017). Comparison of academic achievement levels of students beginning the elementary school at different ages. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 140-143.
- Carrasco, M. A., y del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Escalona, A., y Miguel-Tobal, J. J. (1996). Ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 195-209.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49(2), 151-168.
- Hernández, J. M., Pozo, C., y Polo, A., (1994). La ansiedad ante los exámenes: un problema común. En J. M. Hernández, C. Pozo, y A. Polo. (Ed.), *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. (pp. 25-35). Valencia: Promolibro.
- Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J., y Altose, A. J. (2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 579-587.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., y Dickhäuser, O. (2019) How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10:1917
- Martínez, M. C., García, J. M., e Inglés, C. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Nie, Y., Lau, S., y Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., y Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326-340.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez, J., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96.
- Putwain, D. W., y Aveyard, B. (2018). Is perceived control a critical factor in understanding the negative relationship between cognitive test anxiety and examination performance? *School Psychology Quarterly*, 33(1), 65-74.
- Segool, N. K., von der Embse, N. P., Mata, A. D., y Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: An exploratory study. *School Mental Health*, 6(1), 50-61.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., y Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6,1994.
- Volz, M., Voelke, M. C., y Werheid, K. (2019). General self-efficacy as a driving factor of post-stroke depression: A longitudinal study. *Neuropsychological Rehabilitation*, 29(9), 1426-1438.
- 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(1), 57-71.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., y Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 27, 483-493.
- Wood, R. E., y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Zeidner, M. (2014). Test anxiety. En P. Emmelkamp, y T. Ehring (Eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders* (pp. 581-595). New York, NY: Wiley.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, S., y Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12315



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)

Resumo

O presente trabalho analisa a relação entre saúde e doença e de como o adoecimento psicológico dos professores vem afetando suas atividades laborais. Para aprofundarmos as situações que se escondem por trás das questões psicossociais dos professores, os eixos educação, cultura e saúde foram contextualizados através da análise da síndrome de Burnout, recorrente entre os docentes. Utilizando a metodologia de revisão bibliográfica, problematizamos: Como pensar alternativas político-pedagógicas favoráveis ao bem-estar dos professores da educação básica e processos educativos de qualidade? Apontamos como proposta para uma relação saudável dentro do âmbito escolar, o respeito às diferenças culturais por meio de práticas dialógicas que possam favorecer a convivência saudável prevenindo e minimizando assim, as causas e consequências psicossociais que dificultam um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Palavras-chave: Adoecimento Psicológico; Ensino-aprendizagem; Professor; Saúde.

Culture and dialogue: rethinking Burnout syndrome in basic school teachers

Abstract

The present study analyses the relation between health and sickness and how teachers' psychological illnesses have been affecting their labor activities. In order to go deeper into the situations that are hidden behind teachers' psychosocial issues, the axes of education, culture and health were contextualized through the analysis of the Burnout syndrome, recurrent among teachers. Using bibliographic review methodology, we problematized: How to think of pedagogical-political alternatives which are favorable to the well-being of primary education teachers and quality educational processes? We pointed out, as a proposal for a healthy relationship inside the school environment, the respect to the cultural differences through dialogical practices that can favor healthy coexistence thus preventing and minimizing the psychosocial causes and consequences which hinder a successful teaching-learning process.

Keywords: Psychological Illness; Teaching-learning; Teacher; Health.

Introdução

Na atual conjuntura social na qual se encontra a educação brasileira, muito frequentemente professores da educação básica da rede pública têm 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); 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 relações 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), devemos analisar saúde e doença considerando 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.

Sob a metodologia de revisão bibliográfica, que permite “[...] identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado” (Deslandes, 2016), traçamos como objetivos específicos: (1) Relatar os conhecimentos sobre a síndrome de *Burnout* e o processo educativo e (2) Problematizar ideias que favoreçam diálogos em prol do bem-estar dos professores em seu exercício profissional e a qualidade das práticas pedagógicas que desenvolvem, a fim de respondermos a pergunta de investigação levantada.

Com base nas questões apresentadas e no referencial teórico a ser desenvolvido ao longo do trabalho, espera-se contribuir para uma concepção mais ampla acerca da figura do docente dentro do espaço escolar que não se resume à operacionalização de conteúdos com o objetivo final de que alunos alcancem um processo de ensino-aprendizagem exitoso. Sem deixar a relevância desse movimento, devemos nos atentar para os aspectos que afetam e interferem o trabalho do profissional da educação para evoluirmos do pragmatismo à criarmos um olhar integral sobre as nuances que envolvem o ser humano-professor.

Marco teórico

1. Saúde e doença: antagonismo ou concordância?

Faz parte da relação do homem com o universo e consigo mesmo, as questões envolvendo saúde e doença. Cada um de nós já experienciou momentos de conflito entre o que significa ser saudável e no que se configura a doença. O movimento contínuo que existe entre esses dois pontos, faz com que não os tratemos como opostos, mas, de acordo com Canguilhem (2005; 2009), como complementares.

Segundo Almeida Filho (2011), isso significa que o conceito de saúde para Canguilhem, efetivamente, não se opõe dialeticamente a ideia de doença, porque como ele diz, ter saúde é poder adoecer e não morrer; poder adoecer e se recuperar, aumentar seu sistema imunológico, que enriquece. Portanto, pensar em uma normatividade, é também conviver com as situações que permeiam o adoecimento dos indivíduos.

Falar em saúde é também falar em doença. Elas comungam do interesse do ser vivo pela vitalidade. Portanto, considerar a saúde e a doença no indivíduo faz parte da natureza do ser humano, que vive uma constante tensão e conflito em busca do que significa ser saudável, definição que assume diferentes variáveis de ser humano para ser humano, pois, é algo complexo, tenso, conflituoso e inesgotavelmente um processo de transformação de si e das circunstâncias do mundo, onde “o indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe”. (Canguilhem, 2009, p. 71).

Contextualizar saúde e doença requer de nós uma percepção ampliada não só sobre nosso corpo, mas, também sobre a nossa mente, que desempenha relevante papel sobre a relação que constituímos sobre nós mesmos e a percepção do outro. Portanto, tanto corpo quanto mente podem adoecer e influenciar o convívio individual e coletivo dos indivíduos em sociedade. (Almeida Filho, 2011).

Destacando o ambiente coletivo para analisarmos o adoecimento psicológico, podemos dizer que a relação de cuidado consigo e com os demais, não depende só do que o indivíduo toma como precaução contra as doenças, mas, alusivo às experiências que se constroem nos meios sociais. Ou seja, tanto no individual quanto no coletivo, analisar saúde e doença configura-se em um complexo desafio, pois, perpassa as relações intersubjetivas e intrassubjetivas (des)construídas pelos indivíduos.

O resultado das aproximações sociais pode corroborar para práticas saudáveis pela reciprocidade dos conhecimentos apresentados pelos sujeitos, por experiências emocionais positivas, espírito cooperativo ou pode favorecer processos de adoecimento físico e/ ou intelectual que afetam de sobremaneira as atuações dos indivíduos em sociedade. Em outras palavras, a singularidade e a individualidade do sujeito quando somada a de outros sujeitos, são as responsáveis pelas características que configurarão a coletividade.

Os conflitos nas relações sociais, culturais e institucionais por quais passam os diferentes sujeitos nas mais diversas áreas, podem concorrer para incidências de doenças psicológicas que interferem, inviabilizam e causam transtornos no ambiente profissional tornando o local de trabalho em ambiente hostil entre quem apresenta o problema e os demais atores que compõem esse cenário.

Dentre os diversos tipos de adoecimento que são desenvolvidos pelo ser humano no campo psicológico, destacamos a síndrome de *Burnout* e o reflexo no trabalho docente. Com características baseadas na relação entre o ambiente de trabalho e o indivíduo, o adoecimento psicossocial dos docentes tem fomentado o questionamento de como tem se desdobrado os aspectos sociais, políticos e culturais por quem desenvolve determinada doença e de como a escola tem lidado com o adoecimento psicológico dos professores.

Nessa seara, podemos compreender que as questões que norteiam a saúde e a doença não se restringem aos conflitos no interior dos organismos; é também sobre o indivíduo em um contexto social onde haverá pressões e exigências e em como ele vai lidar com as situações provenientes desses ambientes. Portanto, os ambientes podem se constituir como geradores de processos de adoecimento que são típicos em determinado momento de sua história.

2. Contextualizando a síndrome de Burnout

A palavra síndrome, do grego *syndromé*, que significa reunião, se caracteriza como um conjunto de sinais e sintomas que definem determinada patologia ou condição. De acordo com a medicina, é importante não confundirmos síndrome com doença (ABCMED, 2016). Apesar de apontarem que há um certo desequilíbrio no processo de bem estar do sujeito, existem alguns fatores que fazem com que a explicação sobre suas diferenças seja essencial no trato da pessoa acometida.

Extraído do verbo em inglês, *to burn out*, que significa: queimar-se por inteiro, as pesquisas relacionadas à síndrome são recentes. Inicialmente, conhecida somente pelo termo *Burnout*, datam do século XX, os primeiros estudos que observaram a relação entre trabalho e desgaste emocional dos profissionais. Até então os desgastes psicológicos dos indivíduos no exercício de suas funções estavam associados ao estresse e à depressão, sendo analisados separadamente.

Segundo Maslach e Leiter (1999), a primeira utilização do termo *Burnout* data do ano de 1953. Sete anos depois, em 1960, a publicação de Graham Greene, *A Burn Out Case*, relatava o caso de um arquiteto que desiludido com os infortúnios de sua profissão, decide abandoná-la. Porém, somente ganhou destaque na década de 1970, devido ao conjunto de fatores econômicos, sociais e históricos, onde a busca pelo sucesso profissional fazia com que os trabalhadores procurassem empregos cada vez mais longe de suas comunidades, perdendo-se, portanto, o vínculo de comunidade e cultura, ou seja, vínculos identitários.

Nesse prisma, os seres humanos resumem-se a corpos, como afirma Dejours (1987), “[...]corpo fragilizado pela privação de seu protetor natural, que é o aparelho mental”. (p. 19) e, com nas novas demandas dos mercados de trabalho, exigia-se um maior esforço que correspondesse às exigências da estrutura capitalista de produção, que individualizava e conseqüentemente, isolava os indivíduos num processo fabril cada vez mais mecanizado e burocratizado. De acordo com Carlotto e Câmara (2008) “a combinação desses fatores produziu trabalhadores com altas expectativas de satisfação e poucos recursos para lidar com as frustrações, ou seja, a base propícia para se desenvolver o *Burnout*” (p. 152).

Em 1974, Herbert Freudenberger, médico psicanalista, escreveu o primeiro artigo que versava sobre o *Burnout*, descrevendo o sentimento de fracasso e de desgaste motivacional. Entre 1975 e 1977, o autor complementou a sua obra incluindo os sentimentos de “fadiga, depressão, irritabilidade, perda de motivação, rigidez, sobrecarga de trabalho e inflexibilidade” (Carlotto & Câmara, 2008, p. 153).

Os artigos iniciais de Herbert Freudenberger foram seguidos pelos de Maslach, uma psicóloga social, pesquisadora da Universidade da Califórnia, que, iniciando suas observações pelos profissionais de serviços sociais e de saúde, identificou atitudes negativas, de distanciamento, irritabilidade e exaustão motivacional. Foi com os estudos de Maslach que o conceito de *Burnout* ganhou popularidade e caráter de relevância social passando a ser chamado de Síndrome de *Burnout* (SB). Segundo Carlotto e Câmara (2008),

O interesse por *Burnout* cresceu devido a três fatores. O primeiro deles foram as modificações introduzidas no conceito de saúde e o destaque dado a melhoria da qualidade de vida pela OMS – Organização Mundial da Saúde. O segundo foi o aumento da demanda e das exigências da população com relação aos serviços sociais, educativos e de saúde. E por último, a conscientização de pesquisadores, órgãos públicos e serviços clínicos com relação ao fenômeno [...] (Carlotto & Câmara, 2008, p. 153).

Inicialmente, o *Burnout* foi identificado entre os profissionais da saúde, especificamente enfermeiros e médicos, devido ao seu intenso contato com o sofrimento humano e situações de conflito funcional. A sensação de impotência frente à fragilidade humana, fizeram emergir comportamentos adversos daqueles esperados que esses indivíduos tivessem na lida cotidiana. Além disso, estudos desenvolvidos por Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) identificaram que no grupo de profissionais “vocacionados” havia uma probabilidade mais acentuada de ser desencadeada a síndrome de *Burnout*, que atingiam pessoas equilibradas e que apresentaram instabilidade emocional após convivências conflituosas no ambiente profissional.

É necessário enfatizar que a síndrome de *Burnout* está relacionada ao ambiente e não ao indivíduo. As causas e conseqüências das relações estabelecidas no ambiente de trabalho é que concorrerão para o adoecimento dos profissionais, indo da exaustão, disfunção mental (ansiedade, depressão, baixa auto-estima) se configurando como um fenômeno psicossocial (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, p. 406).

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) para ser identificada a síndrome de *Burnout* no indivíduo, é necessário que ele apresente três dimensões específicas, mesmo que em menores ou maiores combinações para cada dimensão, as três fases, precisam aparecer nessa ordem: 1ª – despersonalização; 2ª – ineficiência e 3ª – exaustão.

A *despersonalização* ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização de forma distante e impessoal. O trabalhador passa a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por sua clientela. A *ineficiência* é caracterizada pela tendência do trabalhador em se auto avaliar de forma negativa. A *exaustão emocional* caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos (Carlotto & Câmara, 2008, p. 154).

É importante destacar que as três dimensões acima destacadas possuem cinco elementos em comum:

(a) predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; (b) ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; (c) os sintomas são relacionados ao trabalho; (d) manifestação em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; (e) diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho decorrente de atitudes e comportamentos negativos (Carlotto & Câmara, 2008, p. 154).

É importante destacar que as características presentes na síndrome de *Burnout*, não só afetam o profissional quanto as instituições também são afetadas pelo desgaste dos sujeitos. Segundo Carlotto e Câmara (2008) pode haver atraso na produção da empresa; defasagem na aprendizagem; pode comprometer a evolução de um paciente, sem mencionar os custos financeiros.

Como podemos observar, de seu início rudimentar da década de 1970 nos Estados Unidos até a ampliação do reconhecimento da relevância do tema, chegando a outros países como Inglaterra e Canadá em 1980, a problemática em torno do assunto requer uma continuidade e aperfeiçoamento de teorias e práticas que construam bases sólidas, sociais e trabalhistas, que concorram para o bem estar dos indivíduos e melhores condições no ambiente de trabalho.

3. O docente e a síndrome de Burnout

De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) e Carlotto (2003), a categoria docente tem se configurado como uma das que mais tem sido afetadas pela síndrome de *Burnout*, o que tem impactado na continuidade das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, causando lacunas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e déficit no quadro de profissionais ativos na escola.

Portanto, torna-se relevante serem verificadas as reais dimensões do adoecimento e possível afastamento dos docentes dos desdobramentos de seus afazeres, trazendo à tona a discussão sobre as cargas emocionais, somáticas e sociais que os professores da educação escolar suportam diante de um cenário de significativo descrédito de sua competência profissional no espaço público.

Romper com o pensamento linear tradicional de restringir à escola a aquisição de conteúdos, é essencial para ampliar as possibilidades de compreendermos a dinâmica por de trás de livros, cadernos e dos atores e autores que escrevem a etapa educacional da vida dos sujeitos, podendo tornar-se, como afirma Ferguson (1992), “autobiografias ambulantes” (p. 242) que muito podem revelar sobre as qualidades dos ambientes que frequentamos.

A educação escolar favorece-nos fazer uma leitura do outro, de nós mesmos e do mundo mediante o olhar que desenvolvemos sobre nossas práticas e nossas experiências, fazendo do ambiente escolar um local que engloba cultura e saúde. Tanto a cultura referente às nossas idiossincrasias quanto àquelas que se desenvolvem nos interiores das escolas. Portanto, não podemos desvincular educação de cultura, pois, como seres sociais também somos culturais.

Essa articulação entre cultura e educação tanto pode repelir ou atrair às pessoas quanto ao sentimento de pertença ou não, ao espaço escolar. O desafio, segundo Forquin (1993) é sermos perceptíveis aos dois tipos de cultura que podem explicar comportamentos e atitudes dos sujeitos no convívio educacional: a “cultura da escola” e a “cultura na escola”.

A primeira, envolvendo normas, valores, princípios metodológicos de trabalho e organização, documentos, sua visão de sociedade e de mundo, como percebem e lidam com alunos e professores e a segunda, a dinâmica onde encontramos os diferentes sujeitos que adentram os espaços escolares, trazendo consigo seus arcabouços de vida, sociedade e cultura que podem repelir as propostas de determinada instituição de ensino ou convergir para fusão saudável de ambas as partes.

Uma vez que educação e cultura estão interligadas no espaço escolar (Candau, 2013; Moreira, 2012), as diferentes identidades que configuram tanto instituição quanto sujeitos, sofrem, alteram ou se adaptam à dinâmica oferecida ou construída nesse ambiente. Nesse complexo emaranhado de situações, não podemos descartar os conflitos e as situações que causam desconforto nos convívios em sala de aula.

Temos então um embate: cultura dos alunos, dos professores e da escola construída e vivenciada com base nos eixos: educação-cultura-saúde. Percebe-se que não é de fácil resolução equacionar propostas que contemplem os anseios dos indivíduos. E uma das maneiras de identificarmos se os relacionamentos nos contextos educacionais não caminham bem, é através do adoecimento do docente, uma vez que não devemos compreender o conceito de ser saudável apenas como ausência de doença (Almeida Filho, 2011), mas sim, como um processo em que devem ser considerados todos os aspectos culturais, sociais, psíquicos e físicos que envolvem a construção identitária do ser humano.

Destacando e refletindo sobre a figura do professor em sala de aula, dependendo da maneira como são conduzidas as relações estabelecidas no espaço educacional, podem ser edificados elos saudáveis ou que causem mal-estar e adoecimento. Em outras palavras, “o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor” (Tardif, 2014, p. 100).

Fazendo o professor, do ato de lecionar sua profissão/vocação, cria uma identidade entre o que ele é e o que ele faz (Tardif, 2014). Uma vez desconfigurada sua identidade profissional, acaba modificando seu olhar sobre sua prática, sobre si mesmo e a real utilidade das incumbências que lhe são atribuídas. Consequentemente, muitas vezes

sem o preparo necessário, o docente se encontra na fronteira entre a homogeneidade teórica e a heterogeneidade de sua clientela, precisando se desdobrar entre o cumprimento dos currículos prescritivos e as demandas emocionais e socioculturais de seus alunos, tendo que trabalhar em ambientes não raramente conflituosos.

Não surpreende, pois, que sejam cada vez mais recorrentes os episódios de exaustão emocional relacionados aos professores da escola básica, articulados a diferentes estágios de doenças. Porém, se saúde e educação estão intimamente interligadas, torna-se preciso pensar tais esferas também articuladamente numa reflexão sobre a carreira docente na instituição escolar, pois, se o corpo adoecer, o indivíduo não poderá aprender minimamente.

Se o professor adoecer dificilmente as teorias e práticas serão contempladas em sua totalidade, o que corrobora com Ferguson (1992): “Se não estamos aprendendo e ensinando, não estamos despertos e vivos. O aprendizado não é apenas *como* a saúde, é a saúde” (Ferguson, 1992, p. 267).

No momento em que a escola assume a existência da diversidade cultural em seu cotidiano, as atividades da sala de aula passam a contar com a participação ativa de seus alunos na aquisição dos conhecimentos, os currículos podem ser flexibilizados, podendo ser fomentadas práticas dialógicas tanto por alunos quanto por professores, pois, os conteúdos prescritivos, assumem um lugar de heterogeneidade, com tempos, espaços e contextos que conduzem às novas interpretações e investigações sobre determinado assunto.

Quando o processo dialógico permeia o espaço da sala de aula, possibilita que as diferentes identidades se aproximem e se afastem em um movimento característico da mobilidade que envolve a subjetividade. O debate constante entre os diferentes atores envolvidos no processo de aprendizagem, pode forjar sujeitos saudáveis em um ambiente educacional acolhedor.

Dessa forma, os espaços devem ser valorizados, “[...] espaço para a criação na escola, espaço de luta por uma educação humanista. Espaço, porém, que precisa ser construído mediante ação comprometida. Espaço a ser conquistado” (Warschauer, 2017, p. 46). Tal exercício permite que relações saudáveis sejam construídas no espaço escolar e uma vez que o ambiente se torna facilitador da aprendizagem, menos os professores podem adoecer e mais os alunos tendem a ganhar em um ambiente acolhedor, de liberdade, respeito e compromisso.

Considerações Finais

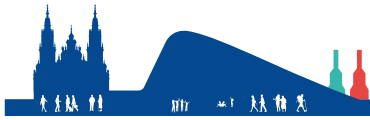
Como podemos observar, o problema do adoecimento dos professores da educação básica precisa sensibilizar nosso olhar para as demandas que urgem na sociedade atual, onde o foco não deve ser somente no preparo acadêmico (inicial e continuado) desse profissional, mas também no que diz respeito ao seus suportes emocionais e socioculturais para lidar com as venturas e desventuras de se lecionar em pleno século XXI, caminhando em direção a uma educação que se afirme democrática e saudável, considerando holisticamente o sujeito.

É necessário, portanto, refletir sobre as condições de trabalho do professor, o seu bem-estar e como esses aspectos se relacionam com a sua identidade profissional e a qualidade do processo educativo. Repensando os conceitos de saúde e doença que se estabelecem no espaço escolar e que levam os professores ao afastamento de suas práticas laborais, podemos nos concentrar na construção de espaços, relações e práticas interculturais na escola, que poderiam ser meios capazes de promover impactos benéficos à qualidade do trabalho docente e do ensino, pois, relações sociais “saudáveis” propiciam mentes e corpos também saudáveis.

Referências

- ABCMED. (2016). *Diferenças entre síndrome e doença*. Recuperado de: <https://www.abc.med.br/p/1273753/diferencas+entre+sinndrome+e+doenca.htm>
- Almeida Filho, N. de. (2011). *O que é saúde?* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Candau, V. M. (2013). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Coord.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Canguilhem, G. (2005). *Escritos sobre a medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (6ª Ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Carlotto, M. S. (2003). *Burnout* e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 12-18. Recuperado de <http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Artigo2.pdf>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Burnout* no Brasil. *PSICO, Porto Alegre*, 39(22), 152-158. Recuperado de http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revista_psico/article/view/1461
- Dejours, C. (1987). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Ferguson, M. (1992). *A conspiração aquariana* (7ª Ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Editora Artes Médicas, 201.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas: Papirus.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job *Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Deslandes, S. F. (2016). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. Em M. C. de S. Minayo (Coord.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. F. (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
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. Em S. Garrido Pimenta (Coord.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Warschauer, C. (2017). *A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento* (5ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.



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)

Resumen

Las estrategias en el uso de las tecnologías, así como los servicios tecnológicos existentes en el medio, permiten el desarrollo creativo de recursos educativos digitales, novedosos, innovadores y susceptibles de mejora continua. Este artículo presenta un conjunto de recursos educativos digitales que, desde la visión y experiencia docente, y en el contexto de las carreras de ingeniería (de la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil) y apoyados en el aprendizaje mejorado por las tecnologías (TEL) han sido alta y positivamente valorados en el proceso formativo de los jóvenes, alcanzando –al mismo tiempo– mejoras en el rendimiento académico.

Palabras clave: Aprendizaje mejorado por la tecnología; Recursos educativos digitales; Medios educativos digitales.

Integration of digital educational media for interactive teaching-learning of basic subjects of Engineering careers

Abstract

Strategies in the use of technology and technology services existing nowadays, allow the creative development of digital educational resources, characterized for innovation and continuous improvement. This article presents a set of digital educational resources that, from the teacher's vision and experience, in the context the engineering careers of the Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil and supported by technology-enhanced learning (TEL) have had a positive evaluation in the formative process of the young, which at the same time, achieves improvements in the academic performance.

Keywords: Techonology-Enhanced Learning; Digital educational resources; Digital educational media.

Introducción

Con el incremento de servicios tecnológicos existentes y las nuevas tecnologías de comunicación disponibles se debate el cómo incrementar beneficios concretos al proceso de enseñanza – aprendizaje y definir rutas a seguir en los desafíos que surgen en él (Daniela, Visvizi, Gutiérrez-Braojos, & Lytras, 2018). Mejorar el aprendizaje y los procesos que logren efectividad (Daniela, Strods, & Kalniņa, 2018) son los temas pendientes para los docentes y las instituciones de educación. Así, surgen nuevas metodologías que posibilitan la interactividad y experimentación activa por parte de los estudiantes (Daniela, 2019), mediante el uso de sus plataformas virtuales o servicios tecnológicos (De Medio, Limongelli, Sciarrone, & Temperini, 2020). De este modo, se crean oportunidades para potenciar un proceso de aprendizaje innovador e integrando, incluso, el aprendizaje más tradicional (Izquierdo, Alfonso, Zambrano, & Segovia, 2019). Estas metodologías propician el interés en elaborar y desarrollar objetos como recursos didácticos virtuales para el aprendizaje (Carrillo Ríos, Tigre Ortega, Tubón Nuñez, & Sánchez Villegas, 2019) además de comprometer a las instituciones u organismos de educación (Vega Navarro, Candela Sanjuán, & Stendardi, 2018) para hacer que el desarrollo de estrategias innovadoras sea sustentable en el tiempo.

Conociendo los contextos de los estudiantes en base a las especificidades de las asignaturas de las carreras de ingeniería, los medios educativos (desde la cultura digital de los jóvenes), producen efectos positivos en el aprendizaje (Darling-Hammond, Flook, Cook- Harvey, Barron, & Osher, 2019). Además, estos medios contribuyen a un estilo de aprendizaje significativo: desde la elaboración y puesta en marcha del recurso educativo digital apropiado (Flores Moran, 2019).

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) ver figura 1, 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.

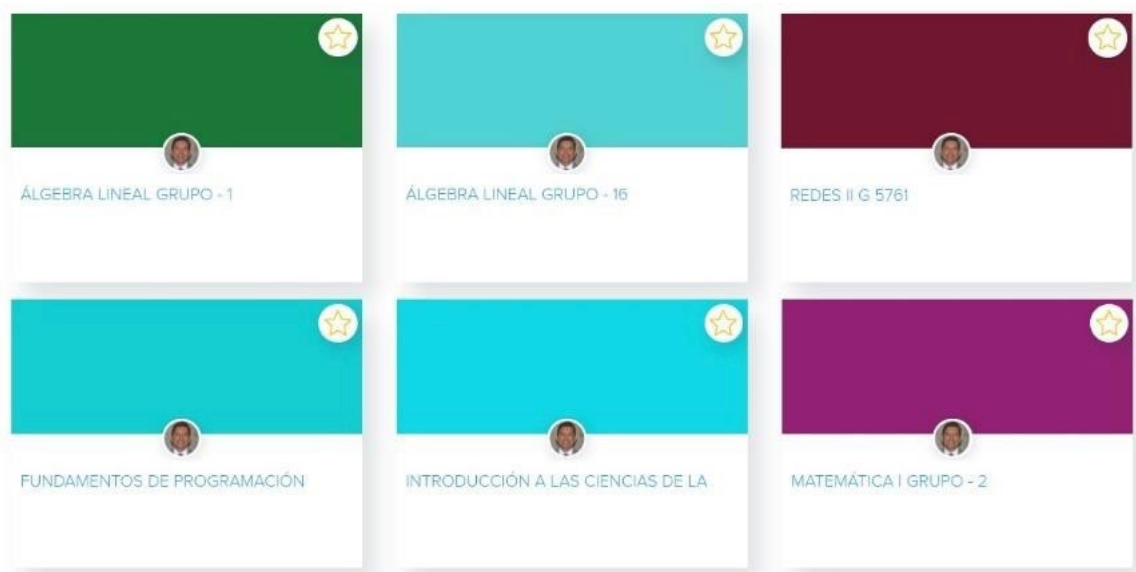


Figura 1. Asignaturas de las carreras de ingenierías en la plataforma Moodle. **Fuente.** Elaboración propia

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 con iSpring (ver figura 2); 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 específica¹); uso del control de lecturas; así como visibilización de calificaciones con formato motivacional; visionado de vídeos documentales (Netflix y YouTube) y vídeos aficionados de YouTube.

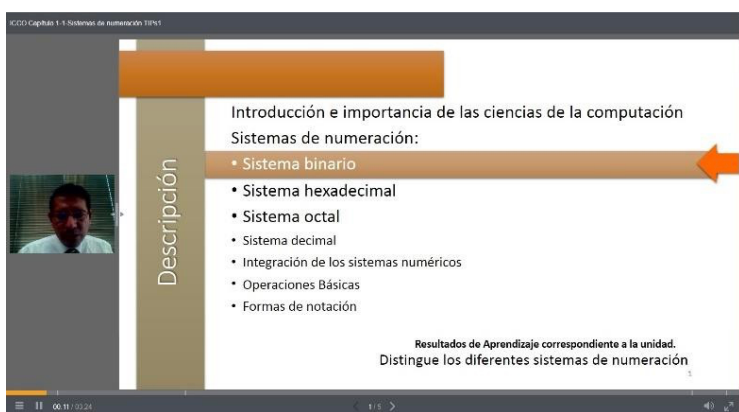


Figura 2. Video lectura de un tema específico en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Computación

Fuente. Elaboración propia

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 (ver figura 3).

La preparación de cada uno de los materiales permite el desarrollo de los contenidos programáticos de cada asignatura y agrega de forma estratégica experiencias innovadoras en los estudiantes, al usar herramientas digitales atrayentes. Del mismo modo, estos recursos pueden ser elaborados por otros docentes de acuerdo con sus experticias o en un grupo de apoyo o claustro docente que conformen equipos con los mismos intereses o asignaturas.

Integración de medios educativos digitales para la enseñanza-aprendizaje interactiva de asignaturas básicas de carreras de Ingeniería

Llerena-Izquierdo, y Ayala-Carabaja

Encuesta de Medios Educativos Digitales (MED)

A continuación, observe el código del recurso para el llenado de la encuesta, puedes ubicarlo en el ambiente virtual de la asignatura.

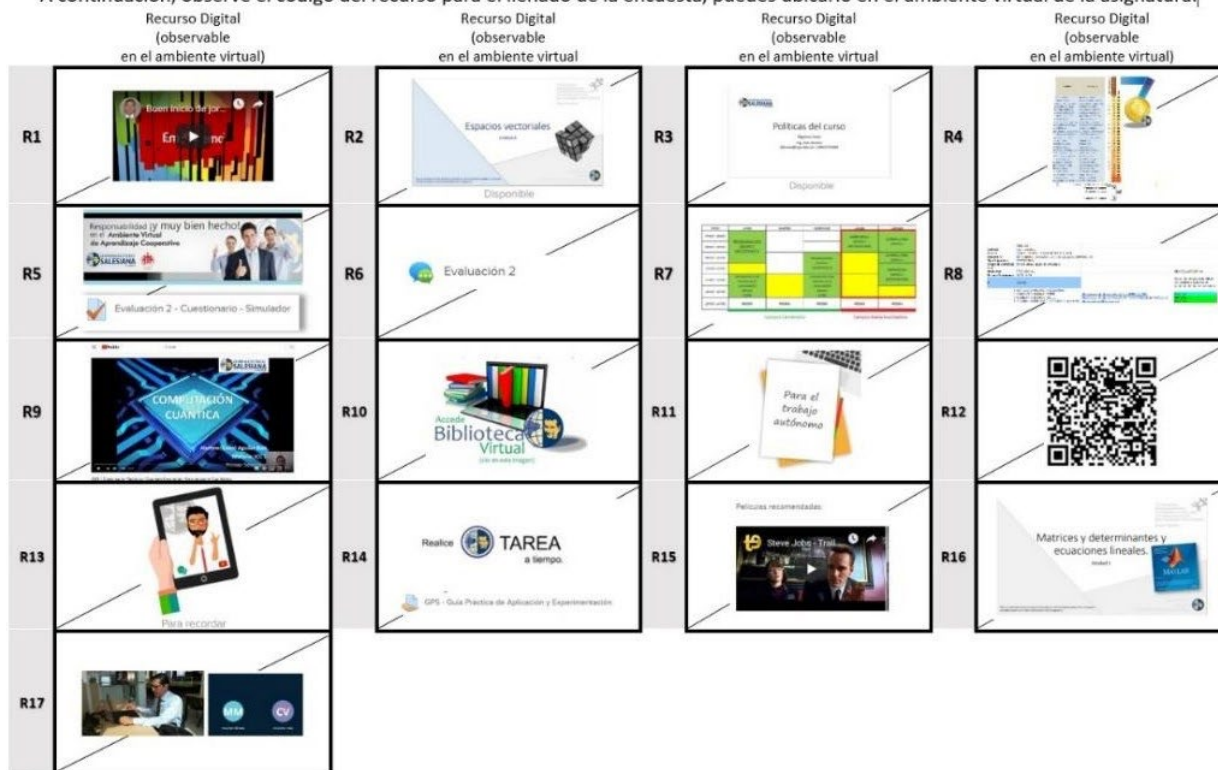


Figura 3. Medios digitales utilizados en las aulas virtuales de las asignaturas de las carreras de ingeniería¹

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 1, se encuentran detallados los recursos utilizados y su forma de elaboración con la combinación de herramientas gratuitas o de pago para lograr el producto digital final.

Tabla 1. Recursos educativos utilizados en las asignaturas de primer ciclo, carreras de ingenierías

Código	Descripción del recurso digital
R1	Video de bienvenida al curso por parte del docente, se utiliza YouTube como canal de reproducción, contenido elaborado en PowerPoint con inserción de imágenes y medios musicales, disponible en https://youtu.be/U3MaxfZlicM
R2	Materiales del curso en formato digital con el uso de herramientas de presentación de diapositivas, PowerPoint, Prezi, presentaciones de Google. Elaborado por el docente o grupo de docentes que tienen la misma asignatura.
R3	Políticas del curso en formato digital, con el uso de PowerPoint.
R4	Visibilidad de las notas den formato de cuadro de honor, con el uso de Excel.
R5	Simulador de evaluaciones por cuestionario de preguntas, con el uso de ExamView.
R6	Elaboración de foros para intercambio y socialización de temas, Moodle propiamente.
R7	Visualización del horario docente para su ubicación, con el uso de Excel.
R8	Utilización de herramientas remotas para tareas grupales (Google drive, docs, cálculo, etc.)

¹ Puede observar los trabajos en <https://gieaci.blog.ups.edu.ec/es/galeria-de-fotos/videos-explicativos>

R9	Utilización de canales de YouTube, para exposiciones virtuales, con el uso de Camtasia o herramientas de grabación en línea.
R10	Acceso a la Biblioteca virtual de la sede, con el uso de Aleph software.
R11	Material externo, complemento de la asignatura y trabajo autónomo, archivos en pdf.
R12	Acceso al repositorio de recursos de la asignatura externo, http://bit.ly/AL53-UPS uso de repositorio externo del Drive de Google, herramientas acortadores de enlaces como Bitly y generadores de Códigos QR para una experiencia de acceso remoto.
R13	Video lectura elaborado por el docente para indicaciones adicionales al tema realizado, con el uso de iSpring para PowerPoint.
R14	Acceso al envío de tareas por medio del ambiente virtual, Moodle propiamente.
R15	Videos / Documentales / Películas que abordan temas relacionados, con el uso de YouTube o Netflix (o plataformas de streaming)
R16	Utilización de softwares adicionales complementarios en la asignatura, pueden ser Python, MatLab, Octave, Geogebra, etc. como entornos de desarrollo o de cálculo.
R17	Utilización de herramientas de comunicación para tutorías virtuales (Skype o hanguts), de acuerdo a un horario disponible para el curso.

Fuente. Elaboración propia

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.



Figura 4. Disposición matricial de actividades de un capítulo del curso. **Fuente.** Elaboración propia

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, ver figura 4) 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, ver figura 5.



Figura 5. Reproducción de video de inicio de clases en el periodo académico

Fuente. Youtube (<https://youtu.be/U3MaxfZlicM>)

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 (ver figura 4), 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, ver figura 9b; así como el uso de intercambio y concentración de información con las herramientas de Google Drive, ver figura 9a, 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.



Figura 6. Uso del WhatsApp para comunicaciones con los estudiantes. Fuente. Elaboración propia

Al finalizar el periodo, se envió a los estudiantes (mediante Google Forms, ver figura 6 y 9c) una encuesta en forma de matriz con gráficos representativos de cada uno de los medios educativos digitales (ver figura 3) con una serie de preguntas para determinar la aceptación de los medios adoptados. Adicionalmente a los beneficios de las tecnologías de comunicación de la plataforma Moodle, integrada con la cuenta de correo institucional (uso

de Microsoft Office 365 Outlook en la web) que permiten la comunicación dentro del entorno virtual de aprendizaje (VLE) con la cuenta del estudiante (ver figura 7), se utiliza también la red social de WhatsApp de forma educativa, creada con un enlace a un grupo, alojado inicialmente en una página compartida de Google drive con el listado del curso que el docente deja en el VLE al inicio del periodo (este se solicita para compartir información sólo entre los compañeros de aula).



Figura 7. Esquema de comunicación mediante el uso de tecnologías disponibles a los estudiantes

Fuente. Elaboración propia

A los estudiantes se les indica que el uso de este medio va de acuerdo con normas que se establecen en conjunto con los demás compañeros en el aula, durante el primer día de jornada. Se destaca la “norma” de tratar de encontrar solución a la dificultad de cualquier compañero (por ejemplo, orientar sobre la ubicación del aula o laboratorio; ayudar a entender un tema o tarea; asistir colaborativa y cooperativamente a los compañeros del curso creando familiaridad y evitando confrontamientos, y no generar cadenas).

Es claro que los medios utilizados, en su infraestructura y dinámica, se adaptan a la forma de comunicación de los jóvenes y se constituyen condiciones positivas para el proceso de la enseñanza y aprendizaje, en lugar de ser un obstáculo. Cabe mencionar que los entornos virtuales (Moodle), en muchas ocasiones, pasan a ser un repositorio. Sin embargo, el uso de las herramientas de Google como el drive, documentos y hojas de cálculo permiten el trabajo colaborativo inmediato a través del dispositivo móvil y el uso de WhatsApp. Al mismo tiempo, logran generar una respuesta a eventos o solicitudes especialmente en las dificultades o ayudas para el trabajo académico e informativo, docente-estudiante y viceversa, o estudiantes-estudiantes.

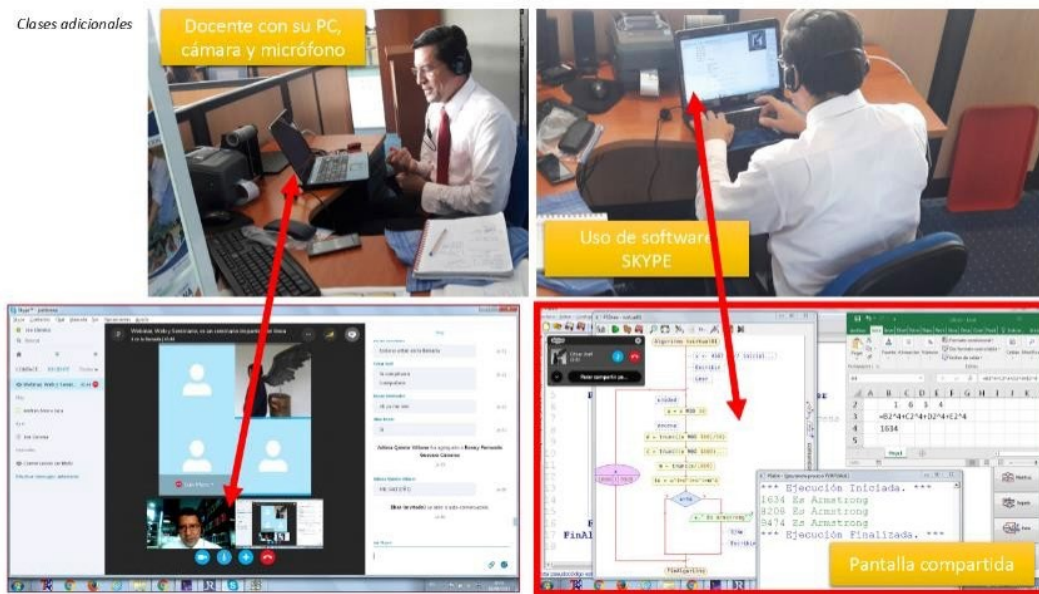


Figura 8. Uso de herramientas de comunicación Skype para tutorías extracurriculares. **Fuente.** Elaboración propia

Además, semanalmente, con cada grupo de estudiantes se acordaron reuniones breves mediante el uso de las herramientas de comunicación de video (llamadas o llamadas grupales). Este espacio permitió compartir experiencias y los avances de los jóvenes, jornada a jornada, manteniendo la motivación el acompañamiento del contenido curricular (ver Figura 8).

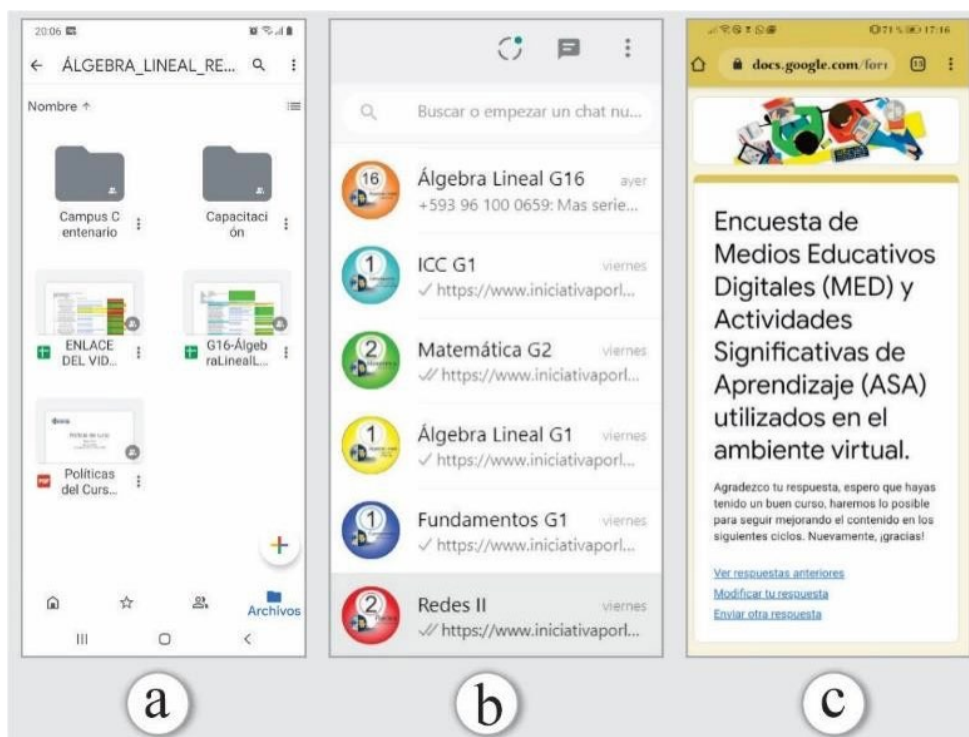


Figura 9. a) Uso de drive de Google para un repositorio externo, b) uso de grupos de whatsapp para comunicación inmediata y c) uso de Google Forms para la realización de encuestas Finalmente, los resultados de la implementación de estas estrategias se reflejan en la evaluación realizada a 152 estudiantes de una población de 160 estudiantes por las cuatro asignaturas de primer ciclo. Se usó una encuesta en Google Forms, donde se preguntó si el recurso educativo utilizado aportó al estudiante un beneficio dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura que ha servido para mejorar su rendimiento. Se indica mediante una escala de Likert del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. **Fuente.** Elaboración propia

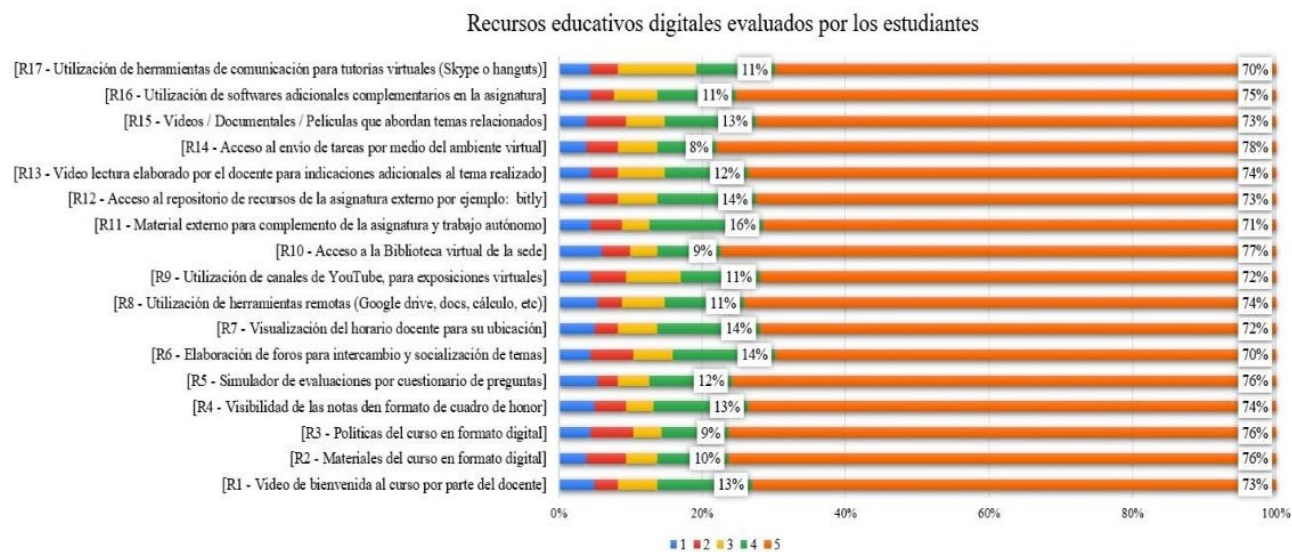


Figura 10. Porcentaje de evaluación de cada recurso educativo digital utilizado para los estudiantes

Fuente. Elaboración propia

En la figura 10 se puede apreciar que más del 70% de los participantes han indicado que están totalmente conforme con los recursos que el docente ha usado durante el periodo académico. Cabe destacar que, además se muestra en la figura 10, los valores alcanzados por los estudiantes que se encuentran de acuerdo, con ellos la percepción del uso de los recursos superan el 80% de aceptación.

Conclusiones

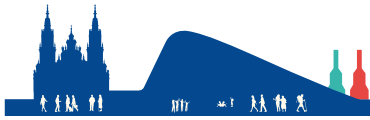
La experiencia mostró que el esfuerzo de integración de los medios educativos digitales de forma coherente, a través de los recursos tecnológicos existentes y al alcance de los estudiantes, permite obtener mejores resultados en la motivación y el rendimiento académico. Esta integración requiere conocimientos 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

- Carrillo Ríos, S. L., Tigre Ortega, F. G., Tubón Nuñez, E. E., & Sánchez Villegas, D. S. (2019). Objetos Virtuales de Aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior tecnológica. *Recimundo*, 3(1), 287–304. doi: 10.26820/recimundo/3.(1).enero.2018.287-304
- Daniela, L. (2019). Smart Pedagogy for Technology-Enhanced Learning. In *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 3–21). doi: 10.1007/978-3-030-01551-0_1
- Daniela, L., Strods, R., & Kalniņa, D. (2018). Technology-Enhanced Learning (TEL) in Higher Education. In IGI Global (Ed.), *Knowledge-Intensive Economies and Opportunities for Social, Organizational, and Technological Growth* (pp. 12–24). doi: 10.4018/978-1-5225-7347-0.ch002
- Daniela, L., Visvizi, A., Gutiérrez-Braojos, C., & Lytras, M. D. (2018). Sustainable higher education and Technology-Enhanced Learning (TEL). *Sustainability (Switzerland)*, 10(11). doi: 10.3390/su10113883

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science* (pp 1–44). doi: 10.1080/10888691.2018.1537791
- 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, 106168. doi: 10.1016/j.chb.2019.106168
- Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35), 189-201. doi: 10.36097/rsan.v1i35.957
- Izquierdo, J. L., Alfonso, M. R., Zambrano, M. A., & Segovia, J. G. (2019). Aplicación móvil para fortalecer el aprendizaje de ajedrez en estudiantes de escuela utilizando realidad aumentada y m-learning. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E22), 120–133.
- Vega Navarro, A., Candela Sanjuán, B. A., & Stendaridi, 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. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/17111>



Enfoques de trabajo con los deberes y calificaciones académicas

RODRÍGUEZ LORENTE, CAROLINA
REGUEIRO, BIBIANA
VIEITES, TANIA
Universidade da Coruña (España)

Resumen

El enfoque de trabajo por el que el alumnado opta durante la realización de los deberes escolares aparece como uno de los predictores del rendimiento académico. Aquellos estudiantes que utilicen un enfoque profundo (motivación intrínseca, uso de estrategias de autorregulación) obtendrían mejores calificaciones que aquellos que se involucren que manera más superficial con la tarea. 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 académicas en dos asignaturas. En esta investigación participó una muestra de 364 estudiantes de 4º de Educación Primaria [51.6% (n = 188) niñas] y se utilizó como instrumento el *Inventario de Procesos de Estudio* (IPE). Los resultados han permitido constatar que aquellos estudiantes con altas calificaciones utilizan más un enfoque profundo. Sin embargo, el hecho de que un alumno emplee este enfoque no garantiza su buen rendimiento académico.

Palabras clave. Enfoques de trabajo; rendimiento académico; Educación Primaria.

Working approaches to homework and academic achievement

Abstract

The working approach that students choose in their homework elaboration appears as one of the predictors of academic performance. Those who use a deep approach (intrinsic motivation, self-regulatory strategies) would get better academic qualifications than those who get involved in a more superficial way with the task. The main goal of this research is to demonstrate the relationship between how homework is addressed (using a deep or superficial approach) and academic achievement in two subjects. A sample of 364 students from 4th grade of Primary Education [51.6% (n = 188) girls] was surveyed using the *Study Process Inventory* (IPE) as a measurement instrument. The results have shown that students with high grades use the deep approach more frequently than their low achievers' peers. However, the fact that a student uses this approach does not guarantee their good academic performance.

Keywords. Homework approaches; academic achievement; Primary Education.

Introducción

El rendimiento académico de los estudiantes españoles continúa siendo una de las principales situaciones educativas a mejorar en España, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016). Un ejemplo de esto son los resultados de las pruebas de evaluación de PISA, en las que los alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria suelen puntuar por debajo de la media de los países europeos en las tres materias evaluadas (Comisión Europea, 2019). Los deberes escolares, como recurso educativo ampliamente extendido en las aulas de nuestro país, jugarían un interesante papel en la consecución de buenas calificaciones académicas (Valle et al., 2015a).

Uno de los aspectos más destacados de la investigación reciente sobre los deberes es que aboga por poner el foco de atención en cómo se hacen los deberes y no en cuántos se hacen o en cuánto tiempo debe dedicarse a completarlos (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & 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. De acuerdo con Mirete, Soro & Maquilón (2015), los enfoques de trabajo de los estudiantes nos ayudarían a medir la calidad de los procesos de aprendizaje.

Existen dos enfoques de trabajo que los estudiantes pueden adoptar mientras completan los deberes: uno llamado *profundo*, en el que el alumno estaría 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 et al., 2015b). 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 último de este trabajo es, por tanto, 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).

Marco teórico

Por deberes escolares, también conocidos con el nombre de tareas para casa, nos referimos a aquellas tareas que los profesores asignan a los estudiantes para que las completen fuera del horario escolar (Cooper, 2007). Por lo tanto, este concepto no incluiría el estudio guiado en la escuela o fuera de ella, los cursos de estudio en casa impartidos por vía electrónica o las actividades extracurriculares.

A pesar de la controversia que todavía generan, la literatura de las últimas décadas sobre los deberes ha evidenciado una cada vez más patente relación positiva entre hacer los deberes y el rendimiento académico de los estudiantes (Trautwein, 2007; Dettmers et al., 2010; Valle et al., 2015a), especialmente en los cursos más altos. Sin embargo, las tareas para casa no contribuirían por sí mismas a mejorar las calificaciones del alumnado, sino que sería la interacción de diferentes variables la que determinaría el mejor o peor rendimiento. De hecho, en ámbitos como el de la educación y la psicología educativa se ha constatado la necesidad de analizar no solo las características de las tareas y resultados de aprendizaje, sino cómo son los procesos de aprendizaje del alumnado: qué les motiva, qué estrategias utilizan, si reciben algún tipo de ayuda y quién se la ofrece, etc. Siguiendo los planteamientos anteriores, los deberes deberían entenderse como un proceso en el que participan muchos agentes (alumno, profesor, familia) y que se ve influenciado por una gran variedad de factores (cognitivos, emocionales, conductuales, contextuales...) (Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Trautwein et al. (2006), diseñaron un modelo en el que recogen todas las variables que jugarían un papel en la calidad del proceso de realización de los deberes escolares y que explicaría el posterior rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con este modelo, en la investigación sobre los deberes escolares es esencial profundizar en aspectos cognitivos y motivacionales del estudiante, y conocer con más detalle cómo es ese proceso de realización de

las tareas para casa. Entonces, el enfoque de trabajo que adopta el estudiante cuando se enfrenta a las tareas surge como uno de los aspectos que más información nos puede aportar en relación a los motivos y metas que pretende conseguir al hacer los deberes, y también sobre las estrategias que pone en marcha para tratar de alcanzar esos objetivos (Valle et al., 2017).

El enfoque de trabajo del estudiante puede definirse como “la forma en que un alumno se aproxima a sus tareas académicas y las afronta poniendo en marcha determinadas estrategias de estudio, influidas por la motivación y la forma de concebir el aprendizaje” (Valle et al., 2017, p.126). Los dos componentes fundamentales de los enfoques de aprendizaje serían los motivos por los que el alumno decide implicarse en la tarea y las estrategias que utiliza para llevarla a cabo de la forma más eficiente (Barca, Peralbo, Porto & Brenlla, 2008). En base a este criterio, la literatura científica sobre el tema ha diferenciado entre dos enfoques de trabajo (Biggs, Kember & Leung, 2001): uno de corte *superficial* y otro de corte *profundo*. Según Biggs y Watkins (1993), el *enfoque superficial* se caracteriza porque los niños emplean motivos superficiales o externos a ellos para satisfacer los requisitos mínimos que les exigen los profesores, para lo que utilizan estrategias superficiales como la memorización. Su propósito sería lo que coloquialmente se denomina “Ley del mínimo esfuerzo”: cumplir con la demanda de la tarea para evitar el fracaso empleando el menor esfuerzo y tiempo posibles (Soler, Cárdenas & Hernández-Pina, 2018). Por el contrario, los estudiantes que aprenden mediante un enfoque de tipo *profundo* tendrían motivos profundos o intrínsecos para hacer las tareas, es decir, buscan entenderlas. Al contrario que en el enfoque superficial, aquí el alumno emplearía estrategias orientadas al aprendizaje significativo, por ejemplo, relacionando los contenidos nuevos con sus conocimientos previos (Biggs & Watkins, 1993).

Aparte de la motivación del estudiante para aprender y de las estrategias que utilice para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, otro elemento esencial en la conceptualización de los enfoques de aprendizaje es el contexto (López-Aguado & López, 2013). De esta forma, sería posible que, según la metodología de instrucción que perciban los estudiantes en las diferentes asignaturas, se decidan por enfoques de aprendizaje diferentes para cada una de ellas (Núñez et al., 2014; Valle et al., 2015b).

Son numerosas las investigaciones que relacionan los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico, especialmente en la etapa desde Educación Secundaria Obligatoria hasta la universidad. Sin embargo, la producción científica sobre este supuesto disminuye cuando se relaciona con los deberes escolares y el rendimiento académico en la etapa de Educación Primaria, sobre todo en los primeros cursos. Así, para el primer caso, Soto, García-Señorán y González (2012) observaron una relación positiva entre la utilización de un enfoque de trabajo profundo y mejores calificaciones académicas en la etapa de Educación Secundaria, mientras que el enfoque superficial se relacionó con peores resultados escolares. Esta conclusión se aprecia en muchas otras investigaciones, tanto dentro de la misma etapa (véase Ramudo, Brenlla, Barca & Peralbo, 2017) como en educación superior (véase Fernández-Castillo & Nieves-Archón, 2015). En cuanto a la etapa de Educación Primaria y en relación a los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes al hacer los deberes, Valle et al. (2017) desarrollaron una investigación con alumnos de 5º y 6º en la que comprobaron que las buenas calificaciones determinarían que los estudiantes utilicen un enfoque de aprendizaje profundo al completar las tareas.

En base a lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta investigación es estudiar la relación entre el modo de hacer los deberes (utilizar un enfoque profundo o superficial) y el rendimiento académico en dos asignaturas (Lengua Española y Lengua Extranjera) en 4º de Educación Primaria. Las 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 un enfoque más superficial serán los que peores resultados obtengan.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados se diseñó una investigación de carácter descriptivo.

En ella se contó con una muestra de 364 alumnos y alumnas [51.6% (n = 188) niñas] de 4º de Educación Primaria pertenecientes a 14 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, España.

Como instrumento para la recogida de la 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; Núñez et al., 2014).

El cuestionario cuenta con un total de 12 ítems de escala tipo Likert con opciones de respuesta de 1 a 5 (donde 1 = totalmente falso y 5 = totalmente cierto). El análisis factorial de la escala ha permitido diferenciar dos posibles formas de abordar los deberes: la primera, por obligación y sin prestar atención a lo que se hace, que se correspondería con un *enfoque superficial* de abordar los deberes [ítems 3,7,10, 11 IPE], por ejemplo, “Para mí hacer los deberes es algo realmente aburrido; los hago más que nada por obligación” o “no me importa si aprendo o no al hacer los deberes, lo único en lo que pienso es en terminar lo antes posible”; 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]. Aquí, los alumnos contestarían afirmativamente cuestiones como “Hacer los deberes es una gran oportunidad para comprobar hasta qué punto dominas los conocimientos de las materias” o “Hago los deberes con interés ya que me permiten dominar mejor lo que el profesor va explicando en clase diariamente”. Los índices de fiabilidad obtenidos por el método *alpha de Cronbach* resultaron adecuados tanto para la escala del enfoque profundo ($\alpha = .68$) como para la del enfoque superficial ($\alpha = .63$).

Como variable dependiente se midió el rendimiento académico de los estudiantes en dos materias académicas, Lengua Castellana y Lengua Inglesa. Esta información se obtuvo a partir de las calificaciones correspondientes a cada una de ellas obtenidas en el primer trimestre escolar, facilitadas por los profesores tutores de cada grupo. Las notas se organizaron en cinco categorías: insuficiente (F), suficiente (D), bien (C), notable (B) y sobresaliente (A). 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 y garantizando el anonimato de los participantes.

Para el análisis de los datos se utilizó el IBM SPSS Statistics en su versión 26.0. Con la finalidad de dar respuesta al objetivo del trabajo, se realizaron dos análisis de varianza (ANOVA) tomando como factores el rendimiento académico alcanzado en Lengua Castellana y en Lengua Inglesa y como variable dependiente el enfoque de trabajo que los alumnos emplean durante la realización de las tareas para casa.

Resultados

Los dos ANOVAs llevados a cabo tomando como factores las calificaciones académicas obtenidas en Lengua Española y Lengua Extranjera (inglés) en el primer trimestre lectivo, 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 (ver Figura 1) y Lengua Extranjera (ver Figura 2). En ambas materias, los alumnos con las calificaciones más altas son los que menos utilizan el enfoque superficial.

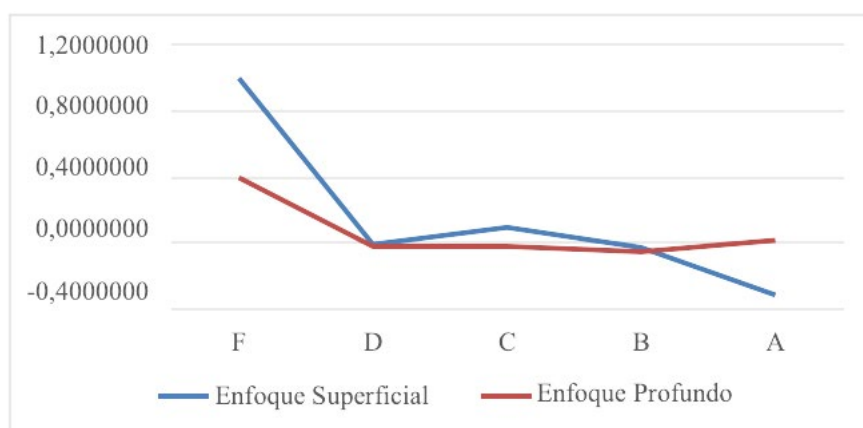


Figura 1. Enfoque trabajo con los deberes y calificaciones en Lengua Española. **Fuente.** Elaboración propia

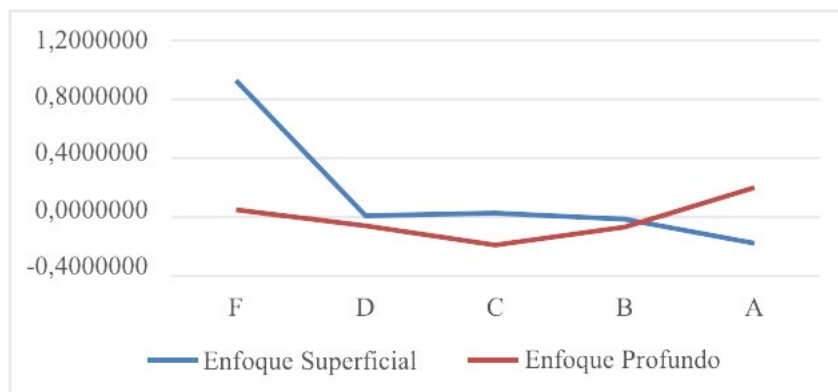


Figura 2. Enfoque trabajo con los deberes y calificaciones en Lengua Extranjera. A pesar de lo que cabría esperar, un enfoque profundo de los deberes no nos permitiría diferenciar entre los estudiantes con altas y bajas calificaciones ni en Lengua Española [$F(4,995)=1,350$; $p=.251$] ni en Lengua Extranjera [$F(4,992)=1,637$; $p=.164$]. **Fuente.** Elaboración propia

Discusión y conclusiones

En base a los resultados de la presente investigación, podemos afirmar que, para la muestra participante de alumnos de 4º de Educación Primaria existe una relación entre utilizar un enfoque de aprendizaje profundo durante la realización de los deberes y sacar buenas notas en las asignaturas de Lengua Española y Lengua Extranjera (inglés). Aquellos estudiantes con un buen rendimiento académico en esas materias son más propensos a utilizar este tipo de enfoque mientras completan las tareas para casa que sus compañeros de desempeño más bajo, que por el contrario se decantan en la mayoría de los casos por un enfoque superficial. Así, mientras hacen los deberes, los alumnos de 4º con buenos resultados académicos se muestran interesados en la tarea, reflexionan sobre las estrategias que emplean y se sienten más competentes; mientras, aquellos que sacan peores notas experimentan el proceso de realización de deberes como algo tedioso que no les ayuda a aprender y en el que se implican para evitar el castigo.

A pesar de que el rendimiento académico resulte un predictor del tipo de enfoque de aprendizaje que utilizarán los alumnos para hacer los deberes, la relación no se daría a la inversa. Con este estudio se concluye 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. Tal y como se puede observar en las Figuras 1 y 2, especialmente en la materia de Lengua Española, hay estudiantes que, a pesar de utilizar un enfoque profundo en la realización de las tareas para casa, no alcanzan unas buenas calificaciones en la asignatura. De acuerdo con Mirete y Soro (2014), esto podría deberse a que los alumnos, a pesar de estar interesados en ambas asignaturas y motivados a aprender, fallarían a la hora de seleccionar las estrategias más adecuadas para conseguir sus metas de aprendizaje o las emplearían de forma inadecuada. Por el contrario, utilizar el enfoque de tipo superficial sí que explicaría, en la mayoría de los casos, las bajas calificaciones en estas materias.

Dado que nuestro estudio presenta ciertas limitaciones, los resultados del mismo deben tomarse con precaución. Aunque el tamaño muestral es importante, la edad de los participantes y la técnica de recogida de los datos mediante cuestionario podrían condicionar el grado de objetividad de las respuestas. Por otro lado, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento y los enfoques de aprendizaje con los deberes entre las materias evaluadas, debería hacerse una comparativa con las demás asignaturas en caso de que se comporten de manera diferente.

Para que los estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje superficial pasen a emplear uno de tipo profundo con sus deberes, una de las claves radica en aumentar la calidad de las tareas. Los docentes podrían plantear a los alumnos actividades para hacer en casa que mejoren por un lado su motivación (que sean interesantes, útiles y valiosas) y por otro que fomenten el uso de estrategias de aprendizaje orientadas a dar significado a los contenidos, a relacionarlos con los conocimientos previos, etc. Sería interesante establecer una serie de pautas que ayuden a los profesores a implementar tareas que potencien las diferentes dimensiones del enfoque de aprendizaje profundo, de

forma que los estudiantes que ya lo utilizan lo mantengan y los que emplean el superficial hagan una transición adecuada hacia el primero. No menos importante es formar a los futuros docentes en esta línea, para que puedan aplicarla tanto a sus procesos de aprendizaje como a los de enseñanza (Olmedo, 2013).

Referencias bibliográficas

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., & Brenlla, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- Biggs, J. B., & Watkins, D. (1993). The nature of student learning. A conceptual framework. En J. Biggs & D. Watkins (Eds.), *Learning and teaching in Hong Kong: What is and what might be* (pp. 1-34). Hong Kong: Facultad de Educación, Universidad de Hong Kong.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Comisión Europea. (2019). *Education and Training Monitor: Country analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2019-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*. California: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085.
- Fernández-Castillo, E., & Nieves-Archón, Z. I. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51.
- López-Aguado, M., & López, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECED (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- Mirete, A. B., & Soro, M. (2014). Influencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. En J. J. Maquilón & N. Orcajada (Ed.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 147-160). Murcia: Edit.um.
- Mirete, A. B., Soro, M., & Maquilón, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196.
- Núñez, J. C., Tuero, E., Vallejo, G., Rosário, P., & Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172.
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429.
- Ramudo, I., Brenlla, J., Barca, A., & Peralbo, M. (2017). Enfoques de aprendizaje, autoeficacia y rendimiento académico en el alumnado de bachillerato: implicaciones enseñanza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.1, 138-142.
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A., & Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.

- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciênc. educ. (Bauru)*, 24(4), 993-1012.
- Soto, J., García-Señorán, M. M., & González, S. G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction* 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015a). 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., & Nunes, A. R. (2015b). 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.



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

CÍVICO ARIZA, ANDREA

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Granada (España)*

Resumen

Los valores, entendidos como las ideas que permiten a las personas comprender la realidad, juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los individuos. Por esta razón, en este estudio se pretende analizar la percepción que los estudiantes de la Universidad de Granada, en España, y la Universidad de Ferrara, en Italia, tienen de sus valores. La muestra está compuesta por 52 discentes del curso académico 2019/2020. El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido el Test de Valores Adaptados. Los resultados reflejan semejanzas entre el alumnado de las dos universidades, recogándose una visión positiva de la mayoría de las categorías de valores analizados. Además, existen correlaciones entre las categorías que presentan una mayor puntuación en cada universidad, y diferencias significativas en los valores individuales, sociales y religiosos entre ambas instituciones de educación superior.

Palabras clave: Valores; educación; universidad.

Perception of the students of the universities of Granada and Ferrara about their values

Abstract

Values, understood as the ideas that allow people to understand reality, play a fundamental role in the teaching-learning process of individuals. For this reason, this study aims to analyze the perception that students of the University of Granada, in Spain, and the University of Ferrara, in Italy, have of their values. The sample is made up of 52 students from the 2019/2020 academic year. The instrument used to collect the information has been the Adapted Values Test. The results reflect similarities between the students of the two universities, picking up a positive vision of most of the value categories analyzed. In addition, there are correlations between the categories that present a higher score in each university, and significant differences in the individual, social and religious values between both institutions of higher education.

Keywords: Values; education; university.

Introducción

En la sociedad postmodernista actual donde prima la inmediatez y la satisfacción personal (Gramigna, 2013), nos encontramos con una visión preferentemente individualista de los valores. Esto junto con el contexto líquido actual (Bauman, 2007) donde reinan la globalización, el capitalismo y el materialismo, se traduce en una apuesta de los jóvenes por los valores de carácter efímero. Esta preferencia provoca que nos encontremos ante afirmaciones del tipo “crisis de valores” o “sociedad sin valores” (Postman, 1999), lo cual no se ajusta a la realidad. Por el contrario, no estamos ante una ausencia de valores en nuestro entorno, sino en un proceso de modificación de los valores tradicionales de nuestra sociedad. Los valores son aquellas ideas que permiten a las personas interpretar y enfrentar la realidad que les rodea, capacitándoles para tomar las decisiones que consideran más adecuadas (Bedmar y Montero, 2012; Gervilla 2000a). En este sentido, el contexto se convierte en un elemento esencial para la elección de unos u otros valores, al estar conformado por tradiciones y normas específicas de cada cultura, siendo este el marco de referencia a través del que los jóvenes entienden el mundo, lo que convierte a los valores en elementos determinante en la construcción identitaria de las personas. Es por ello que, en esta investigación, nos centramos en comparar la percepción que los estudiantes de la Universidad de Granada (España) y de la Universidad de Ferrara (Italia) tienen de sus valores. Concretamente, hemos seleccionado el Grado de Pedagogía en ambas instituciones, ya que este alumnado formará parte en un futuro de la educación de otras personas y, por lo tanto, su concepción de la realidad estará presente en las diferentes acciones educativas que lleven a cabo. De forma que la finalidad que perseguimos con esta investigación, es analizar y comparar la percepción de los estudiantes sobre sus valores en las dos universidades seleccionadas. Este objetivo general se divide en tres objetivos específicos: a) examinar la percepción que los discentes de las Universidades de Granada y Ferrara tienen de sus valores; b) conocer si existen diferencias significativas entre el alumnado de la Universidad de Granada y la Universidad de Ferrara respecto a las categorías de valores; c) comprobar si existen correlaciones significativas en las valoraciones de los estudiantes de cada universidad respecto a las categorías axiológicas.

Marco teórico

Schwartz (2012) define los valores como aquellas “creencias íntimamente ligadas a los afectos del hombre y tienden a concretar ciertos objetivos (metas) deseables, los cuales motivan acciones específicas para su consecución” (p. 3-4). En otras palabras, los valores son las ideas que nos permiten interpretar la realidad que nos rodea y responsabilizarnos de las consecuencias de nuestras acciones y decisiones tanto a nivel individual como social (Rodríguez, Álvarez, López y Campos, 2019). En este sentido, los valores son innatos a la condición humana (Quintana, 2009), ya que, siguiendo a Rincón (2007), los seres humanos son los únicos animales capaces de asignar valor a la realidad, a los objetos o a ellos mismos. Por lo tanto, las acciones de las personas se encuentran íntimamente relacionadas con los valores que han adquirido e interiorizado a lo largo de su vida. Centrándonos en nuestra muestra, los jóvenes universitarios, la elección de una carrera como puente hacia la profesión que le gustaría desempeñar jugará también un papel esencial en su construcción identitaria y en la definición de quiénes son como personas y profesionales, pues la identidad es una realidad que se construye y reconstruye constantemente. Así, el ámbito universitario se convierte en el lugar más idóneo para iniciar el desarrollo de la construcción identitaria del individuo como futuro profesional (Salcedo, 2012). Por lo tanto, es en este espacio donde los futuros profesionales de la educación deben realizar las cuestiones claves que guiarán su labor educativa, entre las que encontramos: quién es, qué entiende por educación y qué profesional quiere llegar a ser. Las respuestas a estas preguntas permitirán a la persona tomar conciencia de la labor que cumplirán y la responsabilidad que tendrán para con la sociedad. En otras palabras, la universidad es el espacio en el que el individuo debe entender que su propia visión de la realidad será la que posteriormente transmitirá a las demás personas, cobrando mayor importancia este hecho en nuestra muestra, ya que esta transmisión se realizará a menores en pleno proceso de construcción identitaria. De forma que la universidad, siguiendo Álvarez, Rodríguez y Lorenzo (2007), se convierte en el contexto en el que el alumnado debe ser preparado para ejercer “como agentes transmisores de valores y generadores de cambio” (p. 27). Según Esteve (2009), la axiología se encuentra presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea a través del currículum manifiesto

o del oculto. Por lo tanto, el contexto dónde se enmarque este proceso será de vital relevancia en la adquisición de valores y en la puesta en práctica de los mismos. Ningún contexto es igual a otro, no obstante, esto cobra especial relevancia en nuestro estudio al seleccionar como muestra dos colectivos de diferentes países, España e Italia. Ambos se sitúan en el sur del continente europeo, con un clima y unos elementos culturales semejantes. Igualmente, el sistema educativo universitario de los dos países se circunscriben al Plan Bolonia, lo cual nos permite establecer ciertas sinergias entre la formación de la muestra. Es por ello que se hace necesario conocer qué factores axiológicos priorizan los estudiantes de ambas universidades (Rohan, 2000), ya que estos, ejercerán su labor profesional en contextos formales, no formales e informales de la esfera educativa (Tourrián, 1996).

Metodología

1. Enfoque metodológico

Se presenta un estudio cuantitativo de carácter descriptivo/comparativo basado en un diseño no experimental, ya que no se han realizado manipulaciones con las variables analizadas. Se ha utilizado un cuestionario estandarizado con el fin de analizar la percepción que los jóvenes, de dos universidades de diferentes países, tienen de sus valores, con la intención de cuantificar y tratar dicha información de forma estadística.

2. Muestra

La muestra seleccionada mediante un procedimiento no probabilístico, está compuesta por 52 estudiantes de Pedagogía ($n=52$), siendo la repartición igualitaria (26 estudiantes) entre la Universidad de Granada y la Universidad de Ferrara, durante el curso académico 2019/2020. La edad media de la muestra es de 21,79 años (21,73 Granada, 21,85 Ferrara), siendo casi por completo del sexo femenino ($n=51$), con solo 1 estudiante de sexo masculino (Ferrara).

3. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido la última actualización del Test de Valores Adaptados (Gervilla y otros, 2018), desarrollada por el Grupo de Investigación HUM-580 "Valores emergentes, educación social y políticas educativas" de la Universidad de Granada, el cual resulta de las diferentes adaptaciones realizadas del Test de Reacción Valorativa (García Hoz, 1976). Este está fundamentado en el modelo axiológico integral de Gervilla (2000a; 2000b) en el cual se promueve la concepción global del ser humano en base a tres dimensiones: animal de inteligencia emocional; ser singular y libre en sus decisiones; y la apertura o naturaleza relacional de los seres humanos. El cuestionario está compuesto por 11 categorías de valores: corporal, intelectual, afectiva, individual, moral, estética, social, participación política, ecológica, instrumental y religiosa. Cada una de las categorías están conformadas por 25 vocablos relacionados con el valor expresado, siendo un total de 275 términos. Sobre estos se debe manifestar la percepción de agrado o desagrado a través de una escala tipo Likert en la que las respuestas oscilan entre muy desagradable, desagradable, indiferente, agradable o muy agradable. La puntuación de cada respuesta oscilará entre -2 y 2 puntos, pudiéndose establecer dos rangos en función de la valoración que se realice. La puntuación oscilará entre -50 y 50 si nos centramos en las puntuaciones obtenidas en una categoría, mientras que el si nos centramos en las puntuaciones directas que se obtiene de cada vocablo, el rango de puntuación oscilará entre -2 y +2 puntos. Este instrumento responde a los criterios de validez del contenido al ser varias las investigaciones que lo utilizan (Cámara, 2010; Cívico, González y Colomo, 2019), y de fiabilidad, al presentar un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,96.

4. Procedimiento y análisis de los datos

El test se administró a los estudiantes de ambas Universidades mediante un formulario de la aplicación Google Forms (online), al tratarse de una herramienta gratuita y cómoda para recopilar la información. Tras obtener la información, el análisis se realizó mediante el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS, v.25). Teniendo en cuenta los objetivos planteados se han realizado diferentes pruebas, obteniéndose los principales estadísticos descriptivos del conjunto de respuestas del test de los alumnos de ambas universidades; la prueba U de Mann-Whitney,

para verificar la existencia de diferencias significativas en las categorías de valores entre estudiantes de ambas universidades; y la prueba de correlaciones, con el fin de determinar la existencia de relaciones de significatividad entre las percepciones de los estudiantes de cada universidad en función de las categorías de valores.

Resultados

Partiendo de los objetivos planteados, en este apartado se llevará a cabo la presentación y el análisis de los principales resultados obtenidos. Para ello comenzaremos comentando los estadísticos descriptivos recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Categorías	Código	Universidad	N	X	DT
Corporales	COR	Granada	26	36,58	8,08
		Ferrara	26	32,46	7,51
Intelectuales	INT	Granada	26	28,27	10,56
		Ferrara	26	29,42	12,74
Afectivos	AFE	Granada	26	43,92	5,83
		Ferrara	26	41,92	11,46
Individuales	IND	Granada	26	44,96	6,18
		Ferrara	26	41,31	6,81
Morales	MOR	Granada	26	45,15	6,36
		Ferrara	26	44,31	5,65
Estéticos	EST	Granada	26	31,27	11,67
		Ferrara	26	27,27	10,03
Sociales	SOC	Granada	26	37,04	9,82
		Ferrara	26	31,50	8,31
Participación Política	PP	Granada	26	26,69	13,69
		Ferrara	26	21,00	11,02
Ecológicos	ECO	Granada	26	43,27	10,90
		Ferrara	26	40,35	10,40
Instrumentales	INST	Granada	26	24,73	14,80
		Ferrara	26	24,15	12,43
Religiosos	REL	Granada	26	-9,73	22,49
		Ferrara	26	18,54	19,74

Fuente. Elaboración propia

Recordando que la mayor puntuación que puede presentar una categoría es 50 y la menor-50 puntos, es importante señalar que la categoría de valores con mayor puntuación, coincidiendo en ambas universidades, ha sido la categoría moral, con una valoración de 45,15 en la Universidad de Granada y 44,31 puntos en la Universidad de Ferrara. Junto a esta, encontramos otras tres categorías (individuales, 43,27 y 40,35; afectivos, 43,99 y 41,92; y ecológicos, 43,27 y 40,35, con los respectivos valores obtenidos en la Universidad de Granada y en la Universidad

de Ferrara) que se sitúan, en ambas universidades, por encima de los 40 puntos de media, mostrando este hecho su relevancia al otorgarles la percepción de muy agradable. Por otra parte, los valores que han obtenido una menor puntuación en ambas universidades han sido las categorías de valores instrumentales 24,73 y 24,15 de participación política 26,69 y 21,00 y religiosos -9,73 y 18,54 con los valores correspondientes en primer lugar a la Universidad de Granada y en segundo lugar a la Universidad de Ferrara. Todos ellos se sitúan dentro de la percepción de agradable en la Universidad de Ferrara. No obstante, los valores religiosos en la Universidad de Granada son los únicos que se sitúan en la percepción de indiferencia muy cerca de ser valorados como desagradable.

Analizando la dispersión, observamos que las categorías de valores que cuentan con mayor homogeneidad en las respuestas de los alumnos en ambas universidades son las categorías de valores morales (6,36 y 5,65) individual (6,18 y 6,81), corporal (8,08 y 7,51) y social (9,82 y 8,31), no coincidiendo menor heterogeneidad con una mejor percepción. Llama la atención que la categoría de valores afectiva, siendo una de las que han obtenido mayor puntuación en ambas universidades, cuente con una dispersión muy diferente en ambas instituciones, ya que es la que ha obtenido el menor rango de dispersión en la Universidad de Granada, pero es una de las que obtiene más heterogeneidad en la Universidad de Ferrara. En este sentido, en ambas universidades, la categoría de valores que cuenta con la menor homogeneidad en las respuestas es la religiosa, con 22,49 puntos en la Universidad de Granada y 19,74 en la Universidad de Ferrara.

Presentados los estadísticos descriptivos, pondremos el foco en conocer las diferencias significativas que se producen entre las categorías de valores de las dos universidades estudiadas mediante la prueba U de Mann-Whitney. En este caso, solo recogemos en la tabla aquellas categorías que sin han presentado diferencias significativas.

Tabla 2. Diferencias significativas

Categoría	Universidad	N	Media	DT	Sig.
Individuales	Granada	26	28,27	10,56	0,012*
	Ferrara	26	29,42	12,74	
Sociales	Granada	26	37,04	9,82	0,043*
	Ferrara	26	31,50	8,31	
Religiosos	Granada	26	-9,73	22,49	0,000*
	Ferrara	26	18,54	19,74	

Fuente. Elaboración propia. *= $p < 0,05$

Como podemos observar, existen diferencias significativas en las categorías de valores individuales, sociales y religiosos. En las categorías de valores individuales y la categoría de valores religiosos, el alumnado de la Universidad de Ferrara ha puntuado más alto que el alumnado de la Universidad de Granada, mientras que, en la categoría de valores sociales, son los discentes de la universidad española los que puntúan más alto que los de la italiana.

Por último, con la intención de determinar la relación existente entre los valores del alumnado de ambas universidades y si estas son significativas, hemos realizado un análisis de correlación, como se puede observar en las siguientes tablas.

Tabla 3. Correlación de los alumnos de la Universidad de Ferrara

	COR	INT	AFE	IND	MOR	EST	SOC	PP	ECO	INST	REL
COR											
INT	0,362										
AFE	,458*	0,030									
IND	0,322	0,268	,603**								
MOR	0,334	,415*	0,364	,650**							
EST	0,111	0,171	0,248	0,136	0,280						
SOC	0,216	0,278	0,022	0,050	,400*	0,136					
PP	-0,033	,463*	-0,029	0,105	,558**	0,138	,665**				
ECO	0,092	,401*	-0,084	0,061	0,256	,411*	0,262	0,330			
INST	0,308	-0,112	0,219	0,333	0,071	-0,172	0,380	0,103	-0,038		
REL	,410*	0,060	,476*	0,184	,397*	0,311	,492*	0,289	0,221	0,347	

Fuente. Elaboración propia. *= $p \leq 0.05$; **= $p \leq 0.01$

En relación al alumnado de la Universidad de Ferrara, las categorías de valores que han obtenido una mayor puntuación encontramos que correlacionan positivamente. De igual forma, la categoría de valores de participación política correlaciona de forma positiva con las categorías intelectual, moral y social, dejando ver con ello la relevancia que el alumnado da al orden público y las normas de comportamiento para establecer relaciones positivas con las personas. En última instancia, podemos ver también que los valores religiosos correlacionan de forma positiva con los valores corporales, afectivos, morales y sociales, por lo que podemos vislumbrar que sus creencias mediatizan estas categorías.

Tabla 4. Correlación de los alumnos de la Universidad de Granada

	COR	INT	AFE	IND	MOR	EST	SOC	PP	ECO	INST	REL
COR											
INT	0,089										
AFE	,459*	0,236									
IND	0,273	0,239	,614**								
MOR	0,198	0,384	,692**	,690**							
EST	0,360	0,344	0,174	0,244	0,246						
SOC	,417*	0,130	,568**	0,314	,425*	,447*					
PP	0,045	0,202	0,350	0,185	,463*	0,093	,505**				
ECO	0,340	0,209	0,167	0,052	-0,061	,518**	,546**	0,312			
INST	0,290	0,072	,573**	0,256	0,264	0,235	,804**	,393*	0,236		
REL	0,266	0,215	0,165	0,311	0,133	-0,016	0,092	-0,170	-0,261	0,376	

Fuente. Elaboración propia. *= $p \leq 0.05$; **= $p \leq 0.01$

En cuanto a las correlaciones que se producen en la Universidad de Granada, podemos ver un gran número de relaciones significativas entre las diferentes categorías de valores. Así, la categoría social correlaciona con los valores de participación política, ecológicos e instrumentales. Igualmente, destacar que la categoría de valores afectivos, situada en tercera posición de preferencia para el alumnado, correlaciona de forma positiva con los valores instrumentales, situados en décima posición, además de con las categorías de valores individuales, morales y sociales.

Discusión y conclusiones

Partiendo de los resultados obtenidos, resaltaremos las categorías de valores con mayor y menor puntuación por los estudiantes de cada una de las universidades con la intención de establecer sinergias entre las valoraciones y comparar estas con otros estudios precedentes. En este sentido, la primera posición, en ambas universidades, la han ocupado los valores morales, seguidos de los afectivos, individuales y ecológicos. Este orden de resultados se asemeja a los obtenidos en los estudios de Quijano (2015) y Álvarez (2006). En cuanto a las categorías de valores que han obtenido una menor puntuación, tanto en la Universidad de Granada como en la Ferrara, han sido las categorías de valores de participación política, instrumental y religiosa, coincidiendo este hecho con los estudios de Quijano (2015) y Álvarez, Rodríguez y Lorenzo (2007). Esta situación nos invita a detenernos y reflexionar sobre nuestra realidad, ya que partiendo de que nos encontramos en una sociedad predominantemente materialista en la cual, siguiendo a Lipovetsky (1990), la juventud no concibe su día a día sin el consumo, encontrar los valores instrumentales entre los menos valorados es un hecho contradictorio. Esto nos lleva a plantearnos si estamos ante un cambio en los modelos de consumo o solo afecta a las preferencias axiológicas.

En el segundo objetivo, queríamos comprobar si existían diferencias significativas entre las puntuaciones que otorga el alumnado de ambas universidades a las categorías de valores. Concretamente, se han encontrado diferencias significativas en los valores individuales, sociales y religiosos. Cabe resaltar la categoría de valores religiosa, por ser en la que más diferencia existe entre la puntuación del alumnado de ambas universidades. Los discentes de la Universidad de Ferrara sitúan esta categoría dentro de la percepción de agradable, mientras que para los alumnos de la Universidad de Granada se encuentra en la percepción de indiferente (la única que cuenta con un valor negativo).

En el último objetivo, poníamos el foco en analizar las correlaciones existentes entre las diferentes categorías de valores. En ambas universidades hemos podido comprobar que existe una correlación entre las categorías de valores con mayor puntuación, dejando este hecho entrever la importancia que cobra para los jóvenes el afecto, materializándose este a través de la familia y las amistades, el orden social y llevar una vida moralmente digna, junto con el desarrollo de su propia identidad y el respeto a su personalidad. Esta visión coincide con los estudios de Álvarez y Rodríguez (2008), Murga (2008) y Benedicto (2017).

El análisis realizado nos ha permitido establecer las concordancias y discrepancias entre los discentes de las Universidades de Granada y Ferrara, pudiendo comprobar que el contexto es un elemento que interviene en la conformación identitaria de las personas y, por consiguiente, influye en la elección de unos u otros valores. Por ello, es esencial crear espacios en los que las personas puedan reflexionar sobre cómo son y cómo quieren ser profesionalmente, constituyendo la universidad el ámbito más idóneo para ello. Esta necesidad se acrecienta al referirnos a futuros profesionales del ámbito de la educación, ya que jugarán un papel fundamental en los procesos de (re)construcción identitaria de su alumnado por la influencia que tienen en el alumnado (Marcos, Martínez y Dimitriadis, 2015).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2006). Los valores afectivos en la formación inicial del profesorado. Estudio inicial. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 121-141.
- Álvarez, J., Rodríguez, C. y Lorenzo, O. (2007) Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *SOCIOTAM*, 17(1), 25-46.
- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familia en los jóvenes universitarios de Granada. *Bor-dón*, 60(1), 7-21.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bedmar, M. y Montero, I. (2012). Análisis axiológico a través del legado de nuestros mayores. *Revista de humanidades*, 19 [en línea]. <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.19.2012.12843>
- Benedicto, J. (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Instituto de la Juventud.
- Cámara, Á. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 113-121.

- Cívico, A., González, E., y Colomo, E. (2019). Análisis de la percepción de valores relacionados con las TIC en adolescentes. *Revista Espacios*, 40(32), 18 [en línea]. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n32/19403218.html>
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-30.
- García Hoz, V. (1976). Test de reacción valorativa, *Bordón*, 214, 245-2.
- Gervilla, E. (2000a). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- Gervilla, E. (2000b). Valores de la Educación Integral. *Bordón*, 52, 523-535.
- Gervilla, E. y Otros (2018). *Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)*. Registro de la propiedad intelectual. No. 04/2017/1538.
- Gramigna, A. (2013). Mundialización y nuevas emergencias educativas. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 315-327.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Marcos, J.A., Martínez, A., y Dimitriadis, Y. (2015). DESPRO: A method based on roles to provide collaboration analysis support adapted to the participants in CSCL situations. *Computers & Education*, 82, 335-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.027>
- Murga, M. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(240), 327-244.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Eumo-Octaedro.
- Quijano, D.R. (2015). *Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del Estado de Yucatán* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Quintana, J.M. (2009). *La axiología como fundamentación de la filosofía*. UNED.
- Rincon, J.C. (2007). Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en axiología. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 19, 21-35.
- Rodríguez, C., Álvarez, J., López, J. A., y Campos, M.N. (2019). Análisis y establecimiento de una jerarquía de valores del alumnado de ciclos formativos de grado medio-superior de formación profesional mediante un proceso de triangulación analítica. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 109-129. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55511>
- Salcedo, F. E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 17-28.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Rohan, M. (2000): A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Touriñán, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. «Formales», «no formales» e «informales». *Teoría de la educación*, 8, 55-79.



O que dizem os supervisores sobre o PIBID? Uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de uma política curricular

CORRÊA, MIRELE

*Departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

JUNGLOS, JESSIEL ODILON

CERVI, GICELE MARIA

*Departamento de Educação
Universidade Regional de Blumenau (Brasil)*

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de educação, que impacta a formação de professores e as práticas curriculares de escolas e universidades parceiras. A questão central da pesquisa foi investigar “como as práticas do PIBID impactam no cotidiano escolar?”, tendo como objetivo problematizar os impactos 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. Conforme aspectos analisados: 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 de experiências e práticas, mostrando-se ativo e assertivo em práticas inovadoras, na constituição de outras subjetividades escolares salvo àquela da lógica neoliberal fundada na meritocracia, na competitividade, na qualidade total, empreendedorismo e outros.

Palavras-chave: Cotidiano; Escola; Formação de professores; PIBID.

What do supervisors say about PIBID? A documentary research on the discursive practices of a curricular policy

Abstract

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is a public education policy that impacts the training of teachers and the curricular practices of partner schools and universities. The central question of the research was to investigate “how do PIBID practices impact on school daily life?”, Aiming to problematize the impacts of PIBID on schools ‘daily curriculum, based on supervisors’ discursive practices about PIBID, raised

through a documentary research in Theses and Dissertations. According to analyzed aspects: articulation between theory and practice, evaluation of teaching-learning processes and interdisciplinarity, it appears that PIBID, even when facing challenges, allows a space for exchanging experiences and practices, proving to be active and assertive. In innovative practices, in the constitution of other school subjectivities except that of the neoliberal logic founded on meritocracy, competitiveness, total quality, entrepreneurship and others.

Keywords: Daily life; School; Teacher training; PIBID.

Introdução

Diante das mudanças na sociedade contemporânea, os currículos escolares passam a ser repensados, exigindo outras habilidades dos professores e estudantes e outras formas de ensinar. Uma das exigências é a de que os professores estejam em permanente processo de formação e de diálogo, revendo suas práticas.

Nos últimos dez anos, programas de incentivo à formação de professores, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), têm impactado no cotidiano escolar e contribuído para qualificar as discussões e modificar a organização do trabalho docente. O Programa levou muitos docentes das universidades para as escolas e trouxe muitos professores da educação básica (supervisores) para a universidade. Esse diálogo tem contribuído para aproximar as instituições, e provocado mudanças em ambas. Todavia, que mudanças são essas? O que move esta pesquisa se desdobra justamente na questão: Como o PIBID impacta no cotidiano escolar?

O presente trabalho visa problematizar como o PIBID impacta na construção do currículo no cotidiano das escolas, a partir de um mapeamento das práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID em pesquisas já realizadas e publicadas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período 2015-2017. Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se na perspectiva pós-crítica de caráter documental.

Marco teórico

A escola de carácter público é fenômeno recente que surgiu com o desdobramento da secularização do ensino, concomitante à Revolução Francesa e à gradual consolidação dos Estados nacionais europeus. A Reforma Protestante, conforme Dussel e Caruso (2003), já havia mostrado uma preocupação com a instrução e alfabetização das massas. Porém, será somente após a Revolução Francesa que a figura do cidadão aparecerá nos discursos e objetivos da escola pública, com o senso de nacionalidade.

A escola moderna tratou de organizar e arquitetar uma série de mecanismos de vigilância, punição e exames, a fim de produzir determinados efeitos nos sujeitos ali inseridos. É a instituição modeladora da sociedade disciplinar (Foucault, 1996). Conforme Beltrão (2000), nas sociedades predominantemente disciplinares, a educação (escolarizada) será também uma formação política, pois origina-se das relações de poder. As sociedades industriais, que emergem no século XIX e XX, necessitam do corpo já agenciado, nas palavras de Foucault (1996), que seja economicamente útil e politicamente dócil.

A escola sob a égide do Estado e a prerrogativa da obrigatoriedade vai desenvolvendo um fenômeno de educação de massa, pautado na disciplina e em estratégias normativas. Porém, em nosso século surgem novas demandas, como a meritocracia, a competitividade, a qualidade total, e o empreendedorismo.

As políticas de currículo são lançadas, assim, de forma a solucionar rapidamente questões da defasagem educacional – sustentadas por um discurso de crise – de forma a suprir as exigências da sociedade, mas principalmente do sistema político-econômico vigente. Buscam uma padronização do ensino e daquilo que se aprende, com vistas a garantir a produção de subjetividades alinhadas a uma racionalidade político-econômica.

No entanto, o currículo se remodela, se atualiza a cada nova interpretação do texto político. Os currículos são, como afirma Lopes (2006), híbridos, pois neles integram diversas interpretações e conjunções teóricas conforme o contexto econômico, político, social e cultural em que estão inseridos. Por mais que as macropolíticas tracem linhas homogêneas para determinar as ações no cotidiano escolar, os textos políticos sempre acabam por sofrer recontextualizações, sendo modificados no chão da escola.

O conhecimento que constitui o currículo é responsável pela constituição das identidades, das subjetividades (Silva, 2013). O currículo é um território de embates pela seleção do que é ideal. Para Silva (2013, p. 16) “Privilegiar um tipo de conhecimento [ou] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Para que essas produções subjetivas aconteçam, são elaboradas políticas curriculares, projetos, programas. O PIBID, que se caracteriza como uma política educacional voltada à formação de professores, foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n.º 6755/2009, no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Em dezembro de 2007, foi lançada a primeira chamada pública do PIBID (Brasil, 2007). Até fevereiro de 2018 estava regido pela Portaria n.º 96 de 18/07/2013, que, conforme Art. 2º, tinha 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. O Programa também procurava promover a inovação e a renovação dos processos educacionais, tudo por intermédio de experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar.

Tendo em vista o PIBID enquanto uma política pública educacional de formação docente, que tem potência para afetar a dinâmica cotidiana na escola produzindo outros movimentos, outros sujeitos que ali fazem parte do território escolar, nos questionamos: quais são seus impactos no cotidiano das escolas públicas onde atua? O que essa política veio e vem produzindo durante esses anos de atuação?

Metodologia

O presente trabalho se configura numa pesquisa de tipo qualitativa, de caráter bibliográfico e análise documental. Para Marconi e Lakatos (2018) não é possível que uma pesquisa tenha seu ponto de partida do nada, fazendo-se necessário levantar as fontes e, através delas, construir as bases para a discussão sobre a temática. O emprego da perspectiva bibliográfica de pesquisa visou cumprir a finalidade de aproximar os pesquisadores do contexto teórico-conceitual a ser analisado. Ainda cumprindo a demanda da atividade científica de aproximar o contexto teórico do prático através da análise de uma realidade particular, o estudo, então, empreendeu a tarefa de análise documental, que, segundo Marconi e Lakatos (2018), é denominada de tal maneira porque os dados analisados estão contidos em documentos como fontes primárias, resguardando a possibilidade de um ineditismo interpretativo (Marconi e Lakatos, 2018).

Esta pesquisa se deteve em dialogar com o PIBID, através de levantamento das Teses e Dissertações realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A mesma foi escolhida devido sua abrangência nacional. Os documentos selecionados foram dos anos de 2015, 2016 e 2017, que tinham o PIBID como objeto e os supervisores do Programa como sujeitos. Os critérios para a escolha das produções foram: (i) tenham os descritores PIBID e Supervisores no título e/ou resumo; (ii) que o resumo tenha aproximação com o tema da pesquisa.

Com a delimitação do período acima, utilizou-se para a busca as palavras-chaves “PIBID” e “supervisores”, fornecendo como resultado um total de 38 pesquisas entre teses e dissertações. Após a leitura dos resumos, foram selecionados oito estudos que se aproximavam da temática dessa pesquisa, tendo como critério o aparecimento dos supervisores como sujeitos, e a crítica dos mesmos ao Programa, como objetivo. Dessas oito propostas, fez-se a opção por não analisar teses, devido sua extensão e curto tempo de análise. Depois, optou-se em focar na forma como os dados foram produzidos, fazendo-se a escolha por aquelas no qual traziam narrativas, entrevistas, questionários, falas dos supervisores sobre o PIBID. Três dissertações foram selecionadas.

O trabalho de Silva (2015), intitulado “O programa institucional de bolsa de iniciação à docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades”, objetivou investigar os limites e as potencialidades do PIBID na formação do professor pedagogo. A autora fez um estudo de caso, realizado na Universidade do Distrito Federal que, em parceria com uma escola pública, desenvolveu atividades com o programa. Ela utiliza entrevistas semiestruturadas, grupo focal e aplicação de questionário com supervisores, interpretando os dados a partir da abordagem da análise de conteúdo.

A dissertação de Oliveira (2017), intitulada “Um estudo com professores supervisores do PIBID sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem” discute os conflitos relacionados às formas de avaliar o trabalho docente. Buscou evidenciar como o Programa contribuiu na formação dos supervisores, permitindo repensar o ensino-aprendizagem. Três supervisoras foram investigadas através questionário, entrevistas e observações de práticas escolares; fez-se uso da Análise Textual Discursiva na interpretação dos dados.

O último trabalho analisado é o de Bianchi (2016), sob o título “Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores”, propõe analisar os fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola no âmbito do IFPR/Campus Palmas. Para isso utiliza como ferramenta de produção de dados o grupo-focal com: coordenadores, bolsistas e supervisores. Para esta pesquisa, focaremos apenas na análise deste último.

Resultados

Alguns aspectos foram determinantes nas pesquisas analisadas: articulação entre teoria e prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, interdisciplinaridade.

O primeiro trabalho, de Silva (2015), investigou como o PIBID influencia a formação inicial de estudantes de Pedagogia. A autora traz algumas falas de dois supervisores do PIBID, que foram levantadas a partir de um questionário. O estudo foi realizado em uma IES (Instituição de Ensino Superior) e numa escola pública de Ensino Fundamental, ambas situadas no Distrito Federal, e escolhidas por receberem o maior número de bolsas de iniciação à docência nos anos de 2013 e 2014, vinculadas ao curso de Pedagogia.

Evidencia-se na fala dos supervisores à relação com os estudantes bolsistas e a atuação deles em sala de aula:

No início algumas bolsistas chegam aqui desanimadas, mas com o passar do tempo elas foram se envolvendo e percebendo o desenvolvimento das crianças. Para tanto, preciso que a teoria seja colocada em prática e por meio do PIBID isso acontece de modo totalmente diferente [...] [Professora Supervisora 1] (Silva, 2015, p. 102).

A autora destaca que todas as bolsistas chegam na escola empolgadas com os projetos a serem desenvolvidos. Elas entram em contato direto com as supervisoras que buscam dialogar e aproximar a parte teórica, aprendida na universidade, com as práticas cotidianas da sala de aula. Muitas das estudantes relataram na pesquisa que a bolsa de incentivo é importante, mas não é determinante na escolha da profissão. O relato acima evidencia que, por meio do PIBID, a experiência e o primeiro contato com a instituição escolar acabam sendo diferentes. As supervisoras destacam o aspecto abrangente no acompanhamento dos bolsistas, que se diferencia do estágio supervisionado obrigatório:

[...] a estudante fica preocupada em conseguir nota e não com o aprendizado [Professora Supervisora 1].

[...] o tempo do estágio é muito pouco (...) tanto no estágio como no PIBID tem estudantes que se interessam, mas no estágio não é possível fazer um trabalho de acompanhamento do estagiário mais de perto, como é possível fazer no PIBID [Professora Supervisora 2] (Silva, 2015, p.114).

Isto evidencia que a política do PIBID está mais voltada à qualidade do que à quantidade. A relação que se estabelece com o Programa foge à obrigatoriedade, os movimentos com a escola acabam se dando de outra maneira, porque não exigem avaliações que comprometam o desempenho e a classificação do estudante na universidade como faz o estágio supervisionado. Estar no envolvimento com o PIBID é estar num processo de trocas do que se discute na universidade e do que se faz na escola. Diferentemente do estágio, que carrega a pressão da avaliação, da comprovação do saber, do julgamento, da classificação.

Silva (2015) mostra a visão das supervisoras sobre as potencialidades do Programa e destaca que o maior potencial dele se encontra no contato do licenciando com a realidade da escola, na interação entre universidade-escola pública e mais:

[...] o aprendizado adquirido pelo bolsista do PIBID possibilita o aprendizado e a crítica frente aos processos pedagógicos e isso facilita a atuação em sala de aula [Professora supervisora 1].

[...] as estudantes trazem referenciais teóricos que contribuem para reflexões sobre nossa prática [Professora Supervisora 2]. (Silva, 2015, p. 126).

Nas falas das supervisoras fica clara a relação entre teoria-prática, aprendizagem no processo de formação, vivências no cotidiano escolar, das dificuldades diárias da profissão docente. Por essa razão, as supervisoras pesquisadas consideram ser de extrema importância a ampliação do Programa para todos os licenciandos do curso de Pedagogia (Silva, 2015), pois,

O professor em formação, compreendido como sujeito histórico, produz conhecimento nos cursos de formação na universidade, mas sua profissionalização passa pela vivência da prática docente, por meio de uma experiência irreduzível, imerso na totalidade e dinamicidade do cotidiano da escola (Assis, 2015, p. 473).

Um segundo aspecto sobre os impactos e contribuições do Programa no contexto escolar é o que diz respeito à “avaliação-aprendizagem”, encontrado na pesquisa de Oliveira (2017). A autora realiza um estudo das compreensões sobre avaliação dos processos de ensino-aprendizado dos professores supervisores do PIBID do subprojeto de Biologia. A pesquisa foi realizada com três professoras da rede pública de ensino da cidade de Cascavel, no Paraná. A autora fez uso de questionário e de entrevista semiestruturada.

Oliveira (2017) dá início às suas análises afirmando que “a avaliação é um instrumento pedagógico” (p. 77), e, portanto, é importante haver uma variedade de instrumentos avaliativos para tornar a aprendizagem mais significativa, desde que estejam coerentes com os objetivos propostos pelo professor. Conforme os relatos, infere-se que o PIBID permite, por meio da troca que se estabelece entre universidade-escola, repensar as práticas avaliativas e didáticas constantemente durante o processo de ensino, de maneira a estar sempre buscando adaptações conforme a singularidade de cada turma.

“[...] o PIBID tem auxiliado pra não acomodar, sempre cutucando pra poder fazer diferente, buscar, fazer melhor e não cair no comodismo, não cair na mesmice. [...] por exemplo, [nos] quatro sétimos anos eu dou o mesmo conteúdo. Só que em cada um é diferente. Começa a aula diferente, a atividade é diferente, e isso é bom. Fazer igual pras quatro turmas, por mais que as vezes dê vontade, a gente não faz” [Supervisor 2] (Oliveira, 2017, p. 79).

Ele ainda tem contribuído para pensar estratégias diferenciadas de avaliação, trazendo métodos mais dinâmicos, conectados com o contexto social e cultural dos estudantes nos dias de hoje, de forma que a avaliação não seja um processo pesado e hierarquizado, configurando-se numa ferramenta classificatória e exclusiva. Nos relatos abaixo as supervisoras citam exemplos de uma avaliação por módulos, discutida a partir da universidade:

“[...] Eu gosto muito, assim, das discussões lá, dos textos, porque pra mim é um aprendizado, porque eles estão lá dentro da universidade, os módulos que eles promovem na escola. Porque eu aprendo com eles. As práticas, assim, até no módulo ou, eu deixo aberto, né, eles podem sugerir coisas. Nas minhas aulas, porque eu acho muito interessante. E esse contato eu acho muito bom com a universidade, é fundamental. E gente nova, novas ideias, né?” [Supervisor 2] (Oliveira, 2017, p. 79).

O PIBID lida com a avaliação de forma não individualizada, mas coletiva. Conforme explica Assis (2015), tanto para os formadores como para os licenciandos, a escola é compreendida como um lócus de formação, um espaço singular de ação-reflexão sobre o fazer docente, na qual o trabalho realizado baseia-se no princípio da colaboração, com grande ênfase à prática investigativa. Logo, busca-se discutir a avaliação dentro de grupos de estudos, reuniões com suporte teórico, com a comunidade escolar, e não somente restringi-la a uma ação do professor. No seguinte relato, evidencia-se o quanto esses momentos de socialização são importantes:

“[...] se não for uma ação coletiva, a aprendizagem não ocorre e, a avaliação então, não serve pra nada. [...] então depois da avaliação retomo tudo, vejo o que que eles erraram, por que que eles erraram e passo a avaliação a limpo e cobro como trabalho avaliativo depois” [Supervisor 3] (Oliveira, 2017, p. 86).

O que Oliveira (2017) vai considerar no final de suas análises a respeito das contribuições do Programa referente à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, é que há uma intensa aproximação das universidades com a escola pública por meio do diálogo, reuniões, novas metodologias de ensino. Entretanto, as abordagens que ocorrem no contexto do Subprojeto Biologia pesquisado não estão claras, gerando interpretações errôneas ou contraditórias. Lopes (2006) vai explicar que esta é uma condição normal em que a interpretação de texto político se faz necessária dentro de uma comunidade híbrida de significações, na qual a tradução consensual desses textos vai depender da condição histórica do contexto de leitura.

Como último aspecto a ser discutido, a “interdisciplinaridade”, Bianchi (2016) analisa em sua pesquisa os fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola, no âmbito do IFPR-Campus Palmas (Instituto Federal do Paraná), por meio de grupo focal.

Bianchi (2016) destaca que os investigados alertam para o amadurecimento, a intensificação e a melhora desse aspecto na formação docente. Apesar dos esforços, ainda há “muita resistência na escola e nos professores”, assim como, “desconhecimento sobre o que é interdisciplinaridade” (Bianchi, 2016, p. 77). Mesmo reconhecendo que “o PIBID está mudando este cenário”, por meio do “diálogo e da necessidade de interação com os demais subprojetos”, os bolsistas admitem que é uma temática pouco explorada e que necessita mais atenção.

Trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar é uma alternativa para a fragmentação do saber. Se estamos discutindo “inovação”, é importante superar a lógica tradicional do ensino, pensando maneiras de conectá-lo com o século que se faz atual e emergente. Assis (2015) reconhece que a intenção de formar grupos interdisciplinares para atuar nas escolas e em ações formativas na universidade não é um projeto facilmente realizável, mas objeto contínuo de investimento e investigação entre os formadores e participantes do PIBID. É preciso estar atento às demandas do cotidiano escolar, conhecer as propostas das demais áreas e localizar pontos de intersecção que possam dar subsídios a ações integradas.

Os bolsistas acreditam que “o PIBID permitirá a construção de uma nova escola”, “contrapondo o sistema”, por meio de “novas metodologias de ensino, práticas diferenciadas, valorização docente e discente”, “trabalho coletivo”, “trocas entre as áreas de conhecimento e constantes debates e aproximações entre as instituições”. Para os bolsistas de iniciação, o PIBID apresenta-se “como um Programa conceitualmente interdisciplinar”, apesar de que, “na prática a interdisciplinaridade tem sido pouco efetivada” (Bianchi, 2016, p. 78).

As causas apresentadas como fatores que interferem nesta fragilidade são: “dificuldades de interação e diálogo entre os professores”, “prevalecendo atitudes individualistas e centradas nos conteúdos específicos da disciplina-ridade”; “pouca colaboração”, e “confusão de conceitos de interdisciplinaridade”; “estigmatização do conceito de interdisciplinaridade”, entendido por muitos como “confuso” e, na maioria das vezes, como “enrolação, perda de tempo”, e “fragilização dos conhecimentos específicos” (Bianchi, 2016, p. 79).

Percebe-se que a resistência em se trabalhar com conteúdos interdisciplinarmente ou de forma coletiva não se encontra nos bolsistas pibidianos, mas nos professores que já fazem parte efetivamente da comunidade escolar. Inovar, para esses professores, significa desvencilhar-se das certezas que todas as práticas feitas até então lhe traziam por meio dos resultados. Inovar exige se dispor à experiência da aprendizagem, mais do que à transmissão do conteúdo, um desafio.

Para finalizar, mesmo diante desses desafios, Bianchi (2016) ressalta que todos os participantes de sua pesquisa concordam que ser pibidiano é sinônimo de atividades de integração e construção coletiva, “promovendo a integração de saberes e oportunidade de adquirir experiências e práticas inovadoras na área da docência” (Bianchi, 2016, p. 79). O desejável seria o Programa ter um alcance integral na política de formação docente inicial, oportunizando o debate e a reflexão sobre as práticas desde o início da licenciatura, a fim de desenvolver uma cultura mais coletivista, pois, segundo Lopes (2006, p. 111), “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre os sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

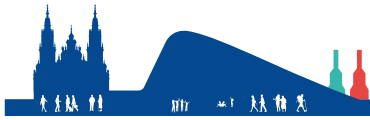
Discussão e conclusões

Ao buscar evidenciar os impactos do PIBID no cotidiano escolar - pois este é concebido como uma política que potencializa várias situações e é interpretada e praticada de diferentes maneiras pelos sujeitos envolvidos em relações de poder que por ele circulam - são destacados, através do mapeamento documental realizado, alguns aspectos que ficaram mais visíveis nos trabalhos analisados: articulação entre teoria e prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, e a interdisciplinaridade.

Verificou-se que o PIBID ainda possui alguns desafios a serem superados, principalmente no que diz respeito à sua integração com a comunidade escolar e o trabalho interdisciplinar. No entanto, é um programa que possibilita um espaço de trocas de conhecimentos e experiências entre escolas e universidades, mostrando-se ativo e assertivo, no que concerne ao exercício de práticas inovadoras, alterando o movimento do cotidiano das escolas pesquisadas e influenciando, desta forma, a constituição de outras subjetividades escolares - salvo aquela neoliberal, fundada na meritocracia, na competitividade, na qualidade total, empreendedorismo e outros.

Referências bibliográficas

- Assis, A. (2015). PIBID e os desafios da formação docente em rede. *Atos de Pesquisa em Educação*, 10(2), 462-478.
- Beltrão, I. R. (2000). Escola e pedagogia. Em M. O. Pey (Org.), *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias* (pp. 123-127). Rio de Janeiro: Achimé.
- Bianchi, R. C. (2016). *Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores* [Tese de Maestria]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.
- Brasil. Edital MEC/CAPES/FNDE de 12 de dezembro de 2007. *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*.
- Dussel, I., e Caruso, M. (2003). *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*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, A. C. (2006). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.
- Marconi, M., e Lakatos, E. M. (2018). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Silva, T. T (2013). *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, M. (2015). *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades* [Tese de Maestria]. Universidade Católica de Brasília.
- Oliveira, L. (2017). *Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem*. [Tese de Maestria]. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.



El miedo como factor que afecta al rendimiento académico en las escuelas

MARTÍNEZ GARRIDO, CYNTHIA

*Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Resumen

Los estudiantes pueden experimentar miedo y estrés en el entorno escolar, y se basan en la noción de “mentalidad” de Dweck (2006). Estos temores se ven agravados por el uso generalizado de las redes sociales por parte de los estudiantes. Las hipótesis se probaron en 3.847 estudiantes de nueve países iberoamericanos (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Perú, España y Venezuela). La escala de Rasch indicó que el contenido de información de las calificaciones de los estudiantes con mucho miedo estaba más localizado en la dimensión latente que el de los estudiantes con poco miedo, y sus calificaciones también mostraron menos variedad cognitiva. Las distorsiones de medición resultantes podrían capturarse mediante regresión logística sobre los residuos de las calificaciones. Además, utilizando muestras de formación y validación (con el 60 y el 40% de todos los casos, respectivamente), resultó posible predecir los niveles de miedo de los estudiantes y su género.

Palabras clave: miedo; rendimiento académico; género; vulnerabilidad; Iberoamérica.

Fear as a factor that affects student performance at schools

Abstract

Students may experience considerable fear and stress in school settings, and based on Dweck's (2006) notion of “mindset”. Such fears are often aggravated by students' pervasive use of social media, which increases their vulnerability to being bullied inside and outside school (for an overview, see, e.g., Ventura & Fante, 2013). Hypotheses were tested on 3847 students from nine Iberoamerican countries (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panama, Peru, Spain, and Venezuela), who completed Murillo's (2007) adaptation of Marsh' (1988) SDQ-I. Rasch scaling indicated that the information-content of high-fear students' ratings was more localized across the latent dimension than was that of low-fear students, and their ratings also showed less cognitive variety. The resulting measurement distortions could be captured via logistic regression over the ratings' residuals. Also, using training and validation samples (with respectively 60 and 40% of all cases), it proved possible to predict students' fear levels and their gender.

Keywords: fear; student performance; gender; vulnerability; Iberoamerica.

Marco teórico

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, por ejemplo, menor motivación académica o falta de concentración y de atención en la escuela (Torregrosa y Moreno, 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, por ejemplo, la autoestima, la motivación en general y hacia el aprendizaje, el riesgo 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

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 et al. (2017) en la que se identifica que la sensación sistemática de estar atemorizado genera un efecto negativo sobre la autoestima de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos respaldan firmemente las hipótesis de trabajo planteadas tanto para los diferentes tipos de rendimiento estudiados (rendimiento en Matemáticas y rendimiento en Lectura) y con respecto a los resultados de las pruebas pretest y postest. revisamos a continuación el cumplimiento de las hipótesis.

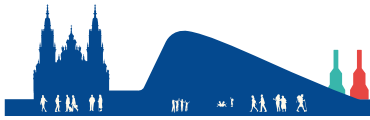
Los resultados obtenidos indican que los estudiantes con altos niveles de rendimiento académico en Lectura y en Matemáticas contestan a un mayor número de preguntas en los test de rendimiento (sin considerar que la respuesta aportada a cada una de ellas haya sido o no correcta) y esto ocurre independientemente de los niveles de miedo de los estudiantes. Se valida por tanto la Hipótesis 1. Por otra parte, los datos han demostrado que son los estudiantes atemorizados los que contestan a un menor número de preguntas, y que esta circunstancia sucede independientemente de su nivel de rendimiento general por lo que queda validada la Hipótesis 2. 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 se relaciona genera un efecto negativo sobre la autoestima de los estudiantes.

Con respecto a la corrección con la que los estudiantes responden las preguntas de los test de rendimiento académico, los resultados encontrados demuestran que el rendimiento académico de los estudiantes con mejores notas es el que más sufre los efectos del miedo, en comparación con los estudiantes con niveles de rendimiento más bajos (se valida la hipótesis 3). Estos resultados suponen una gran aportación al campo de estudio. Mientras que las investigaciones de Cabezas y Monge (2014) o Martínez-Garrido y Murillo (2016) obtenían que efectivamente, el miedo era un factor que incide de manera negativa en el rendimiento de los estudiantes. La presente investigación avanza y demuestra que el miedo no afecta por igual al rendimiento de todos los estudiantes, siendo mucho mayor el daño que el miedo genera en el de aquellos estudiantes con mejores notas.

Por último, el género de los estudiantes no parece ser un factor determinante. De un lado, son las estudiantes las que obtienen niveles de rendimiento superiores a los obtenidos por sus compañeros varones, también son ellas las que responden a un mayor número de preguntas en las pruebas de rendimiento tanto en Lectura como en Matemáticas, sin embargo, el género provoca un mínimo efecto (nunca superando los 0,07 logits) en el rendimiento, concretamente en los niveles alcanzados en la prueba de rendimiento pretest de Matemáticas (tabla 5). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Martínez-Garrido y Murillo (2016) donde indican que son las estudiantes las que obtienen mejores niveles de rendimiento en Lectura (hasta 2,3 puntos más) y coincidentes con los aportados con Baek, Andreescu, y Rolfe (2017) donde se confirma que son los estudiantes varones los que menos niveles de miedo dicen sentir.

Referencias bibliográficas

- Baek, H., Andreescu, V., y Rolfe, S. M. (2017). Bullying and fear of victimization: Do supportive adults in school make a difference in adolescents' perceptions of safety? *Journal of School Violence*, 16, 92-106. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387133>
- 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.
- Cabezas, H., y Monge, M. (2014). Influence of the environment where the school is located in the presence of bullying in the classroom. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 87-110. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16154>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. Nueva York: Random House.
- 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 of Applied Measurement*, 18(4), 420-433.
- Marsh, H. W. (1988). *SDQI manual and research monograph: Self-description questionnaire*. Nueva York: Psychological Corporation.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nieto, S. (2015). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (2ª ed.). Nueva York: 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, 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>
- Ventura, A., y Fante, C. (2013). *Bullying. Intimidação no ambiente escolar e virtual*. Belo Horizonte, Brasil: Conexa.
- 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 MANLIA (España)

Resumen

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones neuro-conductuales más frecuentes en la infancia y la adolescencia, que afecta en todos los ámbitos de la vida personal y académica de los jóvenes. En el ámbito educativo existen diferentes posibilidades de intervención con jóvenes que presentan este trastorno, cuyos resultados están por concretarse. Esta experiencia representa un estudio de caso llevado a cabo con una participante alumna de 10 años de la etapa de primaria (4º curso) con evidencias de un menor desarrollo cognitivo que el correspondiente para la etapa evolutiva en la que se encontraba. Los resultados obtenidos fueron positivos, con un aumento de sus calificaciones numéricas, aunque no lo suficientes como para promocionar de curso académico. Las aplicaciones prácticas derivadas de este trabajo pueden facilitar al profesorado estrategias para abordar diversas situaciones presentes en el aula haciendo que todo el alumnado pueda desarrollarse al máximo.

Palabras clave: TDA; baja autoestima; atención individualizada; adaptación individual.

Student with ADD, individual intervention and its relation to academic performance: a case study

Abstract

Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common neuro-behavioral disorders in childhood and adolescence, affecting all areas of young people's, personal and academic life. In the educational field, there are different possibilities of intervention with young people with this disorder, the results of which are yet to be determined. This experience represents a case study carried out with a 10-year-old student participant from the primary stage (4th grade) with evidence of less cognitive development than the corresponding one for the developmental stage in which she was. The results obtained were positive, with an increase in their numerical grades, although not enough to promote the academic year. The practical applications derived from this work can provide teachers with strategies to address various situations present in the classroom so that all students can develop to their fullest.

Keywords: ADD; low self-esteem; individual assistance; curricular adaptation.

Introducción

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones neuro conductuales más frecuentes en la infancia y la adolescencia. Afecta aproximadamente al 5-10% de los niños de todo el mundo y, frecuentemente, algunos de sus síntomas persisten en la edad adulta (Albert, López-Martín, Fernández-Jaén, y Carretié, 2008). La última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) describe los síntomas del trastorno en dos grandes grupos: inatención e impulsividad-hiperactividad (First, Frances, y Pincus, 2004). La presencia o ausencia de éstos da lugar a tres subtipos: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y combinado. El TDAH muestra, además, una elevada comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos, como los trastornos del estado de ánimo y de ansiedad, el trastorno negativista desafiante o los trastornos de aprendizaje, siendo habitual que las personas diagnosticadas de TDAH presenten al menos uno de ellos (Albert et al., 2008).

Ante una tarea escolar, la población infantil con TDAH se muestra desorganizada, impulsiva e ineficaz, y generalmente fracasa a la hora de mantener el esfuerzo mental ante tareas repetitivas y monótonas, como son las propias del aprendizaje académico (Guzmán y Hernández-Valle, 2005). Estos autores también señalan que el alumnado con TDAH puede encontrar serias dificultades para desarrollar una escolaridad con normalidad, ya que las tareas escolares que deben realizar requieren altas demandas cognitivas. Además, tal y como establecen los mismos autores, el rendimiento académico diario también se ve afectado por el comportamiento del propio niño en el contexto del aula, pues la hiperactividad motriz y el déficit atencional hace que esté en continuo movimiento, resultando muy difícil el mantener durante un período largo de tiempo una misma postura o actividad sin terminar ninguna, lo que al final se traduce en una cantidad de tiempo dedicado al trabajo académico muy inferior al de sus compañeros de clase (Guzmán y Hernández-Valle, 2005).

Estudios conductuales indican que tanto niños como adultos con TDAH presentan una disfunción primaria en el reconocimiento de los estímulos emocionales (expresiones faciales emocionales y prosodia afectiva) (Blankstein, Houston, y Cole, 2008; Rapport, Friedman, Tzelepis, y Van Voorhis, 2002; Serrano, 2014) y una importante discapacidad para modular sus emociones, especialmente cuando éstas son negativas. No obstante, el conocimiento existente sobre las alteraciones emocionales presentes en el TDAH sigue siendo limitado y quedan todavía distintas cuestiones abiertas, sobre todo en relación con las bases neurales que subyacen a dichas alteraciones (Albert et al., 2008).

Diferentes autores han mostrado interés por describir los mecanismos que intervienen en el TDAH, cuyos hallazgos han permitido avanzar no sólo en la conceptualización de este trastorno sino en el planteamiento de estrategias de intervención adecuadas (Millán, 2012; Cantavella, 2015). En este sentido, es conveniente destacar las indicaciones a tener en cuenta en el trabajo con la población infantil con TDAH (Guzmán y Hernández-Valle, 2005):

1. El ambiente de aprendizaje debe estar altamente estructurado, de modo que el modelo al que se enfrenta el niño cada día sea lo más predecible posible.
2. Las tareas deben estar organizadas al máximo. Deben ser cortas, graduadas en dificultad y en formatos simplificados para evitar el exceso de información que pueda exceder su capacidad de atención sostenida y generar aburrimiento.
3. Se debe favorecer un pequeño descanso cada veinte minutos aproximadamente, o cuando se estime que su motivación ha descendido demasiado. En estos casos, facilitar una tarea de entretenimiento por espacio de cinco minutos ayuda al niño a mantener su motivación hacia el trabajo.
4. Cuidar el clima de aprendizaje. Evitar las recriminaciones verbales, ignorar los comportamientos de levantarse, removerse en el asiento. En su lugar, elogiar los momentos en los que están tranquilos, o elogiar a un compañero que sirva de modelo (modelado)
5. Proporcionar pistas visuales que le ayuden a organizarse (láminas con dibujos que informen de qué tipo de tarea están realizando en cada momento...). Estas pistas, junto con un apoyo visual que actúe de recordatorio de las reglas o normas de convivencia en el grupo, deberán estar en lugar visible.
6. Ofrecer retroalimentación inmediata y precisa acerca de su rendimiento
7. Conocer su estilo de aprendizaje, sus preferencias y motivaciones, e introducir nuevos elementos metodológicos que le faciliten su motivación hacia el aprendizaje (dibujos, material manipulable, contenidos de su interés...).

Analizando detenidamente estas indicaciones, se pueden apreciar similitudes con los principios básicos de la metodología de María Montessori (Moreno, s.f.).

1. *Educación individualizada*: Cada niño es diferente en su capacidad cognitiva, sus intereses y su forma de trabajar y aprender. La escuela debe brindarle al niño la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. María Montessori descubrió que para que un individuo pudiera desarrollar conciencia social, primero debía desarrollar las capacidades de autoconocimiento, autocontrol y autodisciplina. Cada inteligencia evoluciona de distinta manera y de acuerdo con un ritmo particular, por lo que las etapas del desarrollo no se desarrollan al mismo tiempo en todos los niños de una misma edad. En el sistema educativo Montessori las lecciones, principalmente individuales, pero también las colectivas, son voluntarias, breves, simples y adaptables en cada caso. De esta manera convierte el principio de la individualidad de la enseñanza en uno de los fundamentos de su pedagogía.
2. *La mente absorbente*: Montessori descubrió una sensibilidad especial del niño para observar y absorber todo cuanto le rodea en su ambiente inmediato y la denominó “la mente absorbente”. Esta es la capacidad única de cada niño de tomar su ambiente y aprender cómo adaptarse a él. La capacidad del niño de adaptarse por sí mismo al entorno con éxito depende de las impresiones de ese momento; si son sanas y positivas, se adaptará de una manera sana y positiva (Montessori, 2004).
3. *Libertad y autodisciplina*: “Ayúdame a hacerlo sin tu ayuda”. Cuando el aula ofrece un ambiente bien estructurado, estimula al alumno a trabajar y a disfrutar con su trabajo, facilita la concentración individual y crea un clima social armonioso. El respeto a este ambiente requiere reglas claras y límites bien definidos que todos los niños deben conocer y respetar.

El conjunto de los estudios anteriormente citados, así como la metodología de María Montessori, pueden ser la clave para desarrollar una atención individualizada y marcar las líneas de trabajo con los alumnos que presentan un TDA o TDAH. Por ello, la intervención educativa que se desarrolló cuenta con una fundamentación teórica y científica, ya que se necesitaba una respuesta rápida y eficaz con el estudio de caso que se desarrolla a continuación.

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 (5º curso) de un centro rural agrupado. En respuesta a las necesidades éticas, se cuenta con el consentimiento informado de los padres de la participante. 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 4º de Primaria). Las pruebas realizadas mostraron los siguientes resultados.

Según la WISC-IV, se trataba de una alumna con una Inteligencia general en el rango Normal Bajo. La comprensión verbal y el razonamiento perceptivo se encontraban dentro de la media de su grupo de referencia, pero las áreas de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento estaban en un nivel medio-bajo (Percentil 15). Estas dos últimas son las que ponen el énfasis en la atención, la concentración y la rapidez, todos ellos aspectos críticos en el aprendizaje y en los sujetos con TDAH (Velayos-Iglesias, 2013). Tras analizar el perfil de su funcionamiento cognitivo a través de la Batería D.N. CAS, tanto el Procesamiento Sucesivo como Simultáneo se situaban en valores normales (percentil 45 y 53, respectivamente). Sin embargo, los procesos de planificación (habilidad para organizar la actividad cognitiva y tomar decisiones en la resolución de tareas) y los procesos atencionales (atención selectiva y resistencia a la distracción) se situaron en un nivel bajo (percentil 12 y 4, respectivamente), características frecuentes

en sujetos con TDA o TDAH (Vázquez-Justo, Piñón, y Fernandes, 2017). En su conjunto, los resultados de estas dos pruebas mostraron las posibles dificultades de aprendizaje de esta alumna, los cuales pueden influir negativamente en el rendimiento académico.

Para comprobar la evolución de esas dificultades, el siguiente curso académico (2015-2016) se utilizaron las siguientes pruebas: Test de atención 2D, que proporciona información sobre el desarrollo de la atención y la concentración en los niños; CARAS-R, que proporciona información sobre el desarrollo de las aptitudes perceptivas y atencionales del niño; EMAY-2 (Escala Magallanes de Atención Visual), que evalúa la capacidad para focalizar y codificar estímulos visuales durante un tiempo determinado (atención sostenida) y la eficacia en la focalización y codificación de los estímulos (calidad de la atención); y PROLEC-R, que evalúa los procesos lectores). Los resultados de las pruebas mostraron los siguientes resultados. Los primeros ítems del Test de atención 2D evidenciaron que la niña presentaba un déficit de atención. El test CARAS-R puso de manifiesto que su rendimiento era medio-bajo (percentil 15) y presentaba un bajo control de la impulsividad (percentil 5), siendo su ejecución impulsiva y errática, realizando juicios perceptivos poco reflexivos, lo cual sugería problemas atencionales. Los resultados del EMAY-2, reflejaron un nivel normal en Atención Sostenida pero muy baja eficacia atencional, así como un déficit en la

focalización de la atención. Finalmente, el PROLEC-R indicó que la participante presentaba un nivel lector equivalente a 4º de primaria, pero que la lectura de pseudopalabras se situaba en un rango normal, sugiriendo que la ruta fonológica se encontraba más desarrollada que la ruta léxica.

Analizando los resultados de las pruebas en su conjunto, y de acuerdo con la valoración por parte del personal responsable de las pruebas, existían indicios de que se trataba de un caso de Déficit en los procesos atencionales y en las funciones ejecutivas, compatibles con un TDA no especificado. En base a esos resultados, se puede comprender por qué el rendimiento disminuía cuando se enfrentaba sola a la tarea, como por ejemplo en las situaciones de examen, ya que en ese momento no disponía de una ayuda reguladora externa para sus procesos atencionales y de planificación.

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 intervención fue desarrollada en un despacho-aula, dispuesto con pizarra, ordenador, luz natural y artificial, proporcionando un ambiente relajado, de confianza, facilitando en todo momento el desarrollo de su propio ritmo de aprendizaje (Guzmán, y Hernández-Valle, 2005).

Todos los días en los que se realizaron actividades con la participante el recibimiento fue cordial, y con música agradable para ella lo que favorecía el establecimiento de un clima adecuado para una mayor disposición al aprendizaje (Custodio, y Cano-Campos, 2017). Posteriormente se procedía a un intercambio de información, en la que la participante comentaba las dudas que le habían surgido durante la jornada lectiva y cómo se había sentido, facilitando así la identificación de la estrategia a desarrollar durante la intervención.

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, y 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, 2018), 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, y era capaz de relacionar lo aprendido en una asignatura con lo que necesitaba para otra, desarrollando el principio de interdisciplinariedad y globalización.

Siguiendo esta línea de trabajo, intentando presentar los contenidos lo más cercanos a los intereses de la participante, y teniendo en cuenta su forma de aprender para saber cómo enseñarle (Ortiz, 2015), se realizaron juegos con varios de estos contenidos. En esta ocasión, se recurrió al aspecto lúdico (Meneses y Monge, 2001), realizando un juego para resolver divisiones, compuesto por todos los elementos necesarios para realizarlas. En la Figura 1 se puede apreciar un momento de puesta en práctica de este juego, en el que la participante está preparándose para resolver las divisiones que tiene en el cuaderno.



Figura 1. Representación gráfica del juego de la división. **Fuente.** Elaboración propia

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, 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 (C. y D. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, 2016), 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, 2009) se recurrió a música relajante para conciliar el sueño y favorecer el descanso (Custodio y 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).

Los resultados de esta intervención se evaluaron a través de la mejora en las calificaciones numéricas de los exámenes y controles que realizó la participante, la manera más común de realizar una evaluación a nuestro alumnado (C. y D. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, 2015). Dado que la intervención comenzó a desarrollarse diciembre de 2015 (finales del primer trimestre), los primeros resultados de este estudio de caso se obtuvieron en el segundo trimestre (marzo-abril) del curso académico 2015/2016.

A pesar de las bajas calificaciones numéricas obtenidas en el primer trimestre del curso académico 2015/2016, y de la escasa mejoría del segundo trimestre, la participante promocionó de curso. Aplicando las mismas estrategias durante el curso escolar 2016/2017 debido a la consecución de resultados positivos previos, no se consiguió una mejoría suficiente para que la participante pudiera promocionar de curso y por consiguiente de etapa, de manera que la participante tuvo que repetir 6º curso de educación primaria.

Algunos factores que pueden explicar los resultados obtenidos durante la intervención son los siguientes: diferentes agentes distractorios en el momento del control, el tiempo destinado para la realización del mismo, la confianza que deposite el docente sobre el alumnado, o los ánimos que éste infunde sobre el alumno para favorecer

la autoestima de los mismos. En cualquier caso, no hay ningún indicio que pueda indicar que la intervención realizada tuviera unas consecuencias negativas para la participante, por lo que esta intervención puede ser válida para optimizar el rendimiento académico de jóvenes y adolescentes con TDA y dificultades de aprendizaje.

Conclusiones

En el presente estudio de caso se ha descrito una experiencia educativa realizada en horario extraescolar con una participante con TDA no especificado. Para tratar de dar respuesta a las necesidades educativas de la participante, la estrategia de intervención utilizada se basó en la metodología Montessori y en la respuesta a las necesidades que la participante presentaba. Para ello se realizó una adaptación de los materiales y de las lecciones por medio del juego, esquemas y dibujos, y un trabajo emocional mediante música, técnicas de relajación y de autoconocimiento.

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 2019/2017.

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, cómo conectar con su alumnado y cómo hacer que éste se sienta en un lugar seguro y de confianza para que, de acuerdo al currículo de educación primaria, todo el alumnado pueda desarrollarse al más alto nivel. Asimismo, justifica la necesidad de la formación en necesidades educativas especiales de los equipos docentes, así como la ampliación de las figuras de apoyo en las aulas, siendo de especial importancia la figura del pedagogo, tan necesario para dar respuesta a estas situaciones.

Referencias bibliográficas

- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., y Carretié, L. (2008). Emotional alterations in attention deficit hyperactivity disorder: existing data and open questions. *Revista de Neurología*, 47(1), 39-45.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-557.
- Blankstein, A. M., Houston, P. D., y Cole, R. W. (2008). *Sustaining Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cantavella, S. (2015). *TDAH estudio de caso* (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/136365>
- Cirjan, F. 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). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32236>
- Custodio, N., y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 60-69. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- 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). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41749>
- First, M., Frances, A., y Pincus, H. (2004). *DSM-IV-TR Guidebook*. Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Guzmán, R. y Hernández-Valle, I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Currículum*, 18, 147-174.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Meneses, M., y Monge, M. A. (2001). El juego en los niños. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.

- Millán, M^a J. (2012). *Propuesta de metodología docente para alumnos con TDAH*. (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/625>
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño* (17^a ed.). México, DF: Editorial Diana.
- Moreno, O. (s.f.). *Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la sociedad de su momento*. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Pedagogia%20con%20enfasis/Mesa%201%20septiembre%2020/Oliverio%20moreno.pdf>
- Orden de 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*, 20 de junio de 2014.
- Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, 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 y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 30 de diciembre de 2015.
- Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 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*, 12 de agosto de 2016, núm. 156, pp. 20713-20884. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=921670621818>
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá: Ediciones de la Universidad.
- Rappoport, L. J., Friedman, S. L., Tzelepis, A., y Van Voorhis, A. (2002). Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 16(1), 102-110.
- Serrano, V. J. (2014). *The Relationship Between Visual Attention and Emotion Knowledge in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder* (Electronic Thesis or Dissertation). Recuperado de http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1398244713
- Trillo, M. L. (2009). La autoestima en el desarrollo psicosocial de los alumnos. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_20/MARIA%20LAURA_TRILLO_ROMERO01.pdf
- Valcárcel, R. R., y Núñez, C. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Llanera, Asturias: Palabras Aladas.
- Vázquez-Justo, E., Piñón, A., y Fernandes, S. M. (2017). Evaluación Neuropsicológica del TDAH. En E. Vázquez-Justo y A. Piñón (Eds.), *THDA y Transtornos Asociados* (pp. 55-82). Maribor, Slovenia: Institute for Local Self-Government Maribor.
- Velayos-Iglesias, E. (2013). *Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Velocidad de Procesamiento y Memoria de Trabajo. Implicación educativa en TDAH* (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1576>



Aprender a aprender con mapas conceptuales: una aplicación didáctica con futuros ingenieros

CANÓS DARÓS, LOURDES

*Departamento de Organización de Empresas
Universitat Politècnica de València (España)*

GARCÍA FÉLIX, VICENTA ELOINA

*Instituto de Ciencias de la Educación
Universitat Politècnica de València (España)*

Resumen

La competencia de aprender a aprender o aprendizaje permanente integrada en los planes de estudio universitarios permite a los y las estudiantes que sean capaces de incorporar y desarrollar estrategias de aprendizaje de forma activa además de favorecer la autonomía que debe tener todo egresado, fundamental para lograr el éxito en la vida profesional. En este trabajo describimos una experiencia realizada con estudiantes universitarios de máster, en la asignatura Dirección de Empresas que se imparte en la Escuela Técnica Superior en Ingeniería Industrial de la Universitat Politècnica de València (España). El diseño de la asignatura permite reforzar la adquisición de la competencia aprender a aprender, desarrollando mapas conceptuales de los contenidos trabajados. Así mismo, presentamos resultados procedentes de unos cuestionarios de valoración de la experiencia. Finalizamos con la presentación de las valoraciones de los participantes sobre la experiencia y las conclusiones, así como las referencias bibliográficas utilizadas.

Palabras clave: aprender a aprender; ingenieros industriales; mapa conceptual; trabajo autónomo.

Learning to learn with concept maps: a didactic application with future engineers

Abstract

Learning to learn or Lifelong learning skill has been integrated into high education study plans in order to allow students to be able to actively incorporate and develop learning strategies. In addition, this skill favors the autonomy that all graduates must have, which is essential to achieve the success in professional life. In this paper, we describe an experience carried out with high education master's students, in a Business Management course taught at the Escuela Técnica Superior en Ingeniería Industrial, Universitat Politècnica de València (Spain). The design of the course allows to reinforce the acquisition of the competence, developing concept maps of the contents worked on. Moreover, we present results from questionnaires to assess the experience. Finally, we present the participants' assessments of the experience and conclusions, as well as the bibliographic references used.

Keywords: learning to learn; industrial engineerings; concept map; autonomous work.

Introducción

El diseño de los planes de estudio de los títulos universitarios actuales gira en torno a la adquisición de competencias (Canós-Darós, Pons-Morera, Santandreu-Mascarell, Guijarro, y Babiloni, 2017; Marín-García, García Sabater, y Canós-Darós, 2010; Marín-García, García Sabater, Perelló Marín, y Canós-Darós, 2009), necesarias para la gestión del conocimiento que se desarrolla en el ámbito laboral (Santandreu-Mascarell, Canós-Darós, y Pons-Morera, 2012; Canós-Darós, Pons-Morera, y Santandreu-Mascarell, 2011; Canós-Darós, Valdés Conca, y Zaragoza Sáez, 2003). Podemos distinguir tres tipos de competencias en el ámbito de la educación superior: competencias generales, específicas y transversales. Las dos primeras se refieren en su mayor parte a los conocimientos de un área de estudio y a la particularidad de los conocimientos y procedimientos de una determinada profesión (Corominas et al., 2006). Las competencias genéricas identifican elementos compartidos comunes a una rama profesional y se aplican en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favoreciendo la inserción como un valor añadido que aporta empleo y motiva el desarrollo y progreso profesional. Las competencias específicas son propias de cada profesión, esto es, de cada titulación, y le dan identidad a una ocupación (Tobón, 2006). Por su parte, las competencias transversales son claves y transferibles a lo largo de la vida. Incluyen habilidades cognitivas, metacognitivas y conocimientos instrumentales y actitudinales (Vidal-Carreras, Guijarro, Santandreu-Mascarell, y Canós-Darós, 2017). Sus principales características son: integradoras, transferibles, interdependientes, multifuncionales y evaluables (ICE, 2015).

El aprendizaje es un objeto de la didáctica que, a grandes rasgos, podríamos caracterizar de la forma siguiente: existe un solo sujeto, el que aprende, al que se le puede ayudar, orientar o dirigir, aunque estas actividades no se pueden considerar aprendizaje; se pretende aprehender un objeto o modificar una conducta; la experiencia demuestra que existen gran variedad de posibilidades para el aprendizaje: la práctica, la observación de la conducta ajena, la enseñanza e información recibida, e incluso el descubrimiento personal. Podemos considerarlo como el proceso mediante el cual una persona incorpora contenidos informativos, adquiere destrezas o habilidades prácticas, adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción, y se apropia de hábitos, actitudes y valores.

En el contexto actual, la competencia de aprender a aprender definida en los planes de estudios de grados y másteres permite al alumnado que sea capaz de incorporar, integrar y desarrollar estrategias de aprendizaje de forma activa. De este modo, el estudiante podrá establecer sus propios objetivos, diseñar su estrategia de aprendizaje y extrapolar estrategias de otros ámbitos o disciplinas de una forma autónoma y autorregulada.

En este trabajo presentamos una experiencia desarrollada en una asignatura obligatoria de nivel de postgrado denominada Dirección de Empresas. Nos centramos en la elaboración de mapas conceptuales como herramienta para la adquisición de la competencia transversal aprender a aprender. Para saber si hemos cumplido nuestros objetivos docentes, obtenemos realimentación por parte de los estudiantes y de la profesora a través de unos cuestionarios de preguntas abiertas, mostrando los resultados de la experiencia. Finalizamos presentando unas breves conclusiones y las referencias utilizadas.

Contextualización

La asignatura en la que se ha desarrollado la experiencia es Dirección de Empresas, una asignatura obligatoria del Máster Universitario en Ingeniería Industrial que se imparte en la Escuela Técnica Superior en Ingeniería Industrial de la Universitat Politècnica de València. La asignatura consta de 6 ECTS, de los que 3,2 corresponden a la teoría y 2,8 a las prácticas. Dirección de Empresas tiene normalmente unos 300 estudiantes matriculados repartidos en nueve grupos de teoría que presentan la opción de cursar la asignatura en español, inglés o valenciano; cada uno de estos grupos se desdobra en tres a la hora de realizar 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, y en ella han participado 18 estudiantes de forma voluntaria, siendo el 60% de respuestas.

La descripción de la asignatura, tal y como se lee en su guía docente (http://www.upv.es/titulaciones/MUII/menu_1014870c.html), se fundamenta en “aquellos aspectos básicos y fundamentales que el estudiante va a necesitar para poder desempeñar correctamente las funciones de dirección empresarial en mercados y entornos cambiantes, y competitivos. La asignatura contribuye a la formación de profesionales capaces de desempeñar labores de gestión, dirección y evaluación en las organizaciones productivas. Esas labores se pueden desarrollar en el ámbito general de la organización o en cualquiera de sus áreas funcionales, especialmente en las de producción, recursos humanos, calidad, I+D, financiación, administración y contabilidad. Desde la asignatura se potencian las habilidades directivas del alumnado para elaborar y construir alternativas estratégicas de decisión, tanto en relación con la comprensión de los problemas, como en la toma de decisiones y en la valoración de las consecuencias que las propias acciones pueden tener para la empresa y para las personas”.

En la misma descripción también se incide en el carácter práctico de la materia, así como en su cariz introductorio: los temas tratados sobre creación de empresas, planificación estratégica, gestión de recursos humanos (liderazgo, trabajo en equipo, motivación, negociación, etc.), sistemas de control estratégico, etc., no pueden abordarse en profundidad dado el tiempo disponible asignado a las sesiones de trabajo, por lo que desde el principio se avisa a los estudiantes de que cualquiera de los temas tratados es mucho más complejo de lo que queda plasmado en el material recomendado.

Las competencias generales y específicas asociadas a la asignatura se extraen de su propio descriptor. En cuanto a las competencias transversales, de entre las 13 totales que se consideran en todos los títulos de la Universitat Politècnica de València (España), esta asignatura es punto de control (es decir, se evalúan) las siguientes:

- CT04. Innovación, creatividad y emprendimiento
- CT06. Trabajo en equipo y liderazgo
- CT10. Conocimiento de problemas contemporáneos
- CT11. Aprendizaje permanente

En este trabajo prestamos especial atención a la última, aprender a aprender o aprendizaje permanente. Consideramos que es fundamental para los y las estudiantes alcanzar un buen nivel de adquisición de esta competencia, pues en realidad engloba otras muchas habilidades y destrezas útiles para el buen desempeño profesional (por ejemplo, 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, Pérez-Pérez, García-García, Giménez, y Portillo (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 mapas conceptuales. Todas las estrategias tienen como fin que el alumnado alcance las competencias listadas en la guía docentes (generales, específicas y transversales) y se realizan en sesiones de dos horas de duración. Algunas de estas estrategias se realizan de forma individual y otras, como es el caso que se presenta en este trabajo, en equipo, para favorecer el trabajo de distintas dimensiones que comprende la competencia aprender a aprender (Gargallo et al., 2020; Babiloni, Guijarro, Canós-Darós, y Santandreu-Mascarell, 2017).

La experiencia que describimos en este trabajo se centra en el mapa conceptual, también denominado en la literatura como mapa cognitivo, mapa mental, esquema cognitivo y esquema conceptual, entre otros nombres. En este contexto, Skemp (1987, 1989) indica que el aprendizaje inteligente implica la construcción de esquemas, que son estructuras cognitivas o intelectuales que representan las relaciones entre conceptos y procesos, por una parte, y entre varios esquemas, por la otra, idea recogida por Novak, Gowin, y Otero (1988), que afirman que los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Para el desarrollo de esta actividad primero se hizo una sesión de presentación de la estrategia al grupo de estudiantes, insistiendo en la metodología a seguir. Así, se definió “mapa conceptual”, sus ventajas en cuanto al aprendizaje significativo, los elementos que lo conforman, sus principales características, los pasos a seguir para elaborar un mapa conceptual y diversos ejemplos. En la misma presentación se clarificó en qué temas se iban a elaborar los mapas conceptuales, concretamente en la Unidad Didáctica 2. Cuadro de Mando Integral, del Módulo IV. Sistemas de control, Contabilidad y Derecho.

Seguidamente, se procedió a realizar los grupos de trabajo, formados entre 4-5 personas a su libre albedrío. Cada grupo se organizó para repasar los materiales de trabajo sobre los contenidos a trabajar, iguales para todos los grupos y compartidos en la plataforma virtual, y discutir y consensuar entre ellos la forma de abordar el mapa conceptual, con la identificación y selección de los conceptos clave del temario. En esta fase, el alumnado desarrolla la capacidad de síntesis y de comprensión sobre el contenido trabajado. Por otro lado, cabe destacar el papel de la profesora, que se centra en supervisar la actividad interaccionando con los distintos grupos y realizando aclaraciones sobre dudas, tanto de contenido como de metodología. En el caso de identificar lagunas en el contenido o errores conceptuales, ofrece un *feedback* grupal que permite que toda la clase pueda beneficiarse de los comentarios.

Una vez identificados los conceptos, se pasa a la construcción del mapa conceptual, colocando los conceptos en su lugar, intentando formar las proposiciones. 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. Posteriormente, acordaron las relaciones que unen a los distintos conceptos del mapa conceptual mediante los conectores o palabras-enlace. Algunos bocetos de los mapas conceptuales se muestran en la Figura 1.

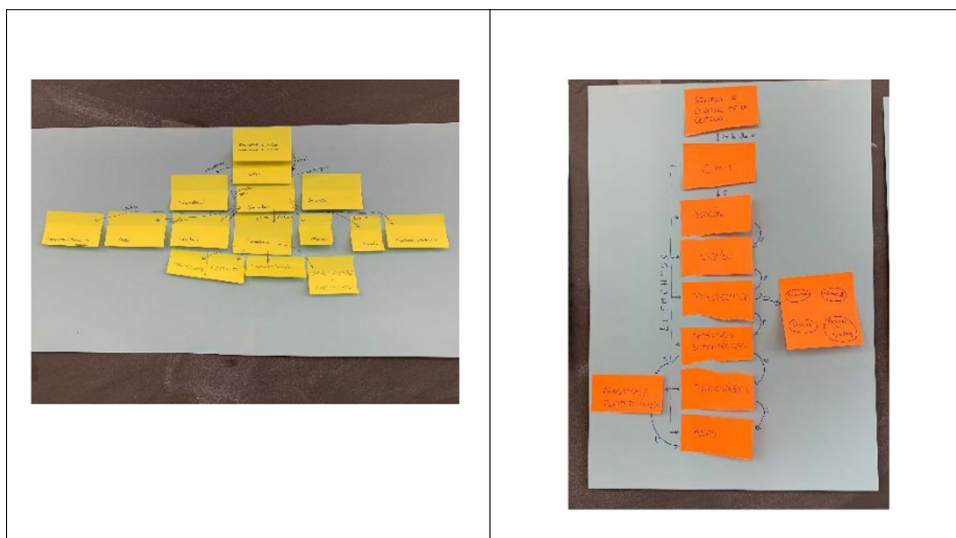


Figura 1. Mapas conceptuales. **Fuente.** Elaboración propia

La siguiente fase, corresponde a la presentación y defensa del mapa conceptual al resto de la clase. El objetivo es afianzar los aprendizajes, por lo que cada grupo presenta y explica a sus compañeros el mapa conceptual, aportando información novedosa cada uno de ellos respecto a las presentaciones anteriores. En este momento, el turno de preguntas a los responsables de cada mapa conceptual fue abierto tanto para la profesora como para los estudiantes.

Para poder analizar si se habían alcanzado los objetivos docentes, se pasó un breve cuestionario al alumnado con respuestas abiertas sobre el proceso seguido, el aprendizaje alcanzado, etc., y una valoración de la profesora. En función de las valoraciones, se plantea repetir la experiencia en otros contenidos del temario.

En este apartado se presenta el análisis realizado con las valoraciones de los estudiantes sobre la actividad realizada en el aula. El cuestionario tenía un doble objetivo, por un lado, que reflexionaran sobre el proceso de aprendizaje seguido en la elaboración del mapa conceptual y, por otro, recoger sus valoraciones en torno a la propia metodología del mapa conceptual como experiencia de aprendizaje, analizando las estrategias que han utilizado durante el desarrollo de la actividad.

Al realizar el análisis de la información aportada hemos establecido dos categorías en función de si las estrategias indicadas se han realizado a nivel individual o grupal. En el primer tipo, la mayoría de estudiantes (67%) ha utilizado estrategias de gestión de información, seguida por el 50% de síntesis y elaboración de esquemas con la información. En la categoría grupal, la mayoría (61%) ha destacado las distintas estrategias que se han desarrollado en la elaboración del mapa conceptual grupal, como es poner en común, discutir y decidir qué información incluir y cómo llegar a las conclusiones.

Dado que una parte importante de la competencia aprender a aprender es reflexionar sobre la actividad realizada, los estudiantes también han manifestado los aprendizajes que han adquirido. Los resultados diferencian aprendizajes sobre la actividad en general y aprendizajes derivados del desarrollo de mapas conceptuales. Estos resultados se complementan con acciones que llevarían a cabo si tuvieran oportunidad de volver a repetir la actividad. Sobre la actividad en general, los aprendizajes indicados están relacionados con el desarrollo de distintas competencias transversales, como la comunicación eficaz, comprensión, síntesis, trabajo en equipo, y resolución de problemas. En cuanto a recomendaciones que darían, destacan la de trabajar con más detalle el contenido previamente. Los aprendizajes que se derivan directamente del proceso de elaboración del mapa conceptual están relacionados con los conceptos umbrales identificados, jerarquizados, organizados y relacionados en el propio mapa. También hacen referencia al proceso de aprendizaje que conlleva comprender bien los contenidos abordados y los procesos de reflexión que se generan durante su elaboración. Todas estas propuestas son totalmente lógicas, y exigen disponer de más tiempo de realización.

Es importante en la competencia aprender a aprender que el estudiante sea consciente de las dificultades que va encontrando y, sobre todo, cómo consigue superarlas, pues cualquier proceso de aprendizaje plantea dificultades que hay que vencer y ser consciente de cómo se han resuelto. Entre las dificultades planteadas destacan cuatro categorías. La primera es la elaboración propia del mapa conceptual. El 33% indica que ha sido difícil hacer la jerarquía de los conceptos, pues esto supone tener muy claro los contenidos del tema, y también el 27% señala dificultad en la relación entre conceptos. La segunda se centra en la organización de la actividad. El 17% piensa que falta información o más detalle en los materiales de trabajo. La tercera categoría hace referencia a la propia estrategia y solo el 11% indica falta de conocimientos previos, pues era la primera vez que hacían mapas conceptuales. La cuarta categoría recoge las aportaciones explícitas de los estudiantes indicando que no han tenido ninguna dificultad (17%). En general, las dificultades encontradas no han sido muy significativas, no obstante, sirven de reflexión al docente para mejorar la actividad en futuras ediciones.

En adición, los estudiantes han indicado propuestas de mejora, que hemos agrupado en función de si se referían al profesor, a nivel personal, o al material u otros. Nos gustaría destacar que proponen dedicar más tiempo a la actividad (de preparación, de explicación, para reflexionar, con más ejemplos), lo que, en definitiva, conlleva un interés por aprender mejor, con más profundidad, por lo que podríamos decir que el objetivo de trabajar la competencia aprender a aprender se consigue con el diseño de este tipo de actividades.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos añadir que, para la profesora, esta fue una metodología útil para fomentar el aprendizaje significativo en el aula y ayudó a trabajar las competencias transversales de trabajo en equipo, liderazgo y comunicación oral, todas dimensiones incluidas en la competencia aprender a aprender.

Por otra parte, para los estudiantes, supuso el aprendizaje de unos contenidos y de la técnica, que se puede extrapolar para reflexionar sobre otras temáticas. Además, aprendieron a sintetizar la información y a jerarquizar y presentar los conceptos, clarificando sus ideas.

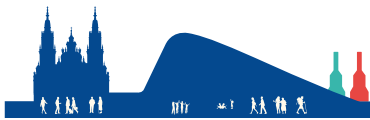
Si nos basamos en la información procedente de las partes docente y discentes que han compartido la experiencia, podemos afirmar que la realización de la experiencia ha sido positiva, alcanzando los resultados esperados.

Esta experiencia es extrapolable a cualquier asignatura, nivel y ratio, es motivadora para el alumnado y favorece el desarrollo de distintas habilidades, como se ha presentado en esta experiencia.

Referencias bibliográficas

Babiloni, E., Guijarro, E., Canós-Darós, L., & Santandreu-Mascarell, C. (2017). Transversal competences acquisition by assigning collaborative work group roles. En M. Peris-Ortiz, J. Alonso Gómez, J. M. Merigó-Lindahl y C. Rueda-Armengod, C. (Eds.), *Entrepreneurial Universities. Exploring the academic and innovative dimensions of entrepreneurship in Higher Education* (pp. 179-196). Suiza: Springer.

- Canós-Darós, L., Pons-Morera, C., Santandreu-Mascarell, C., Guijarro, E., y Babiloni, E. (2017, febrero). *Contextualización de la evaluación de las competencias transversales en la universidad española*. Comunicación presentada a las XXVII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica, Alicante.
- Canós-Darós, L., Pons-Morera, C., y Santandreu-Mascarell, C. (2011). Competencias que ofrecen las universidades españolas que imparten el Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales. *Working Papers on Operations Management*, 2(1), 31-38.
- Canós-Darós, L., Valdés Conca, J., y Zaragoza Sáez, P. (2003). La gestión por competencias como pieza fundamental para la gestión del conocimiento. *Boletín de Estudios Económicos*, LVIII(180), 445-463.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- 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. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Instituto de Ciencias de la Educación. (ICE) (2015). *Proyecto Competencias Transversales UPV. Rúbricas*. Working paper. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Marín-García, J. A., García Sabater, J. P., y Canós-Darós, L. (2010). La Ingeniería de Organización ante el diseño de los nuevos títulos europeos. *Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, 41, 35-43.
- Marín-García, J. A., García Sabater, J. P., Perelló Marín, M. R., y Canós-Darós, L. (2009). Propuesta de competencias para el Ingeniero de Organización en el contexto de los nuevos planes de estudios. *Intangible Capital*, 5, 387-406.
- Novak, J. D., Gowin, D. B., y Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Santandreu-Mascarell, C., Canós-Darós, L., & Pons-Morera, C. (2012). Real companies demand of competences in Higher Education study plans. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 9, 23-30.
- Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skemp R. R. (1989). *Structured activities for primary mathematics: How to enjoy real mathematics*. Londres: Taylor & Francis.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Vidal-Carreras, P. I., Guijarro, E., Santandreu-Mascarell, C., & Canós-Darós, L. (2017). Analysis of the distribution of transversal skills at the Universitat Politècnica de València. *ICERI2017 Proceedings* (pp. 1365-1374). <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2017.0445>



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

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JUAN
SOLANO PIZARRO, PAULA

*Facultad Padre Ossó,
Universidad de Oviedo (España)*

Resumen

El acercamiento de la realidad social y laboral a la universidad es un objetivo básico en el Grado de Maestro. En este proyecto se contará, en distintas asignaturas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Facultad Padre Ossó (centro Adscrito de la Universidad de Oviedo) con la participación de diferentes agentes para acercar al aula aspectos de la realidad. Así, mediante charlas, encuentros, conferencias, etc. se tratará de responder a cuestiones de interés profesional y social de y para los estudiantes. Con estos recursos no formales utilizados interdisciplinariamente se fomentará el conocimiento de los estudiantes sobre su futura realidad laboral, trabajando de forma consensuada entre los docentes en sus asignaturas a través de distintas estrategias de enseñanza. 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.

Palabras clave: entorno socio laboral; maestro; estrategias de enseñanza

Open learning environment in the University. A proposal for interdisciplinary work

Abstract

The approach of social and labour reality to the University is a basic objective in the Degree of Teacher. This project will include, in different subjects of the Degrees of Teacher of Child and Primary Education of the Facultad Padre Ossó (Universidad de Oviedo), the participation and contribution of different agents with the aim of bringing aspects of reality closer to the classroom. Thus, through talks, meetings, conferences, etc. it will be about answering questions of professional and social interest of and for students. These resources and non-formal scenarios used interdisciplinarily will promote students' knowledge of their future work reality, working in a consensual way among the project's teachers in their subjects through different teaching strategies. It is about achieving greater satisfaction and involvement with the subjects both among students and teachers, as well as a greater presence of the former.

Keywords: socio-employment environment; master; teaching strategies

Introducción

Dentro de un modelo óptimo de educación, un aspecto fundamental se centra en la combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares que permitan acceder a las distintas dimensiones de la educación: la ética y cultural; la científica y tecnológica y la económica y social (Informe 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).

En el ámbito universitario desde la adaptación al espacio europeo se ha puesto de relieve la necesidad de formar a los estudiantes de educación superior en aquellas competencias que les capaciten para su desarrollo profesional y en este sentido es fundamental la apertura y el acercamiento del aula universitaria al entorno socio-laboral. Esto es imprescindible en los estudios de Formación del Profesorado en los que es crucial que los estudiantes sean conocedores de la realidad que van a encontrarse en las aulas en su trabajo como docentes de Educación Infantil o Primaria (Bolívar, 2006; Martín y Morales, 2012).

En este sentido, y teniendo en cuenta las escasas experiencias que existen en el ámbito universitario (Morales, Sanabria y Caballero, 2012; Malagón, 2006), este proyecto se centra en el acercamiento al aula universitaria de agentes sociales que puedan aportar a los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria aspectos sobre la realidad de los centros y los alumnos. Para ello, se pretende poner en marcha una comunidad de aprendizaje en red o sistema de colaboración entre instituciones compartiendo experiencias y conocimientos relativos a los contenidos de las asignaturas implicadas, contando para ello con un mayor protagonismo de los estudiantes en el proceso.

Se plantearon una serie de objetivos, generales y específicos. Los objetivos generales fueron los siguientes:

- Favorecer una vinculación con el sector productivo y social (empresas, organismos e instituciones).
- Potenciar intercambios de carácter virtual para la docencia aprovechando las herramientas de trabajo online.
- Potenciar acciones que consigan incentivar la asistencia del alumnado a las clases presenciales y captar su atención.
- Desarrollar estrategias para la coordinación de la docencia en asignaturas a nivel de área de conocimiento, curso, titulación, etc.
- Coordinar asignaturas de curso, grado o master a la hora de diseñar las competencias transversales que debería adquirir el alumnado.
- A partir de estos objetivos generales se plantearon los siguientes objetivos específicos:
- Acercar la realidad social al ámbito universitario de los y las futuro/as docentes a través de encuentros con agentes del entorno relacionados con la Educación Infantil y Primaria.
- Aumentar, respecto al curso anterior, el porcentaje de presencialidad del estudiantado en las asignaturas participantes en el proyecto.
- Utilizar estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje cooperativo para la preparación de los encuentros con los agentes sociales, así como la posterior síntesis y discusión.

Contextualización

El proyecto se ha desarrollado a lo largo del segundo semestre, de enero a mayo de 2019, en cuatro asignaturas, siguiendo el Plan de Trabajo que se describe a continuación:

Octubre-noviembre- diciembre 2018:

- La profesora responsable del proyecto se reúne con el resto de profesores para la elaboración de un listado de problemas actuales y centros de interés relacionados con los contenidos de las asignaturas.

- Búsqueda y creación de un fichero de personas, entidades e instituciones sociales con posibilidad de participar.
- Contacto del profesorado de cada asignatura con las personas y entidades elegidas para presentarles el proyecto y prever su participación, así como el medio a utilizar (digital y/o presencialmente). Elaboración de un probable cronograma.

Enero-febrero-marzo 2019:

- Enero: Cada profesor/a presenta a su grupo aula el calendario definitivo de la participación vía digital y/o presencial de las personas y entidades participantes. Preparación a través de grupos cooperativos de las sesiones (preparación de preguntas, etc.).
- Febrero-mayo 2019: Desarrollo del proyecto con la participación de los estudiantes como interlocutores de los agentes sociales. En las horas de prácticas de cada asignatura se realizarán los encuentros. Después de cada sesión, se realizarán actividades de síntesis y profundización a través de grupos cooperativos.
- Junio 2019: Evaluación de la experiencia por parte de los y las estudiantes y el profesor/a de cada asignatura.
- Junio-Julio 2019: el profesorado participante analiza los resultados y la profesora responsable redacta una memoria final.

En este proyecto se han realizado encuentros (charlas, sesiones de trabajo, conferencias...) entre el alumnado de las asignaturas implicadas en los cursos de 1º, 2º y 3º del Grado en Maestro y personas que trabajan o colaboran en asociaciones, grupos sociales, etc. que tienen que ver con la diversidad y la realidad de los y las alumnos/as de las aulas de los centros de Infantil y Primaria.

Los profesores implicados han preparado al estudiantado para esos encuentros realizando actividades basadas en trabajo cooperativo, a través de un trabajo interdisciplinar; en este sentido se ha llevado a cabo una metodología activa y colaborativa entre los estudiantes y con los profesores.

Para la evaluación de la satisfacción, se confeccionó una encuesta de satisfacción específica; esta encuesta estaba formada por 15 ítems agrupados en cuatro dimensiones:

- Dimensión 1. Ponente: Cuestiones referidas a la persona que daba la charla
- Dimensión 2. Contenido: respecto al contenido de la charla
- Dimensión 3. Aplicabilidad de los aprendizajes
- Dimensión 4. Satisfacción general

Para responder, los estudiantes tenían que cubrir una Escala Likert de cinco opciones de respuesta entre 5 (muy de acuerdo) y 1 (muy en desacuerdo).

Descripción de la experiencia

CHARLA 1. Charla realizada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Ambientales, en el 2º semestre del 2º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria. 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. Para realizar esta charla se aprovechó la estancia Erasmus de docencia de la profesora de Ciencias de la Facultad de Educación Primaria e Infantil de la Universidad ELTE en la Facultad Padre Ossó e impartió esta charla para acercar a los alumnos al sistema educativo de otro país europeo y apreciar así las similitudes y diferencias que existen con respecto al nuestro. También explicó los proyectos de Ciencias y Educación sostenible en los que participa y los que realizan los alumnos en su Facultad. A esta actividad acudieron el 86% de los alumnos matriculado en la asignatura.

CHARLA 2. Charla realizada en la asignatura Ciencias ambientales, del 2º semestre del 2º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria. 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). El objetivo fundamental de la charla era dar a conocer los programas de Educación Ambiental que se están ofertando, desde la Consejería de Educación de Asturias, a los centros educativos de la región para alumnos de E. Primaria. En concreto el Programa

de Educación Ambiental Valles del Oso que viene realizándose desde el curso 2006-2007 en los Valles de Trubia, dirigido a alumnos de 5º y 6º de E. Primaria, como una oferta educativa complementaria de los contenidos curriculares de los últimos cursos de E. Primaria, y cada año incrementa el número de centros que se adhieren a él. Se desarrolla a lo largo de tres días lectivos, con dos noches de alojamiento en albergue para alumnos y maestros del colegio que lo contrata, en el que se combinan visitas, itinerarios, juegos y talleres en los distintos lugares de interés de la zona para descubrir el entorno natural y social de la zona por distintos tipos de ecosistemas, museos y cuevas. El contenido de la charla se basó en la explicación sobre el entorno que se visita y las actividades relacionadas con la naturaleza que se realizan dentro de este programa, mediante vídeos y la muestra del material que utilizan los alumnos durante el mismo. 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, del 2º semestre del grado en Maestro de Educación Primaria. El título fue “Estrategias de cálculo mental en Educación Primaria” y fue realizada por Víctor González Alonso, maestro jubilado de Educación Primaria. El objetivo de la charla era trasladar estrategias sobre cómo trabajar el cálculo mental para alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria. La presencialidad fue del 82%.

CHARLA 4. Llevada a cabo en la asignatura Organización y Gestión del Centro escolar, del 2º semestre del primer curso del grado en Maestro en Educación Primaria. 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). El objetivo era dar a conocer -de primera mano- la tarea que desempeña la dirección de un centro escolar. Presencialidad 68% (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, del 2º semestre del primer curso del grado en Maestro en Educación Primaria. 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). El objetivo era dar a conocer la organización y el papel del Equipo de Orientación de Mieres en los centros escolares de la zona. La presencialidad fue del 86%.

CHARLA 6. Charla realizada en la asignatura Didáctica General, del 2º semestre del primer curso del grado en Maestro en Educación Primaria. La charla se titulaba “Flipped Classroom” y fue impartida por D. Marcos Ordiales (maestro de Educación Primaria, especialista en esta metodología). El objetivo era que los alumnos conocieran metodologías novedosas para aplicar en su futuro desempeño como maestros. La presencialidad fue del 89%.

CHARLA 7. Charla realizada en la asignatura Didáctica General, del 2º semestre del primer curso del grado en Maestro en Educación Primaria. 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). El objetivo era que los alumnos conocieran estrategias basadas en el juego como metodología en el aula de Educación Primaria. La presencialidad fue del 92%.

En primer lugar, los resultados obtenidos hacen referencia a un alto grado de presencialidad y una mayor satisfacción de los alumnos en las asignaturas implicadas, como consecuencia de las actividades realizadas. Se puede afirmar que se ha logrado estos objetivos en un alto grado, así en todas las charlas la presencialidad ha estado por encima del 80% de los alumnos matriculados en cada una de las asignaturas.

A continuación, se muestran un gráfico con los resultados de satisfacción general de los alumnos:

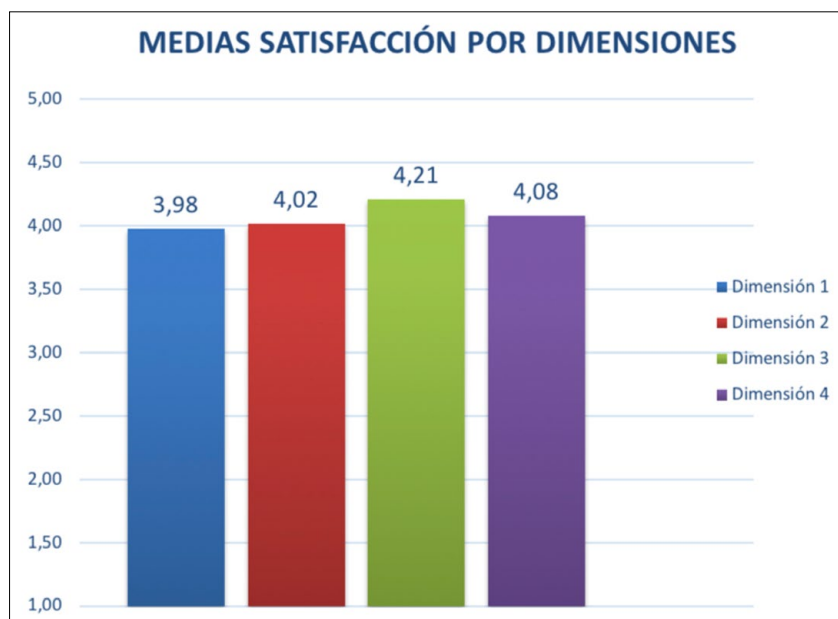


Figura 1. Satisfacción general de los alumnos. **Fuente.** Elaboración propia

Como puede observarse los alumnos muestran una alta satisfacción en todas las dimensiones valoradas.

En segundo lugar, también se trataba de conseguir un trabajo interdisciplinar entre los profesores, y una mayor satisfacción por su parte en las asignaturas impartidas. En este caso, todos los profesores implicados señalan una satisfacción muy alta con las actividades implicadas en el proyecto, con comentarios como por ejemplo: “*Me parece muy enriquecedor el plantear este tipo de iniciativas habida cuenta de que tienen un componente eminentemente práctico y enfocado a la intervención en el aula*”; “*este tipo de actividades son muy positivas en la motivación del alumno al acercar su realidad profesional en los primeros cursos*”, etc.

Conclusiones

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 han logrado aumentar la presencialidad y la satisfacción de los alumnos, tanto en las horas prácticas de la preparación de las charlas como también en las charlas.
- Se ha trabajado de forma coordinada entre los docentes.
- Se han desarrollado actividades empleando metodologías cooperativas para elaborar preguntas que plantear a los ponentes o cuestiones sobre las que profundizar. De ahí se observó una mayor implicación en el desarrollo de la charla del ponente.

Un punto fuerte es la realización de esta experiencia en el ámbito universitario, ya que no se habían encontrado estudios de este tipo en este nivel de estudios. Por otro lado, para futuros cursos se espera trabajar más en la parte práctica de trabajo previo con los alumnos.

En general, ha sido una experiencia muy enriquecedora a nivel profesional y personal para todos los docentes implicados.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Malagón, L. A. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/664/749>
- 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4174381>
- Migorañe, P., y Estebanza, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9, 179-199. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_9.pdf
- Morales, M. E., Sanabria, P. E., y Caballero, D. (2012). Experiencias de interacción con el entorno en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia: Lecciones aprendidas. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación COGESTEC, celebrado en Medellín, el 11 y 12 de octubre de 2012. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273319351_Experiencias_de_interaccion_con_el_entorno_en_la_Facultad_de_Ciencias_Economicas_de_la_Universidad_Nacional_de_Colombia_Lecciones_aprendidas_-_Experiences_of_interaction_with_the_environment_at_the_Fa



Mapeo de los programas de intervención comunitaria sobre la parentalidad positiva en España

RODRÍGUEZ HERNANDORENA, M.^ª ÁNGELES
RIVAS, SONIA

*Departamento de Aprendizaje y Currículum
Universidad de Navarra (España)*

Resumen

La Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad 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. La comunicación ahonda en los programas de parentalidad positiva implementados en España. Desde una búsqueda realizada en *Scopus*, se realiza un mapeo de los programas de parentalidad positiva de tercera generación con carácter presencial, finalidad preventiva, implementados desde el año 2000 con un enfoque de intervención comunitaria, y que cuentan con evaluaciones basadas en la evidencia. Para tal fin se analizan los programas y se realiza una clasificación de sus principales señas de identidad. Se concluye apuntando futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: parentalidad positiva; programas; intervención comunitaria.

Mapping of community intervention programs in positive parenting in Spain

Abstract

The Recommendation Rec (2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting urged European countries to recognize the importance of parental responsibility and to promote policies to support the education and training of parents. The communication analyses the reality of positive parenting in Spain. From a search carried out in *Scopus*, a mapping of third-generation positive parenting programs that have a face-to-face nature, with preventive purposes, have been implemented since 2000 with a community intervention approach, and that have evaluations based in the evidence. To this end, the programs are analysed and a classification of their main hallmarks is made. The communication concludes by drawing future lines of work.

Keywords: positive parenting; programmes; communitary intervention.

Introducción

Los padres y las madres¹ no tienen asignada una capacitación para un ejercicio positivo de su rol parental. Sin embargo, éstos requieren, cada vez más, de orientación y formación para afrontar 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).

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 y de las reuniones posteriores dentro del Convenio Marco de Colaboración firmado entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Federación Española de Municipios y Provincias, hay numerosas aportaciones que ahondan en la capacitación de las familias para un mejor ejercicio de la parentalidad. Muchas de ellas emanan del trabajo de autores incardinados en grupos expertos de investigación consolidados.

Esta comunicación tiene un doble objetivo:

- a) Revisar los programas de parentalidad positiva de tercera generación (Martín et al., 2009) recogidos en *Scopus* con carácter presencial, finalidad preventiva, se han implementado en España desde el año 2000 con un enfoque de intervención comunitaria, y cuentan con evaluaciones basadas en la evidencia.
- b) Clasificar la información obtenida a partir de varias dimensiones: marco de actuación, agentes implicados, lugar de implementación, y evaluación.

Se concluye la comunicación aportando algunas líneas futuras de trabajo.

Marco teórico

Se emplea la metodología del mapeo sistemático de la literatura siguiendo los criterios de inclusión señalados. La búsqueda a través de la base de datos Scopus arroja inicialmente 161 resultados a partir de las palabras clave: *positive parent* program**. Éstos se acotan por años, en formato artículo, en inglés y en español, por acceso abierto, por área (Social Science) y por país. Se obtienen 9 documentos (Álvarez, Padilla, y Máiquez, 2016; Amorós, Byrne, Mateos, Vaquero, y Mundet, 2016; Arranz, Olabarrieta, Manzano, Cruz y Etxaniz, 2016; Rodrigo, 2016; Martínez-González, Rodríguez, Álvarez, Becedóniz, y Vázquez, 2016; Hidalgo et al., 2018; Sacristán, Santed, García, Barceló, y Montero, 2019; Torío, Peña, García, e Inda, 2019; Mateos, Balsells, Fuentes-Peláez, y Rodrigo, 2021).

Los resultados se relacionan con el programa de parentalidad positiva al que hace alusión, y se agrupan en dos categorías: programas que buscan fortalecer las competencias parentales, o programas que desean mejorar las relaciones de pareja o apoyar los procesos de apego entre los miembros de la familia (Máiquez, Rodríguez, y Rodrigo, 2004). Se completa la información con referencias a otros dos programas destacados en el área.

1.1. Fortalecimiento de las competencias parentales

El Programa *COFAMI Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos* (Maganto y Bartau, 2004), con autoría de un grupo de investigadores de la Universidad del País Vasco, trabaja la corresponsabilidad familiar, entendiendo la familia como una comunidad que dota a sus miembros de capacidad de autogobierno y autogestión, en beneficio de su cohesión. Fue diseñado a partir de las conclusiones de una investigación llevada a cabo en España con familias sobre este tema (Maganto, Bartau, y Etxeberria, 2004). Empleando la comunicación como herramienta principal y a través de una metodología experiencial, *COFAMI* busca ayudar a los padres y a los hijos mayores de siete años a mejorar la colaboración y la responsabilidad compartida de todos los miembros en el trabajo y en la vida familiar. El contenido se agrupa en tres grandes áreas: a) corresponsabilidad familiar, b) comunicación y c) negociación y la resolución de conflictos. Contempla evaluaciones en momentos distintos además de evaluaciones de sus resultados, satisfacción e impacto (Bartau y Etxeberria, 2007; Arranz et al., 2016).

¹ Para facilitar la lectura y de acuerdo con la economía del lenguaje se empleará el masculino genérico para referirse de igual manera a padres/madres, hijos/a.

Construir lo Cotidiano: Un programa de educación parental (Torío et al., 2013), de carácter preventivo con una metodología experiencial, es diseñado por el grupo de investigación ASOCED de la Universidad de Oviedo. El programa se lleva a cabo en entornos escolares para familias con hijos escolarizados en Educación Infantil y Primaria. En 10 sesiones agrupadas en dos bloques se da respuesta a las dificultades de gestión de lo cotidiano y del conflicto, expresadas por los progenitores para mejorar su corresponsabilidad. El programa contempla una evaluación en distintos momentos, en la que valoran los resultados y la satisfacción en familias y en instituciones. El programa cuenta con evaluaciones de su impacto (Torío, Peña, y García, 2015; Torío et al., 2019).

El *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales* es diseñado por Martínez González (2009) y publicado por el Ministerio de Sanidad y Política Social. Constituye una medida de apoyo socio-educativo dirigida tanto a familias normalizadas como a familias desfavorecidas o en riesgo, con un enfoque preventivo, experiencial y comunitario. Se propone 11 sesiones para trabajar las competencias emocionales, educativas y parentales que facilitan la convivencia familiar. Se lleva a cabo por titulados en orientación, que participan además en la evaluación final del programa. Su efectividad ha sido evidenciada (Martínez-González et al., 2016; Martínez-González, Iglesias, y Pérez, 2021).

1.2. Apoyo en los procesos de apego y fortalecimiento de los vínculos

El programa *Aprender Juntos, Crecer en Familia* (Amorós et al., 2012), fruto del trabajo conjunto de investigadores de las Universidades de Barcelona, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria y Lleida, busca promocionar el desarrollo y la convivencia familiar en familias con hijos entre 6 y 12 años. A través de una metodología experiencial y desde tres dimensiones (emocional, comportamental y cognitiva) se busca fortalecer los vínculos o relaciones positivas entre los miembros de la familia trabajando el afecto, la comprensión y la comunicación en la convivencia familiar. Se desarrollan varias sesiones grupales para padres, para hijos y para las familias, y se incluyen recursos de apoyo para los distintos agentes (dinamizadores y familias). El programa incluye la evaluación de sus fases, participantes y herramientas (Amorós, Balsells, Fuentes-Peláez, Mateos, y Pastor, 2015), del que hay numerosas evaluaciones sobre su impacto (Rodrigo, Martín, Mateos, Pastor, y Guerra, 2013; Amorós et al., 2016; Mateos et al., 2021).

De la mano de investigadores de la asociación HESTIA, el programa de educación *Vivir la adolescencia en Familia: Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar* (Rodrigo et al., 2010) es una intervención de preservación familiar que propone una formación para familias en riesgo psicosocial con hijos entre 11 y 18 años, y para las familias normalizadas con necesidad de apoyo (Rodríguez, Martín, y Rodrigo, 2015). Busca promover la convivencia familiar en el momento de la transición de sus hijos hacia la adolescencia. A través de los Servicios de Atención a las familias de los ayuntamientos, se trabajan 4 competencias parentales desde una metodología experiencial a lo largo de 5 módulos. Incluye una evaluación inicial, de seguimiento y final de sus resultados a través de varias herramientas e informantes. Constan evidencias de su eficacia (Rodríguez, 2015).

El programa *Formación y Apoyo familiar* FAF (Hidalgo et al., 2011), con carácter de intervención psicoeducativa y comunitaria, se gesta desde el grupo de investigación de la Universidad de Sevilla en colaboración con Servicios Sociales, para ayudar a los progenitores en riesgo moderado de exclusión social a mejorar su formación. Nace tras un análisis específico de necesidades y busca el fortalecimiento de los vínculos entre los miembros de la familia y con la comunidad. Con una perspectiva de preservación familiar, tras 14 módulos con metodología experiencial, y durante 2 años, se optimizan las competencias parentales y su adecuación a las crisis normativas propias de la dinámica familiar. El programa ha sido objeto de evaluación (Hidalgo, Sánchez, Lorence, Menéndez, y Jiménez, 2014; Hidalgo, Jiménez, López, Lorence, y Sánchez, 2016; Maya e Hidalgo, 2016). Se sigue ofertando dentro de las unidades de trabajo social.

El programa *Crecer felices en Familia: Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil* (Junta de Castilla y León, 2009) es desarrollado por investigadores de la Asociación *Hestia*, en colaboración con los servicios sociales de la Junta de Castilla y León y se complementa años después con un acompañamiento domiciliario. Busca estimular la reflexión sobre las cogniciones de los padres respecto al comportamiento con sus hijos menores de 5 años, promoviendo sus competencias parentales y el desarrollo de los niños durante un período de 5 meses. Se dirige a familias con escasas capacidades parentales, inestabilidad emocional, embarazos no deseados o con riesgo de exclusión social. A través de una metodología experiencial se combina una intervención grupal con otra individual de apoyo domiciliario. El mediador realiza una evaluación sobre los cambios en los participantes, y sobre la implementación. Su eficacia ha sido contrastada (Álvarez Lorenzo, 2014; Álvarez et al., 2016; Padilla, 2016).

Asimismo, el *programa de parentalidad positiva Gurasoak*, vinculado a un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco se enmarcaba dentro del III Plan Interinstitucional de Apoyo a la Familia. Su intervención se dirige a los progenitores con intención de divorciarse o divorciados, que desean que sus hijos menores superen esta crisis de la mejor manera posible. Con una metodología experiencial y a través de sesiones grupales, los progenitores son formados para conseguir entornos familiares no violentos. Este y otros programas desarrollados en el País Vasco, cuentan con un análisis de diversas variables, que apuntan a la buena calidad de los objetivos y los contenidos, pero a una evaluación sistemática muy mejorable (Arranz et al., 2016).

Cabría añadir el *Programa de Competencia Familiar PCF*, validado y adaptado culturalmente en varias modalidades por el grupo de investigación GIFES (Universitat de les Illes Balears). Ha seguido varias fases de implementación: se inicia con la adaptación del programa *Strengthening Families Program (SFP)* (Kumpfer, DeMarsh, y Child, 1989), continúa con modificaciones de la versión original, para llegar a la implantada actualmente. Es diseñado para promover dinámicas familiares adecuadas en población adolescente en riesgo (PCF 7-11), para la prevención del consumo de drogas y otros problemas de conducta. Es llevada a cabo por distintos servicios. Desde el año 2017 el programa, ya validado, se amplía a la población normalizada -PCF 12-16 (Orte et al., 2018) y PCF 11-14 (Orte et al., 2020)-, y se brinda la oferta a los centros educativos. En sesiones específicas para padres, para hijos y para ambos, se trabajan cinco principios: comunicación, cohesión, afectividad, disciplina y supervisión. La intervención se acompaña de un proceso formativo para los profesionales que lo llevan a cabo. Son muy numerosas las evidencias científicas sobre su impacto (Orte et al., 2018, 2020).

Para finalizar, y enmarcado en el *Plan Local de Infancia y Adolescencia del País Vasco*² para el período 2018-2022 se puede mencionar el *programa de Parentalidad Positiva P+VG* del Ayuntamiento de Vitoria, en fase de diseño y validación. Está dinamizado por el Servicio de Infancia y Familia y en colaboración con el grupo de investigación Haezi/Etxadi de la Universidad del País Vasco. Tiene vocación de ser un programa referente para los distintos departamentos y servicios del ayuntamiento de Vitoria en materia de Parentalidad Positiva, durante el periodo 2018-2022. Incluye 4 dimensiones de trabajo (buen trato, promoción del desarrollo, ecología potenciadora de la parentalidad y estructura) y contempla distintos identificadores para su evaluación.

² La referencia del programa se encuentra descrita en la página web del Ayuntamiento de Vitoria: [82449.pdf \(vitoria-gasteiz.org\)](#).

Tabla 1. Referencia de los programas de parentalidad positiva según la búsqueda específica

Nombre del programa	Tipo	Implicados				Centro de implementación			Evaluación				Instrumentos aplicados	Algunas evidencias posteriores	
									Fases de evaluación contempladas						Indicadores de resultados, satisfacción e impacto
	Competencia parental	Vínculos y apego	Padres	Hijos	Otros	Centros escolares	Servicios Sociales	Otros	Inicial	Procesual	Final	Seguimiento			
Construir lo cotidiano: un programa de educación parental	X		X			X			X	X	X		Efectividad y satisfacción de las familias Pautas y competencias parentales y participación en el programa	Cuestionario de autoevaluación para el formador Guía de notas para el educador acompañante	Torío, Peña y García, 2015; Torío et al., 2019
COFAMI: Corresponsabilidad familiar	X		X	X >7		X	X		X	X	X		Clima familiar Prácticas parentales percibidas por los padres e hijos Actitud igualitaria en el rol sexual	Escala de Clima Social en la Familia (Moos, Moos y Trickett, 1984) Escala de socialización familiar (García et al., 1994) Escala de igualdad ante el rol sexual (King y King, 1993)	Bartau y Etxeberria, 2007 Arranz et al., 2016
Aprender juntos, crecer en familia		X	X	X 6-12		Marco abierto			X	X	X	Continua	Estilo de crianza Sentido de competencia Proceso de implementación Tasa de asistencia Selección, Atracción y motivación de participantes	PEF: Escalas de identificación de "prácticas educativas Familiares (Alonso y Román, 2003)	Rodrigo, Martín, Mateos, Pastor y Guerra, 2013; Álvarez et al., 2015; Amorós et al., 2016; Mateos, Balsells, Fuentes y Rodrigo, 2021
Creer felices en Familia: Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil		X	X	X <6	X		X	domicilio	X	X	X		Competencia parental, estrés parental, satisfacción de las familias Datos sociodemográficos	*	Álvarez, 2014 Padilla, 2016

Mapeo de los programas de intervención comunitaria sobre la parentalidad positiva en España
Rodríguez Hernández, y Rivas

Programa de apoyo psico-educativo para promover el desarrollo infantil				X	X	X	X	X	X	X		Competencia parental, estrés parental, satisfacción de las familias Datos sociodemográficos	*	Álvarez, 2014 Padilla, 2016
Programa de Formación y Apoyo Familiar FAF				X	X			X		X	X	Implicación y participación activa Satisfacción Homogeneidad dentro el programa y su carácter estructurado y a la vez flexible. Satisfacción positiva de profesionales y familias	Pre-test y post-test Ficha inscripción inicial Ficha seguimiento grupal Ficha razón de bajas	Hidalgo, Sánchez, Lorence, Menéndez y Jiménez, 2014; Hidalgo, Jiménez, López, Lorence y Sánchez, 2016; Maya e Hidalgo, 2016
Vivir la adolescencia en familia				X	X			X	X	X	X	Clima social Supervisión parental Situaciones conflictivas Satisfacción Competencias del menor	*	Rodríguez, 2015
Programa - Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales				X	X	X	X	X		X	X	Competencias parentales Autoevaluación conocimientos Satisfacción	*	Martínez et al., 2016; Martínez-González, Iglesias y Pérez, 2021
Programa de Competencia Familiar PCF: 7-11, 11-14 y 12-16				X	X	X	X	X		X	X	Fidelidad Satisfacción Fortalecimiento de las familias: padres e hijos	Cuestionario BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004) Escala resiliencia familiar (Kumpfer, 1998) Escala KK- Children Questionnaire (Kumpfer, 1998)	Orte et al., 2018 Orte et al., 2020
Gurasaok				X	X			X	X	X		No consta información	No consta información	No consta información

*Dado el elevado número de herramientas empleadas se recomienda acudir directamente a la fuente citada

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo apuntan a varias cuestiones:

- 1) Los programas de parentalidad positiva en España provienen del trabajo de grupos de investigación muy consolidados. Sustentados en un enfoque proactivo y capacitador, buscan la optimización de los escenarios familiares incidiendo en el fortalecimiento y preservación de las competencias parentales y sus habilidades, y en mejorar las relaciones familiares y sus vínculos.
- 2) La metodología experiencial y participativa, basada en la reflexión de las propias prácticas familiares, es un común denominador en todos los programas. Su trabajo se centra en tres etapas: hasta la segunda infancia, tercera infancia y adolescencia temprana y media.
- 3) No hay coincidencia en los programas descritos en plantear una fase de seguimiento, en incluir formadores o mediadores en el programa, o en elegir los mismos instrumentos para evaluar sus resultados o el grado de satisfacción.
- 4) Se vislumbra una tendencia en ampliar la formación de los programas ya existentes a la población normalizada tras un proceso de validación y a ampliar su oferta a otra población de riesgo social.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Padilla, S., & Máiquez, M. L. (2016). Home and group-based implementation of the “growing Up Happily in the Family” program in at-risk psychosocial contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 69-78.
- Álvarez Lorenzo, M. (2014). *Evaluación de la implementación del programa Crecer felices en Familia en contextos comunitarios* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A., y Pastor, C. (2015). Aprender Juntos, Crecer en Familia. Un enfoque integral. En M. J. Rodrigo, M. L. Máiquez, J. C. Quintana, S. Byrne, y S. Rodríguez (Coords.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 112-130). Madrid: Síntesis.
- Amorós, P., Byrne, S., Mateos, A., Vaquero, E., & Mundet, A. (2016). “Learning together, growing with family”: The implementation and evaluation of a family support programme. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 87-93.
- Amorós, P., Rodrigo, M. J., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A., Pastor, C., Byrne, S., Martín, J. C., y Guerra, M. (2012). *Programa Aprender Juntos, Crecer en Familia*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Arranz, E. B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Cruz, N., & Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Psychosocial Intervention*, 25(2), 127-134.
- Bartau, I., y Etxeberria, J. (2007). Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón*, 59(4), 541-563.
- 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*. Recuperado de <https://www.msccbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., López, I., Lorence, B., & Sánchez, J. (2016). “Family Education and Support” program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 79-85.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2011). *El programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J., Lorence, B., Menéndez, S., y Jiménez, L. (2014). Evaluación de la implementación del Programa Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales. *Escritos de Psicología*, 7(3), 33-41.
- Hidalgo, V., Pérez, J., Sánchez, J., Ayala, L., Maya, J., Grimaldi, V., & Menéndez, S. (2018). An analysis of different resources and programmes supporting at-risk families in Spain. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1527-1538.
- Junta de Castilla y León. (2009). *Crecer felices en Familia: Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Autor.
- Kumpfer, K. L., DeMarsh, J. P., & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children’s Skills Training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children’s Skill Training Manual, and Family Skills Training Manual*. Salt Lake City: University of Utah.

- Maganto, J., Bartau I., & Etxeberria, J. (2004). Family co-responsibility programme (COFAMI): How to promote children's cooperation and responsibility. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(4), 417-423.
- Maganto, J., y Bartau. I. (2004). *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Máiquez, M. L., Rodríguez, G., & Rodrigo, M. J. (Coords.) (2004). Psycho-educational intervention within the family context: Education programmes for parents. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(4), 403-406.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B., & Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133.
- Martínez González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R. A., Iglesias, M. T., y Pérez, H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 37, 7-16.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez, B., Álvarez, L., Becedóniz, C., & Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117.
- Mateos, A., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., & Rodrigo, M. J. (2021). Listening to children: Evaluation of a positive parenting programme through art-based research. *Children and Society*, 35(2), 311-330.
- Maya, J. M., e Hidalgo, V. (2016). Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar con familias peruanas. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 119-128.
- Orte, C., Ballester, L., Redondo, S., Oliver, J. L., Gomila, A., y Vives, M. (2020). Los resultados del Programa de Competencia Familiar Universal 11-14. En C. Orte, L. Ballester, y J. Amer (Coords.), *Educación Familiar. Programas e intervenciones basados en la evidencia* (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., March, M. X., Ballester, L., Oliver, J. L., Pascual, B., Vives, M., et al. (2018). Los factores de éxito del Programa de Competencia familiar. Balance de 15 años de experiencia y resultados. En C. Orte y L. Ballester (Coords.), *Intervenciones eficaces en prevención familiar en drogas* (pp. 85-98). Barcelona: Octaedro.
- Padilla, S. (2016). *Evaluación del programa domiciliario "Crecer felices en Familia" en contextos de riesgo psicosocial*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, S., Montedeoca, M. A., y Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la Adolescencia en Familia: Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Mateos, A., Pastor, C., & Guerra, M. (2013). Impact of the "Learning Together, Growing in Family" Programme on the professionals and attention to family's services. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 42, 145-165.
- Rodríguez, E. (2015). *Evaluación del programa de educación parental "Vivir la adolescencia en familia" en contextos de riesgo psicosocial*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Rodríguez, E., Martín, J. C., y Rodrigo, M. J. (2015). Vivir la adolescencia en familia. Un programa de apoyo parental en la adolescencia. En M. J. Rodrigo, M. L. Máiquez, J. C. Quintana, S. Byrne y S. Rodríguez (Coords.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 131-150). Madrid: Síntesis.
- Sacristán, O., Santed, M. A., García, J., Barceló, A., y Montero, J. A (2019). Mindfulness and compassion-based program applied to pregnant women and their partners to decrease depression symptoms during pregnancy and postpartum: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 20(1), 654.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Torío, S., Peña, J. V., García, O., e Inda, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., e Inda M. (2013). *Construir lo cotidiano: Un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Torío, S., Peña, J. V., y García, O. (2015). Parentalidad Positiva y Formación Experiencial. Análisis de los Procesos de Cambio Familiar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 296-315.



La metáfora como herramienta de reflexión y aprendizaje

GABARDA MÉNDEZ, VICENTE

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

CUEVAS MONZONÍS, NURIA

*Área de Educación
Universidad Internacional de Valencia (España)*

COLOMO MAGAÑA, ERNESTO

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Málaga (España)*

Resumen

Aproximarse al modo en que los estudiantes universitarios aprenden es una cuestión tan manida como necesaria. No cabe duda, en este sentido, que la promoción de la reflexión lo que se aprende y cómo se aprende constituye un mecanismo efectivo para dotar de una mayor significatividad al proceso formativo. Partiendo de esta premisa, este trabajo trata de conocer la percepción de los futuros pedagogos sobre la utilidad de la metáfora como herramienta para la reflexión y el aprendizaje. La muestra está compuesta por 85 estudiantes de la asignatura Formación del Profesorado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia, donde se han implementado actividades donde se ha integrado la metáfora como recurso docente. Los resultados arrojan que los participantes perciben que se trata de un recurso de gran utilidad para el aprendizaje, especialmente para el desarrollo de la creatividad, el abordaje de contenidos diversos o la capacidad de argumentación.

Palabras clave: educación superior; pedagogía; metáfora; reflexión; aprendizaje.

Metaphor as a tool for reflection and learning

Abstract

Approaching how university students learn is a usual as necessary issue. There is no doubt, in this sense, that the promotion of reflections about what is learned and how we learn is an effective mechanism to give greater significance to learning processes. Based on this premise, this work tries to know the perception of future pedagogues about the usefulness of metaphor as a tool for reflection and learning. The sample is composed by 85 students from the subject Teacher training of the University of Valencia's Pedagogy Degree, where activities have been implemented through the use of metaphor as a teaching tool. The results show that the participants perceive that it is a very useful resource for learning, especially for the development of creativity, the approach of diverse content or the ability to argue.

Keywords: higher education; pedagogy; metaphor; reflection; learning.

Introducción

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 (Mace, 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-Canet, 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.

Marco teórico

El fomento de la reflexión del estudiante como parte del proceso de aprendizaje es un principio explícito de nuestro sistema educativo tanto en las directrices de carácter supranacional como en normativa de carácter estatal y autonómica que regula las diferentes etapas educativas.

Desde una perspectiva internacional, el Consejo de Europa (2018) reconoce la importancia de la reflexión como parte de una de las competencias clave para el aprendizaje permanente: la competencia personal, social y de aprendizaje (propuesta en el año 2006 como Competencia de aprender a aprender por el Parlamento Europeo y el Consejo). De manera específica se considera necesaria “la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios (p. 5).

Estas ideas han sido posteriormente recogidas por nuestro país para el diseño y articulación de la normativa. De hecho, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), que establece las directrices generales para la regulación de las etapas preuniversitarias reconoce entre sus principios generales y pedagógicos la necesidad de que las competencias transversales promuevan la reflexión, junto con otras cuestiones como la autonomía, la resolución de problemas, la autoestima o la responsabilidad.

En el caso de la educación superior, y como bien apuntan Gargallo, Pérez-Pérez, García-García, Giménez, y Portillo (2020), la capacidad reflexiva forma parte de las competencias básicas que contribuyen al desarrollo de cuestiones fundamentales en la capacitación universitaria. La explicitación de esta y otras competencias en la normativa universitaria tienen una fundamentación normativa, que se materializa en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, alude a competencias generales y específicas que los alumnos deben adquirir en sus estudios. En él, se considera como competencia básica “que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética” (p. 24).

Esta competencia es recogida literalmente en la Memoria de Verificación del Grado en Pedagogía de la Universitat de València, reconociendo de forma explícita en la propuesta formativa de la titulación la necesidad de que se fomente la capacidad reflexiva de los futuros pedagogos. Asimismo, se pueden encontrar otras alusiones a este respecto en este documento, donde se refuerza, por ejemplo, la importancia de la reflexión como motor del cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje y elemento clave en la tarea del pedagogo/a. De forma específica, en el marco de la materia donde se contextualiza el estudio “Formación del profesorado”, se postula como uno de sus resultados de aprendizaje que los estudiantes conozcan la problemática de la formación del profesorado con una actitud reflexiva y crítica.

Todas estas aportaciones sirven para poner de manifiesto que la reflexión forma parte natural de los procesos de aprendizaje, así como que considera de manera explícita como una competencia básica en la educación superior.

Por otro lado, la literatura científica ha tratado de aproximarse al impacto que tiene la reflexión de los estudiantes en su aprendizaje, siendo escasas las publicaciones que han relacionado esta capacidad reflexiva con la representación del aprendizaje mediante metáforas.

Aproximándonos en primer lugar a la utilización de estrategias metodológicas para la reflexión, destaca el estudio de Fernández-Márquez, Vázquez-Cano, y López-Meneses (2016), quienes analizaron la capacidad reflexiva de los estudiantes y su aplicación para la construcción de mapas conceptuales multimedia. En este sentido, la reflexión sobre los contenidos de una materia se orientaba a la producción de un recurso digital que requería la puesta en marcha de la creatividad para conseguir un aprendizaje significativo.

Otra propuesta que materializa la utilización de la reflexión como estrategia metodológica es el trabajo de Sabariego, Sánchez, y Cano (2019), quienes proponen la escritura y el relato reflexivos como herramientas de aprendizaje. Concluyen estos autores que las actividades basadas en la reflexión contribuyen a aumentar la conciencia del sentido del aprendizaje y el esfuerzo en el proceso formativo.

Por último, Delgado, Ausín, Abella, y Hortigüela (2018) proponen una experiencia innovadora donde se utiliza el pensamiento reflexivo como base el diseño de un blog en educación superior. Concluyen, en esta línea, que la reflexión por parte del alumnado tenía un impacto directo en la regulación del aprendizaje, así como en la conciencia de él y del proceso seguido para el desarrollo de las diferentes destrezas.

Partiendo de estas premisas, ese estudio pretende analizar la percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía acerca de la utilidad de la metáfora como herramienta de aprendizaje y de reflexión, explorando su potencial específico para el desarrollo de diferentes aspectos como la expresión escrita, el pensamiento crítico, la motivación, la creatividad o el aprendizaje significativo.

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.

Tabla 1. Relación de ítems y códigos

Ítems	Código
El uso de metáforas favorece la expresión escrita	EXP.ESC.
El uso de metáforas impulsa la capacidad de argumentación	ARGUM.
El uso de metáforas ayuda a reflexionar sobre contenidos diversos	CON.DIV.
El uso de metáforas facilita el abordaje de contenidos complejos	CON.COM.
El uso de metáforas favorece la motivación para el aprendizaje	MOTIV.
El uso de metáforas favorece el desarrollo de la creatividad	CREAT.
El uso de metáforas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico	CRÍTICO
El uso de metáforas favorece el aprendizaje significativo	APR.SIGN.
El uso de metáforas ayuda al desarrollo de otras competencias	COMPET.
El uso de metáforas impulsa la autorreflexión y la autoevaluación	AUTO

Fuente. Elaboración propia

Asimismo, se añadía a esta propuesta una pregunta de carácter abierto, ofreciendo de este modo la posibilidad de complementar su opinión. Las aportaciones de esta cuestión han sido abordadas desde un análisis de contenido (Bardín, 1996), considerando que la conjunción de la lectura y la interpretación del material escrito posibilita explorar las ideas expresadas por los participantes, extrayendo el significado en función del objetivo del estudio.

Resultados

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), tal y como se recoge en la tabla 2:

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviación típica por ítem

Ítem	\bar{X}	DT
EXP.ESC.	4,19	0,82
ARGUM.	4,56	0,60
CON.DIV.	4,58	0,56
CON.COM.	4,11	0,84
MOTIV.	4,20	0,84
CREAT.	4,88	0,36
CRÍTICO	4,44	0,80
APR.SIGN.	4,33	0,69
COMPET.	4,23	0,89
AUTO	4,35	0,92

Fuente. Elaboración propia

Las puntuaciones más bajas se asocian, por otro lado, a la utilidad de la metáfora para el abordaje de contenidos complejos (4,13), la motivación para el aprendizaje (4,20) y el desarrollo de otras competencias (4,23).

Asimismo, el análisis de contenido, ha permitido conocer de un modo complementario la percepción que tienen los participantes de la metáfora como herramienta de reflexión y aprendizaje. Entre los aspectos positivos, los futuros pedagogos consideran que este tipo de recursos son innovadores, ayudando a dotar de dinamismo y de diversión el proceso formativo:

- La creatividad crece con la utilización de metáforas porque significa una representación innovadora y personal acerca de lo que se quiere exponer y todo aquello que surja de forma creativa contribuye al desarrollo no solo educativo, sino personal (s. 31).
- Me ha parecido un método innovador que nos ha permitido reflexionar y volver, en cierto modo, a revivir nuestro pasado educativo (s. 55).
- También pueden dar un toque de humor y diversión a la dinámica escolar. Además, cuando son los propios alumnos los que inventan metáforas, el aprendizaje está totalmente centrado en el sujeto y no en el profesor (s. 56).
- Pienso que puede ser un método de educación diferente y más dinámico llegando a animar al alumnado captando de otra forma su atención (s. 85.)

En este sentido, la utilización de la metáfora se concibe como un modo alternativo de afrontar el aprendizaje representa un elemento motivador y que despierta la curiosidad y el interés de los estudiantes.

En segundo lugar, los estudiantes consideran que este tipo de estrategias les hace más partícipes del proceso formativo, dándoles protagonismo en la construcción del propio aprendizaje y dotando de valor sus conocimientos frente a una perspectiva más tradicional:

- Es un recurso útil para el profesorado, ya que los estudiantes pueden aportar visiones alternativas de las metáforas que a lo mejor el profesor no había tenido en cuenta o siquiera se había planteado (s.13).
- Es una manera de dejar que las personas interpreten con total autonomía aquello sobre lo que se les pregunta y, posteriormente puedan justificar esa interpretación con sus propios pensamientos (s.42).
- Cuando son los propios alumnos los que inventan metáforas, el aprendizaje está totalmente centrado en el sujeto y no en el profesor, de modo que se desarrolla su creatividad y su capacidad de argumentación (s. 56).
- La metáfora como herramienta de aprendizaje es favorecedora para una asignatura tan teórica como cualquiera que encontremos en el grado, para asimilar el contenido y dar pie a un aprendizaje más personalizado y menos pesado, impulsando el pensamiento propio y crítico (s. 71).

Por otro lado, las aportaciones de los participantes ponen de manifiesto que la representación de los fenómenos vinculados a la asignatura mediante metáforas, les han ayudado a realizar una autoexploración, de un modo más profundo, de sus propios esquemas de pensamiento para conectar con los conocimientos que se comparten.

- Es una manera de reflexionar sobre todo aquello que has aprendido en la materia en concreto, así como, autopensar y autorreflexionar sobre los contenidos (s. 14).
- Creo que nos ayuda a ver y entender las cosas de una manera más fácil y visual, y fomenta un poco la parte autodidacta, ya que siempre intentamos buscar metáforas que nos sean familiares y entendamos bien (s. 32).
- Es una manera de dejar que las personas interpreten con total autonomía aquello sobre lo que se les pregunta y, posteriormente puedan justificar esa interpretación con sus propios pensamientos (s. 42).
- Con esta actividad he podido vincular la asignatura con cosas que ya conocía. Solamente he tenido que buscar un poco en mi cabeza y conectarlo (s. 81).

Podemos afirmar, de este modo, que el proceso formativo mediado con este recurso favorece el aprendizaje significativo, ayudando a tender puentes entre los conocimientos y competencias que se desarrollan en el marco de la asignatura y las vivencias, experiencias y destrezas previas de los estudiantes.

Sin embargo, la utilización de las metáforas también ha supuesto un reto para los participantes. 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:

- Me ha costado mucho, sobre todo al principio, encontrar metáforas para representar las diferentes cuestiones. En Pedagogía no estamos acostumbrados a actividades creativas (s. 3).

- Nunca antes me había planteado representar contenidos de la asignatura con una metáfora y, de entrada, me costó mucho encontrar la que más se adecuaba a lo que yo quería decir (s. 19).
- Hay que ser cautos para que la metáfora no se convierta en una técnica vacía y se convierta en una especie de juego que no conlleve necesariamente una reflexión (s. 22).
- Creo que la metáfora en sí no es lo que aporta más valor, sino la reflexión que llevas a cabo para buscar la representación. Muchas veces es difícil encontrar algo que realmente represente lo que necesitas (s. 78).

Estas cuestiones nos hacen reflexionar, por un lado, sobre la necesidad de ir introduciendo nuevos mecanismos que favorezcan una aproximación diversa a los contenidos y que estas propuestas tengan una fundamentación pedagógica y estén integradas en el diseño global de la propuesta formativa.

Discusión y conclusiones

Este estudio nos ha permitido conocer, en el contexto de una asignatura, la percepción de los estudiantes respecto al uso de la metáfora como herramienta de reflexión y aprendizaje. Los resultados han puesto de manifiesto que, siendo un recurso desconocido para los estudiantes, y pese a las dificultades iniciales para poner en marcha los mecanismos cognitivos asociados a la reflexión y la representación, han percibido su potencial para desarrollar su creatividad, capacidad de argumentación o el pensamiento crítico, coincidiendo con los resultados de los estudios de Fernández-Márquez et al. (2016) y Sabariego et al. (2019) con técnicas basadas en la reflexión. Asimismo, el ejercicio reflexivo y la materialización en forma de metáfora convierten la experiencia y el conocimiento del alumnado en contenido educativo, en línea con las tesis de Ortega y Romero (2021).

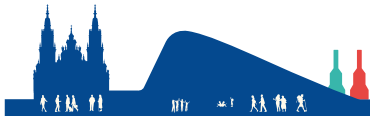
En este sentido, y teniendo en cuenta que la mayor parte de estas cuestiones se vinculan con algunas competencias clave (Consejo de Europa, 2018), la representación de la realidad mediante metáforas puede constituir un recurso de especial utilidad en el ámbito educativo. Las limitaciones de este estudio se vinculan especialmente con la representatividad de la muestra en el conjunto de planes de estudio universitarios, dibujando como línea futura de trabajo poder replicarlo en otras titulaciones y con otros contenidos.

No obstante, no cabe duda que dotar a los estudiantes de protagonismo en la construcción de un sentido propio a los contenidos mediante estrategias de pensamiento reflexivo nos acerca al ansiado aprendizaje significativo (Chisvert y Palomares, 2018), a la vez que proporciona a los docentes de nuevas estrategias metodológicas en aras a una mejora global de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- 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.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior (Cuadernos de docencia universitaria 35)* (pp. 16-21). Barcelona: Octaedro.
- Chisvert, M. J., y Palomares, D. (2018). El pensamiento reflexivo en la docencia universitaria. En G. Padilla (Coord.), *Perspectivas formativas universitarias* (pp. 225-238). Madrid: Tecnos Editorial.
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., y Cuevas, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del videoblog como recurso digital en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 7-25. doi: 10.12795/pixelbit.74358
- Consejo de Europa. (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/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Delgado, V., Ausín, V., Abella, V., y Hortigüela, D. (2018). Pensamiento reflexivo en Educación Superior a través de la utilización del blog como portfolio de aprendizaje. En S. Rodríguez, V. Delgado, E. Mercado y C. di Giusto (Eds.), *Metodologías y experiencias innovadoras en educación* (pp. 152-159). Burgos: Asire Educación.

- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., y López-Meneses, E. (2016). Los mapas conceptuales multimedia en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo. *Campus Virtuales*, 5(1), 10-18.
- 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/educxx1.23367
- 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. Recuperado de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/248/329>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Mace, 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
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (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>
- 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. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Sabariego, M., Sánchez, A., y Cano, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. doi: 10.5209/RCED.59048
- Valenciano-Canet, 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. R. (2020). Enfoques de aprendizaje y perspectiva temporal: persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2). doi: 0.5944/educxx1.25552



La promoción de la autonomía y el espíritu emprendedor desde la escuela: percepción de los futuros docentes

CUEVAS MONZONÍS, NURIA

Área de Educación

Universidad Internacional de Valencia (España)

GABARDA MÉNDEZ, VICENTE

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universitat de València (España)

Resumen

En los últimos años se ha puesto de manifiesto a nivel normativo que, más allá de las tradicionales áreas curriculares, la escuela está llamada a asumir una responsabilidad explícita en el desarrollo personal y social de los estudiantes, una cuestión que puede no percibirse de manera generalizada. En esta línea, este trabajo trata de conocer la percepción de los futuros docentes sobre el nivel de responsabilidad que el contexto familiar y el contexto escolar tienen sobre el desarrollo de la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. La muestra está compuesta por 367 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria y el Máster en Educación Secundaria. Los resultados arrojan que los participantes consideran que la escuela tiene un alto nivel de responsabilidad y que son las mujeres y los participantes sin experiencia docente previa quienes otorgan mayores niveles de responsabilidad.

Palabras clave: competencias; escuela; autonomía; iniciativa personal; espíritu emprendedor.

The promotion of autonomy and entrepreneurship in the school: perception of future teachers

Abstract

In recent years, it has been shown at the regulatory level that, beyond traditional curricular areas, school is called to assume explicit responsibilities in the personal and social development of the students, an issue that may not be widely perceived for the society. In this way, this work tries to know the perception of future teachers about the level of responsibility that the family context and school context have in the development of autonomy, personal initiative and entrepreneurship. The sample is composed by 367 students of the Early Childhood Degree, the Primary Education Degree and Secondary Compulsory Education Master Program. Results show that the participants consider that the school has a high level of responsibility and that women and participants with no prior teaching experience attribute higher levels of responsibility.

Keywords: competences; school; autonomy; personal initiative; entrepreneurship.

Introducción

La escuela, entendida como la entidad considerada como la institución oficial responsable de la educación de los ciudadanos, ha cumplido una labor inestimable en el desarrollo de aspectos diversos de las nuevas generaciones. Sus funciones, al igual que la sociedad, han ido cambiando de manera progresiva, vinculadas a las demandas y necesidades que se derivan de los avances científicos, económicos y sociales.

De este modo, su tradicional consideración como institución de corte exclusivamente academicista y profesional en sus etapas superiores, ha derivado en una nueva imagen de la institución escolar, donde cada vez tienen más cabida otro tipo de conocimientos, destrezas y actitudes orientados a la construcción de una ciudadanía de carácter más holístico y proyección global.

Un ejemplo de ello, ha sido la integración de áreas vinculadas al desarrollo más personal y social de los estudiantes, como la educación emocional, las competencias sociales, el desarrollo de la ciudadanía, la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor que, si bien han sido incluidas desde un punto de vista normativo, pueden no haber pasado a formar parte del imaginario colectivo.

Estas reflexiones constituyen el punto de partida del presente trabajo, que tiene como propósito conocer y analizar 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. Se pretende, de este modo, conocer si los estudiantes del Grado en Educación Infantil, el Grado en Educación Primaria y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y, por tanto, futuros docentes de estas etapas, reconocen estas áreas como una cuestión relevante en el ejercicio desde las instituciones educativas.

Marco teórico

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, se han venido promoviendo disposiciones de carácter supranacional que, tratando de identificar competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006; Consejo de la Unión Europea, 2018) han puesto de manifiesto la necesidad de que los sistemas educativos integren cuestiones que van más allá y dotando a la ciudadanía de las destrezas necesarias para un desarrollo efectivo en la sociedad. En esta línea, estas disposiciones pusieron de relieve que el sentido de la iniciativa, el espíritu de empresa y el emprendimiento constituían una de estas líneas de trabajo, vinculándolas con el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, de planificación y de resolución de problemas. Asimismo, desde esta competencia se persiguen el desarrollo de la capacidad de liderazgo, el trabajo individual y en equipo, cuestiones que, más allá de su aplicación al ámbito profesional, son claves para el desarrollo personal y social.

La identificación de estas cuestiones ha permitido que se hayan 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 (Cuevas, Gabarda, Cívico, y Martí, 2021; 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).

Si analizamos de manera específica cómo se han integrado estas cuestiones en el currículum escolar, cabría reseñar la importancia de la autonomía y la iniciativa personal en la Educación Infantil. Según el Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, uno de los principales objetivos de la etapa es sentar las bases de la autonomía e iniciativa personal, constituyendo, de hecho, una de las tres áreas en que se fundamenta la Educación Infantil. En ella, estas cuestiones se vinculan con aspectos como el conocimiento del cuerpo y la propia imagen, el juego y movimiento, la actividad y la vida cotidiana o el cuidado personal y la salud.

En el caso de la Educación Primaria, el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la etapa, recoge de manera explícita que el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor constituyen una competencia básica. De hecho, uno de los objetivos de la Educación Primaria se orienta a desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. Asimismo, podemos ver su integración en algunas materias donde se incluyen contenidos o estándares de aprendizaje en torno a estas cuestiones. Por ejemplo, en Ciencias de la Naturaleza, se recoge como estándar la autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas, así como la iniciativa en la toma de decisiones. Por otra parte, se expone que el área de Ciencias Sociales fomenta el desarrollo de hábitos de trabajo individual, en equipo, el esfuerzo, el sentido crítico, la iniciativa y el espíritu emprendedor, integrando asimismo contenidos específicos sobre iniciativa emprendedora y estándares de aprendizaje vinculados al sentido crítico, la iniciativa personal, la creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor ante las circunstancias que rodean al estudiante. También hay alusiones explícitas en el área de Educación física, donde se persigue el desarrollo de la iniciativa individual o en el área de Valores sociales y cívicos, que contribuye a que el alumnado tenga iniciativa, estimulando las capacidades de reflexión, síntesis y estructuración, así como el trabajo en equipo, autónomo, la toma de decisiones y la generación de alternativas personales.

En el caso del Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se recoge, al igual que en Educación Primaria, que el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor constituyen una competencia básica, exponiendo que esta etapa el alumnado debe afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. En este sentido, uno de los objetivos de la Educación Secundaria es precisamente “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (artículo 11.g), mientras que en Bachillerato se propone como objetivo “Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico” (artículo 11.k). En estas etapas, la integración de destrezas vinculadas con la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor es mucho mayor y más explícita, contemplándose su abordaje en diferentes materias y diferentes cursos. Destacamos, por ejemplo, su presencia en áreas troncales y obligatorias como Matemáticas, Lengua Extranjera, Biología y Geología o Física y Química, recogándose principalmente destrezas de trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, espíritu emprendedor, iniciativa y espíritu crítico aplicado a cada una de las materias. Igualmente, se integra en otras asignaturas específicas como Valores Éticos o Filosofía, fomentándose aspectos como la iniciativa, el trabajo en equipo o la resolución de problemas. No podemos finalizar el análisis de estas etapas sin hacer alusión a la materia “Iniciación a la Actividad Emprendedor y Empresarial” por su vinculación directa con el fenómeno de estudio. En ella, se aborda de manera específica el emprendimiento, con una vertiente predominantemente económica, aunque vinculándola con el desarrollo social y comunitario.

Partiendo por tanto de la confirmación de que estas cuestiones forman parte del currículum escolar propuesto normativamente, se propone el análisis de la atribución de responsabilidad que los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria realizan al ámbito escolar en el desarrollo de diferentes destrezas relacionadas con la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. 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. Se pretende, con ello, conocer el fenómeno de estudio en su esencia, sin manipular ni controlar los datos (Orellana, Almerich, y Suárez, 2010).

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 ($\alpha = 0,96$). Se trata de un cuestionario dividido en dos partes: la primera orientada a recoger información sociodemográfica (sexo, edad, titulación cursada y experiencia docente previa) y la segunda es una batería de diez ítems vinculados con diferentes competencias asociadas a la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (ver tabla 1). 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).

Tabla 1. Relación de ítems y códigos

Ítems	Código
Promover el reconocimiento de las propias potencialidades	POTENCIAL
Desarrollar el pensamiento creativo	CREATIVIDAD
Fomentar la capacidad de análisis	ANALISIS
Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones	PLANIF.
Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas	CAMBIO
Desarrollar la capacidad de trabajo individual	TR.INDIV.
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo	TR.EQUIPO
Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo	LIDER
Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad	CRITICO
Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor	EMPREND

Fuente. Elaboración propia

El análisis de los datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS v.21, así como con Microsoft Excel 2016.

Resultados

Atendiendo al objetivo de nuestro estudio, que pretendía conocer y analizar 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, los datos arrojan que todos ellos otorgan entre bastante y mucha responsabilidad al contexto escolar en este sentido.

Concretamente, y atendiendo de manera específica a cada uno de los ítems, podemos observar que, 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). Por otro lado, las menores puntuaciones se vinculan al impulso de la capacidad de liderazgo (3,38) y al favorecimiento del desarrollo del espíritu emprendedor (3,39), tal y como puede observarse en la tabla 2:

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviación típica por ítem

Ítem	\bar{X}	DT
POTENCIAL	3,64	0,51
CREATIVIDAD	3,78	0,43
ANALISIS	3,78	0,43
PLANIF.	3,57	0,54
CAMBIO	3,59	0,55
TR.INDIV.	3,72	0,48
TR.EQUIPO	3,90	0,30
LIDER	3,38	0,66
CRITICO	3,69	0,49
EMPREND	3,39	0,63

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, si abordamos posibles diferencias en la percepción de responsabilidad en función de otras variables, cabe comenzar exponiendo que la percepción de los participantes según su titulación (Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Secundaria), no hallando diferencias significativas.

Sin embargo, sí se obtienen percepciones diferenciadas en función del sexo de los participantes, siendo las mujeres quienes atribuyen mayoritariamente un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de las diferentes cuestiones, a excepción de tres el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo y la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas (ver tabla 3):

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviación típica por ítem y sexo

	Hombres		Mujeres	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
POTENCIAL	3,62	0,54	3,65	0,50
CREATIVIDAD	3,76	0,47	3,80	0,41
ANALISIS	3,73	0,48	3,81	0,40
PLANIF.	3,68	0,52	3,52	0,55
CAMBIO	3,64	0,52	3,57	0,57
TR.INDIV.	3,65	0,53	3,75	0,45
TR.EQUIPO	3,87	0,34	3,91	0,28
LIDER	3,40	0,63	3,37	0,67
CRITICO	3,65	0,51	3,71	0,47
EMPREND	3,39	0,63	3,39	0,64

Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, la prueba \wedge de Wilks confirma que existe significatividad entre las medias de los ítems (sig. 0,000) y el análisis de varianza de una vía permite identificar en qué ítems en concreto se producen las diferencias en función del sexo (ver tabla 4):

Tabla 4. Análisis de varianza de una vía en función del sexo

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Sexo	TR.INDIV	2,009	1	2,009	6,928	0,009*
	PLANIF.	0,899	1	0,899	3,943	0,0048

* < .05

Fuente. Elaboración propia

Las diferencias significativas se vinculan a la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de la capacidad de trabajo en individual (con mayor puntuación de las mujeres) y el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones (con mayor puntuación de los hombres).

Por otro lado, aunque la diferencia no es significativa, hay percepciones diversas en función de la edad de los participantes, siendo los más mayores (31-35 años y 36-55 años) quienes otorgan un mayor nivel de responsabilidad al contexto escolar en el desarrollo de la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, especialmente en el desarrollo del propio potencial, el fomento de la creatividad, el desarrollo de la capacidad de análisis, el fomento de la planificación y la toma de decisiones y la capacidad de adaptación al cambio y la resolución de problemas. Parece haber menos diferencias, sin embargo, en los ítems relacionados con el trabajo en equipo y con el desarrollo del espíritu emprendedor (ver tabla 5):

Tabla 5. Puntuaciones medias y desviación típica por ítem y edad

Ítem	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
POTENCIAL	3,55	0,55	3,69	0,48	3,67	0,50	3,67	0,50
CREATIVIDAD	3,79	0,45	3,74	0,46	3,82	0,39	3,84	0,37
ANALISIS	3,74	0,49	3,74	0,44	3,87	0,34	3,84	0,37
PLANIF.	3,55	0,56	3,52	0,56	3,61	0,49	3,64	0,52
CAMBIO	3,50	0,56	3,61	0,55	3,55	0,57	3,73	0,48
TR.INDIV.	3,72	0,48	3,72	0,67	3,71	0,48	3,71	0,49
TR.EQUIPO	3,90	0,29	3,89	0,31	3,95	0,22	3,84	0,37
LIDER	3,34	0,63	3,34	0,66	3,49	0,66	3,36	0,70
CRITICO	3,61	0,52	3,70	0,48	3,72	0,45	3,75	0,47
EMPREND.	3,35	0,58	3,49	0,55	3,33	0,78	3,27	0,64

Fuente. Elaboración propia

Por último, si atendemos a posibles diferencias en función de la experiencia docente previa, observamos que, de manera generalizada, los participantes sin experiencia otorgan mayores responsabilidades a la escuela en el desarrollo de los diferentes ítems. Esta situación sucede en torno a todas las cuestiones, excepto en el fomento del trabajo en equipo, donde los participantes con y sin experiencia atribuyen la misma responsabilidad (ver tabla 6):

Tabla 6. Puntuaciones medias y desviación típica por ítem y experiencia docente previa

	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
POTENCIAL	3,63	0,51	3,64	0,52
CREATIVIDAD	3,78	0,41	3,79	0,44
ANALISIS	3,76	0,47	3,80	0,40
PLANIF.	3,53	0,57	3,60	0,52
CAMBIO	3,56	0,59	3,61	0,53
TR.INDIV.	3,68	0,51	3,75	0,45
TR.EQUIPO	3,90	0,30	3,90	0,30
LIDER	3,36	0,66	3,40	0,65
CRITICO	3,59	0,52	3,76	0,45
EMPREND	3,38	0,68	3,39	0,60

Fuente. Elaboración propia

Cabe destacar, por otro lado, que, aunque según la Λ de Wilks no hay diferencias significativas, el análisis de varianza de una vía sí las identifica en relación al fomento del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad (ver tabla 7):

Tabla 7. Análisis de varianza de una vía en función de la experiencia docente previa

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Exp. docente	CRÍTICO	2,448	1	2,448	10,573	0,001*

* $<.05$

Fuente. Elaboración propia

Cabe destacar que, en este caso, son los participantes sin experiencia docente quienes otorgan mayores niveles de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de esta cuestión.

Discusión y conclusiones

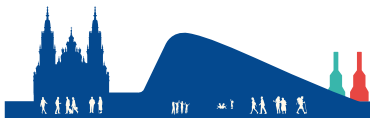
La aproximación a la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor como responsabilidad educativa nos ha permitido conocer su integración normativa, así como la percepción de responsabilidad de los futuros docentes en el ámbito escolar. Los resultados han puesto de manifiesto que, siendo una cuestión reconocida como área de trabajo en la escuela, parece haber mayor sensibilidad hacia el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, el pensamiento creativo y la capacidad de análisis, especialmente por parte de las mujeres, los participantes de mayor edad y por parte de aquellos sin experiencia docente previa. Esta realidad nos hace reflexionar sobre la tradicional responsabilidad de las mujeres en la esfera familiar en el desarrollo de cuestiones de calado más personal y social o la importancia concedida por las generaciones anteriores a la conformación de un sistema axiológico o el desconocimiento del sistema escolar como posibles respuestas a estas diferencias.

No cabe duda, en todo caso, de que las destrezas asociadas a esta área tienen una importancia crucial no solo durante el proceso formativo de las diferentes etapas, sino como destrezas aplicables a la vida social y profesional (Consejo de Europa, 2018) siendo fundamental su abordaje explícito para dotar a este proceso de un carácter más

global (Fuentes, 2018). Sería interesante, en esta línea, estudiar el modo en que, en un contexto real de aula, se abordan estas cuestiones, ayudando a desdibujar la línea entre lo normativo y lo cotidiano, a fin de conocer, in situ, la integración de la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor en la formación de los educandos.

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. (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/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Cuevas, N., Gabarda, C., Cívico, A., y Martí, A. (2021). La competencia social y cívica a debate: atribución de responsabilidades a familia y escuela por parte de los futuros docentes. En R. Mancinas-Chávez (Coord.), *Universidad, Innovación e Investigación ante el Horizonte 2030* (p. 539). Sevilla: Egregius Ediciones.
- 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/educXX1.23367
- Orellana, N., Almerich, G., y Suárez, J. M. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (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>
- 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
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, número 4, de 4 de enero de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, número 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- 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*, número 3, de enero de 2015. Recuperado de <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Tarabini, 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



El aprendizaje en Didáctica General a partir de fotografías realizadas y presentadas por los estudiantes

TÁRRAGA-MINGUEZ, RAÚL
LACRUZ-PÉREZ, IRENE

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

Resumen

Se presenta una experiencia de formación inicial de profesorado en la que se utiliza la fotografía como recurso didáctico. Participaron 40 estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil que cursaban la asignatura de Didáctica General. Cada estudiante seleccionó una fotografía y un concepto relacionado con el ámbito educativo que quisieran trabajar con ella. Tras recibir el feedback del docente, y de acuerdo a un calendario elaborado por el mismo, en cada sesión entre uno y tres estudiantes exponían su imagen. A continuación, se abría un tiempo de debate en el que los estudiantes reflexionaban sobre lo comentado partiendo desde sus experiencias personales y alcanzando la construcción de argumentos teóricos. La valoración de la experiencia tanto del alumnado como del docente fue positiva, destacando principalmente la oportunidad que les había ofrecido este espacio de diálogo para expresar sus inquietudes, inicialmente no contempladas en el programa de la asignatura.

Palabras clave: Didáctica General; formación profesorado; foto-elicitación; fotografía; futuros docentes.

Learning in General Didactics from photographs taken and presented by students

Abstract

A teacher training experience in which photography is used as a didactic resource is presented. Forty students of the Degree in Primary School Education and Early Childhood School Education who were studying the subject of General Didactics participated in the experience. Each student selected a photograph and a concept related to the educational field that they would like to work with it. After receiving feedback from the teacher, and according to a schedule drawn up by the teacher, from one to three students exposed their image in each session. Afterwards, the students reflected on the comments, starting from their personal experiences and reaching the construction of theoretical arguments in a discussion. The evaluation of the experience of the students and the teacher was positive, mainly highlighting the opportunity that this space for dialogue had offered them to express their concerns, initially not included in the course program.

Keywords: General Didactics; photo-elicitation; photography; pre-service teachers; teacher training.

Introducción

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 (y también de emociones) relacionados con las imágenes que en ellas se presentan (Dockett, Einarsdottir, y Perry, 2017). La foto-elicitación se convierte así en una técnica a través de la que los autores de las fotografías se erigen en expertos que emplean la imagen como punto de partida para articular un discurso sobre una temática que les es cercana; como una excusa inicial a partir de la cual se empieza a conectar y comunicar con la audiencia para construir conjuntamente significados evocados a partir de la imagen.

Originariamente, la foto-elicitación es una técnica proveniente del ámbito de los métodos de investigación visuales (Clark-Ibáñez, 2004). Sin embargo, sus características la convierten también en un medio idóneo para la comunicación, la transmisión y la construcción conjunta de ideas, por lo que se trata de una técnica de interés en el ámbito de la formación del profesorado. Pese ello, desafortunadamente se trata de una estrategia que 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), aunque sí existen numerosas experiencias en otros ámbitos (Hidalgo-Standen, 2021; Legge y Smith, 2014; Taylor, 2002).

El objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia en la formación inicial del profesorado en la que se empleó la técnica de la foto-elicitación como una herramienta para: a) entrenar las habilidades de los estudiantes para comunicar y construir conjuntamente contenidos y argumentos a través de imágenes y discurso oral; b) detectar temas de interés para los estudiantes relacionados con la educación que consideraran que eran temáticas dignas de ser traídas al aula; y c) generar debates entre los estudiantes a partir de las temáticas elicidadas por el propio alumnado.

Contextualización

La experiencia se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020 en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, concretamente 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. Al tratarse de una asignatura de primer curso programada para el primer cuatrimestre, esta asignatura representa una de las primeras experiencias universitarias formales en las que tomaron parte los estudiantes. La experiencia se propuso como una actividad de realización obligatoria y evaluable (con una repercusión del 10% de la calificación final de la asignatura).

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

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 pudiera 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 de la asignatura de Didáctica General). La idea subyacente a la actividad era que la imagen sirviera de punto de partida para elicitar 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, entre uno y tres estudiantes exponían su fotografía al inicio o al final de la clase durante aproximadamente 5 minutos. A continuación, se abría un tiempo de conversación de entre 10 y 20 minutos durante el que participaban todos los estudiantes del aula. Un guion habitual de estas conversaciones era partir de recuerdos de experiencias personales de los propios estudiantes de sus etapas como estudiantes de educación infantil, primaria o secundaria. A partir de estos recuerdos, se daba paso a la reflexión sobre cómo los conceptos tratados habían marcado de algún modo su escolarización como estudiantes. Finalmente, con o sin apoyo del docente, a partir de estas reflexiones se pasaba a construir argumentos que pasaban del plano práctico al teórico y se relacionaban las experiencias vividas por los estudiantes con conceptos del temario de la asignatura de didáctica general, o con conceptos relevantes para la formación del profesorado.

Uno de los ejemplos que más interés generó en los estudiantes fue el caso de una estudiante que presentó dos fotografías. Una de ellas era un aula actual de su colegio de educación primaria y la otra era una fotografía del edificio del colegio en el que había estudiado su abuela (actualmente un edificio en desuso). A partir de estas dos fotografías, la estudiante expuso el relato de cómo había sido su proceso de escolarización y cómo le había contado su abuela que había sido el suyo. A partir de la comparación de estas dos fotografías y de estos dos relatos, se elicitaban conceptos como la igualdad de oportunidades en niños de diferentes clases sociales, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la educación como derecho y también como obligación hasta una edad que ha variado a lo largo del tiempo, el papel de la religión en la educación o el uso de la educación como herramienta de inculcación de ideologías.

Otro ejemplo fue una fotografía elaborada por un estudiante de un aula de su instituto en la que las ventanas estaban protegidas por pequeñas vigas de hormigón que probablemente estaban colocadas ahí para proteger la propia ventana, pero que reducían la iluminación natural del aula y, en cierta manera, parecían recordar los barrotes de una celda. El estudiante presentó la fotografía como un ejemplo de arquitectura que determinaba las condiciones de la docencia y generaba un ambiente lúgubre que no favorecía el aprendizaje. A partir de la fotografía, otros estudiantes manifestaron que el concepto que la fotografía les había evocado era el de un aumento artificial de la ya de por sí notable distancia entre lo que ocurre dentro del aula (un aprendizaje artificial, pre-elaborado y separado arbitrariamente en disciplinas); y lo que ocurre fuera del aula, donde los aprendizajes son más naturales y no se perciben las barreras entre aprendizajes derivados de las disciplinas que sí se estudian por separado dentro del instituto.

El conjunto de temáticas seleccionadas por los estudiantes fue de una gran variedad, ya que se impusieron como una norma inicialmente no marcada de manera estricta el no repetir temáticas. Además, se 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.

Conclusiones

A la finalización de la asignatura, en los espacios dedicados a la evaluación del semestre en su conjunto, la gran mayoría de los estudiantes destacaron esta experiencia como uno de los principales puntos fuertes de la asignatura. Los estudiantes destacaron tres puntos esenciales de la experiencia:

En primer lugar, esta actividad les había permitido expresar sus inquietudes por contenidos que inicialmente no estaba previsto tratar en la asignatura, de manera que este espacio les permitió introducir en la asignatura elementos que ellos mismos habían decidido que podían ser relevantes para su formación.

Además, la actividad les había permitido participar en un espacio de diálogo organizado en el que ellos se erigían como los verdaderos protagonistas en el que el docente jugaba un rol secundario en el que organizaba las intervenciones de manera que intentaba minimizar el tiempo en el que intervenía para permitir que fueran los propios estudiantes quienes asumieran el protagonismo.

Finalmente, los estudiantes también destacaron que la actividad había contribuido a que los propios estudiantes se conocieran más entre sí, dado que al poder dedicar un tiempo a escuchar las ideas que otros estudiantes traían al aula, se abría un espacio de diálogo con unas características diferentes a las habituales.

En cuanto a la valoración del docente de la experiencia, se destacan como aspectos positivos la calidad y profundidad de los argumentos que alcanzó la conversación en algunos momentos puntuales, especialmente en las últimas sesiones de foto-elicitación, en la que los estudiantes ya disponían del pequeño bagaje teórico que les proporcionaba el estudio de prácticamente todo el cuatrimestre de esta y las demás asignaturas.

También destaca positivamente la madurez que demostraron los estudiantes para seleccionar fotografías y para traer al aula conceptos que realmente eran de interés para la formación de docentes. A este respecto, hubo muy pocos casos en los que el docente de la asignatura tuvo que solicitar a los estudiantes que cambiaran su fotografía o su temática por considerarla ajena al ámbito de la formación de docentes.

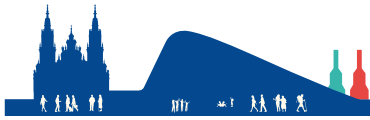
Finalmente, otro aspecto positivo fue que, de una manera bastante natural, varias de las fotografías y las conversaciones de los estudiantes encontraron un encaje sencillo con los contenidos que el docente había preparado con anterioridad en la asignatura, por lo que acabaron sirviendo de punto de partida de algunos puntos del temario de la asignatura de didáctica general.

La experiencia también se encontró con algunas dificultades y se detectaron algunos puntos débiles que son necesarios mejorar en futuras experiencias. Al inicio de la experiencia, durante las primeras presentaciones, la participación de los estudiantes fue muy forzada. El docente tenía que realizar preguntas relativamente cerradas y dirigidas para incitar a la participación de los estudiantes. No fue hasta que pasaron varias exposiciones que los estudiantes comenzaron a participar por iniciativa propia en las conversaciones. Probablemente estas reticencias iniciales estaban causadas porque se trataba de una actividad novedosa que es posible que los estudiantes no acabaran de comprender correctamente. Para evitar esto, en futuras experiencias creemos que es necesario dedicar más tiempo a explicar el sentido de la actividad y sus potenciales beneficios para la formación de docentes.

Tampoco fue sencillo organizar las presentaciones de 40 estudiantes en una asignatura con menos de 30 sesiones presenciales; y con la restricción de que las primeras sesiones no se desarrollaron hasta la quinta o sexta sesión. A este respecto, el calendario de sesiones de foto-elicitación se pactaba con los estudiantes y, por necesidad, tuvo que ser flexible de manera que no en todas las sesiones todos los estudiantes que lo tenían previsto podían proponer al resto de estudiantes sus fotografías, por lo que quedaban pospuestas para siguientes sesiones.

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.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527.
- 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.
- Hidalgo-Standen, C. (2021). The use of photo elicitation for understanding the complexity of teaching: a methodological contribution. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13. doi: 10.1080/1743727X.2021.1881056
- Legge, M. F., y Smith, W. (2014). Teacher education and experiential learning: A visual ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 95-110.
- Taylor, E. W. (2002). Using still photography in making meaning of adult educators' teaching beliefs. *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 123-139.



¿Se me dará bien la asignatura? Predicciones de los estudiantes sobre el grado de dificultad y rendimiento en tareas académicas

GÓMEZ-MARÍ, IRENE
TÁRRAGA-MINGUEZ, RAÚL
SANZ-CERVERA, PILAR

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

Resumen

Las habilidades metacognitivas permiten autorregular la realización de cualquier tarea que se desempeña. El objetivo de este trabajo 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 la percepción de dificultad de las tareas, la utilidad para la propia formación de las mismas, el número de horas estimado que se requerirá para realizarlas y la calificación esperada. Para ello, se aplicó un cuestionario diseñado ad hoc a 26 estudiantes del Máster Universitario en Educación Especial de la Universidad de Valencia. Los resultados señalaron diferencias estadísticamente significativas antes y después de realizar la tarea en la percepción de la dificultad de una tarea consistente en analizar un artículo científico relacionado con la asignatura, pero no en el resto de tareas de la asignatura. No hubo diferencias antes y después de realizar las tareas en la valoración de su utilidad, la calificación esperada y las horas necesarias para realizarlas. Se concluye que los estudiantes que han participado en el estudio poseen una buena capacidad para establecer juicios metacognitivos, aunque con matices en el caso de las tareas más novedosas que no están acostumbrados a realizar.

Palabras clave: docencia universitaria; metacognición; TIC.

Will I be good at the subject? Students' predictions about the degree of difficulty and performance in academic tasks

Abstract

Metacognitive skills allow self-regulating the performance of any task performed. The aim of this study is to analyse if there are differences in the assessment that students make before and after performing the set of activities of a subject. Specifically, in the perception of difficulty of the tasks, the utility for the own formation of the same ones, the estimated number of hours required and the expected rating. To this end, a questionnaire designed ad hoc was

applied to 26 students of the University Master's Degree in Special Education of the University of Valencia. The results indicated statistically significant differences before and after performing the task in the perception of the difficulty of a task consisting of analysing a scientific article related to the subject, but not in the rest of the tasks of the subject. There were no differences before and after performing the tasks in assessing their usefulness, the expected rating and the hours needed to perform them. It is concluded that the students who have participated in the study have a good capacity to establish metacognitive judgments, although with nuances in the case of the novel tasks that they are not accustomed to perform.

Keywords: ICT; metacognition; university teaching.

Introducción

Cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas que nos exigen una respuesta con cierto grado de complejidad, 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 variables como nuestra experiencia previa ante tareas similares, la percepción de los elementos contextuales que potencialmente pueden aumentar o reducir las posibilidades de éxito, el conocimiento de nuestras propias capacidades y dificultades para afrontar cada tipo de tareas y la valoración sobre qué tipos y qué niveles de motivación tenemos inicialmente respecto a cada tarea. En estas valoraciones, se ponen en juego elementos objetivos y subjetivos que interactúan dando lugar a una percepción, más o menos, global sobre la tarea y que influye notablemente en la realización de la misma.

En el presente trabajo analizamos las valoraciones previas de un grupo de estudiantes universitarios sobre el nivel de dificultad de varios tipos de tareas académicas desarrolladas en una asignatura de máster relacionada con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el campo de la educación especial.

Marco teórico

Las capacidades metacognitivas se refieren a un conjunto de 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 ejecución, y dependiendo también de cómo esta ejecución impacta en la motivación y en otros constructos del ámbito emocional, los estudiantes varían sus niveles de esfuerzo, dedicando niveles mayores o menores de atención: o bien empleando recursos cognitivos y perseverando ante las dificultades, o bien abandonando las tareas cuando generan grandes dificultades (Valenzuela, 2019).

Por ello, la metacognición es una variable de gran interés 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 este trabajo 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.

Creemos que el interés de este objetivo radica en que nos permitirá comparar estas variables en actividades de carácter práctico, que consisten en diseñar actividades educativas con soporte TIC para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE); y en actividades de carácter teórico, que consisten en realizar búsquedas y

análisis del contenido de artículos científicos relacionados con el uso de las TIC en educación especial. Igualmente, nos permitirá comparar la valoración de estas variables por parte de los estudiantes en tareas que les son ya familiares y en tareas que pueden resultarles más novedosas.

Metodología

Participantes

En el presente estudio participaron 26 estudiantes de la asignatura “aplicaciones de las TIC en pedagogía terapéutica” del Máster Universitario en Educación Especial de la Universidad de Valencia (23 mujeres, 3 hombres), de entre 22 y 37 años (media = 26.46, desviación típica = 3.62).

Instrumento

Para evaluar los juicios metacognitivos de los estudiantes respecto a su ejecución en las tareas de la asignatura, se empleó un cuestionario diseñado ad hoc con 20 ítems tipo *Likert* en el que se preguntaba a los estudiantes sobre las siguientes cuestiones:

- El grado de facilidad o dificultad que percibían sobre las actividades a realizar sobre la asignatura (las opciones de respuesta de la escala *Likert* fueron: muy sencilla, sencilla, complicada y muy complicada).
- La valoración sobre el grado de interés para su formación de estas actividades (las opciones de respuesta fueron: muy interesante para mi formación, interesante para mi formación, poco interesante para mi formación y muy poco interesante para mi formación).
- El número de horas estimadas de dedicación que requerirá cada actividad (las opciones de respuesta fueron: entre 1 y 5 horas, entre 6 y 10 horas y más de 10 horas).
- La calificación que se esperaba obtener en cada actividad (las opciones de respuesta fueron las siguientes horquillas de puntuaciones: 0-4,99; 5-6,99; 7-8,99; y 9-10).

Las actividades concretas sobre las que se preguntaba fueron las siguientes:

- La elaboración de un cuento en formato digital con apoyo de pictogramas pensado para estudiantes de educación infantil o primaria con trastorno del espectro autista (TEA).
- Una actividad para educación especial con una aplicación de realidad aumentada.
- Un panel de anticipación elaborado con pictogramas dirigido a un estudiante con TEA.
- La búsqueda y análisis en diferentes portales especializados de actividades educativas con soporte TIC dirigidas a estudiantes con NEAE.
- La búsqueda y análisis de un artículo científico en el que se evalúe una intervención educativa en el ámbito de la educación especial y en el que se emplee, de manera intensiva y como parte sustancial de la intervención, algún recurso TIC.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en el mes de junio de 2020, durante la vigencia del estado de alarma, por lo que la asignatura se desarrolló con metodología online. 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. Este procedimiento nos permitió comparar cómo eran los juicios metacognitivos que realizaban los estudiantes antes de realizar las tareas, y si variaban posteriormente, una vez realizadas las tareas. Los cuestionarios fueron cumplimentados mediante *Google Forms*. Para comparar las puntuaciones de los diferentes indicadores de juicios metacognitivos antes y después de realizar las actividades se realizaron pruebas *t* calculadas mediante el software SPSS (versión 24).

Resultados

Los resultados de las pruebas *t* indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la dificultad de la selección y el análisis de un artículo científico relacionado con la asignatura. Antes de realizar la tarea, los estudiantes consideraban esta tarea más complicada que tras efectuarla ($t(25) = 2.52, p = .019$).

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, aunque sí se hallaron diferencias marginalmente significativas en la percepción de la dificultad de la tarea de realidad aumentada, que fue considerada más difícil antes de su realización que tras su realización ($t(25) = 1.735, p = .065$).

Los resultados se sintetizan en la tabla 1, las puntuaciones medias indican que, a mayor puntuación, se percibe mayor dificultad y que, por el contrario, a menor puntuación, se considera la tarea más sencilla.

Tabla 1. Resultados para la prueba *t* en el ítem de valoración de dificultad de la tarea

Valoración de la dificultad de la tarea	Antes de realizar la tarea M (DT)	Tras realizar la tarea M (DT)	t (25)	p
Cuento pictogramas	2.23 (.587)	2.27 (.604)	-.196	.846
Panel anticipación	2.10 (.490)	2.10 (.530)	.000	1
Realidad aumentada	2.46 (.647)	2.12 (.816)	1.735	.065
Selección recursos TIC	2.48 (.556)	2.69 (.109)	-.975	.339
Artículo científico	2.81 (.402)	2.38 (.804)	2.518	0.19

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio sugieren que la valoración que los participantes hicieron de tres de las cuatro variables sobre las que se les preguntaba fue razonablemente acertada.

En primer lugar, los estudiantes fueron capaces de valorar con bastante exactitud antes de realizar las tareas cuántas horas dedicarían a cada uno de los cinco trabajos que se les solicitó en la asignatura, ya que su estimación inicial del número de horas no difería de manera estadísticamente significativa de las horas que informaron después de hacer las tareas que habían dedicado a su realización.

En segundo lugar, la estimación inicial sobre la calificación que obtendrían en cada uno de estos trabajos también coincidió con la estimación que realizaron una vez realizados los trabajos antes de conocer la calificación propuesta por el docente.

Finalmente, la valoración de los estudiantes sobre el grado de interés que tenía para su formación la realización de estas tareas fue también coincidente antes y después de realizarlas.

Estos tres resultados sugieren por tanto que los estudiantes que han participado en el estudio poseen una buena capacidad para establecer juicios metacognitivos en estas variables. Sin embargo, en cuanto a la estimación del grado de dificultad de las tareas, parece que sí hubo diferencias entre la valoración inicial de esta dificultad antes de realizar las tareas y la valoración sobre estas mismas tareas una vez realizadas.

En concreto, las diferencias se dieron de manera estadísticamente significativa en la tarea de selección y análisis de un artículo científico y en la tarea de elaboración de una actividad para estudiantes con NEAE utilizando una herramienta de realidad aumentada (aunque en este caso la diferencia no alcanzó valores estadísticamente significativos).

En ambos casos, los estudiantes estimaron inicialmente que las tareas tenían un mayor grado de dificultad del que valoraron tras realizarlas. En otras palabras, los estudiantes consideraron que las tareas serían más complicadas de lo que les resultaron finalmente. Las dos tareas en las que se dio este fenómeno de sobrevaloración de la dificultad fueron las tareas que probablemente resultaron ser más novedosas para los estudiantes.

Al tratarse de estudiantes de un máster especializado en educación especial, las tareas específicas para estudiantes con TEA eran probablemente ya conocidas por los estudiantes. De hecho, es bastante probable que ya hubieran diseñado previamente materiales como los que se solicitaban en la asignatura, pero sin una participación tan marcada de las TIC (algo que sí se solicitaba en esta asignatura por ser específica de esta materia). Igualmente, también es bastante probable que los estudiantes estuvieran familiarizados con los portales más habituales de recursos TIC para estudiantes con NEAE.

Sin embargo, las dos tareas en las que sobreestimaron el grado de dificultad fueron las tareas que, muy probablemente, les resultaron más novedosas. Aunque se trata de estudios de máster, durante la asignatura, los estudiantes comentaron en varias ocasiones que no estaban habituados a realizar búsquedas de artículos científicos y que, aunque se trataba de la última asignatura en el calendario del curso, era una tarea que resultaba nueva para ellos. Igualmente, en la evaluación cualitativa e informal de la asignatura, los estudiantes comentaron que la aplicación de realidad aumentada que se utilizó en la asignatura (*WallaMe*) era nueva para ellos. Por tanto, consideramos que el hecho de que los estudiantes no tuvieran experiencia previa con este tipo de tareas fue el factor decisivo que, muy probablemente, contribuyó para que estimaran una mayor dificultad de estas tareas.

Los resultados del presente estudio tienen al menos dos implicaciones prácticas que pueden ser de interés.

En primer lugar, creemos que los resultados implican que los docentes debemos ser conscientes de que, cuando solicitamos a nuestros estudiantes una tarea que puede resultar novedosa para ellos, tratemos de incluir en la descripción información que proporcione pistas a los estudiantes sobre qué aspectos pueden resultarse más y menos complicados, para que de este modo puedan realizar juicios metacognitivos más ajustados (Pintrich, 2002). En los resultados del estudio se ha visto que inicialmente los estudiantes pensaban que las tareas serían ligeramente más complicadas de lo que realmente fueron. Este no es un resultado negativo en sí. Sin embargo, cuando la valoración de dificultad es todavía mayor, aumenta el riesgo de que los estudiantes abandonen la tarea, cuando en realidad esta decisión estaría basada en una estimación incorrecta de la dificultad.

Por otro lado, creemos que los resultados invitan a hacer este mismo esfuerzo en la información a los estudiantes sobre las características de las tareas y sobre su grado de dificultad específicamente en las tareas de carácter teórico (Valenzuela, 2019). De las 5 tareas que se propusieron a los estudiantes, la que resultó ser valorada de una manera más dispar antes y después de realizarla fue la de análisis de un artículo científico, es decir, la única de las tareas propuestas de carácter teórico. Consideramos que, además del factor novedad, también es posible que este carácter teórico sea el responsable de la valoración de mayor dificultad de la tarea antes de realizarla en comparación a después de realizarla.

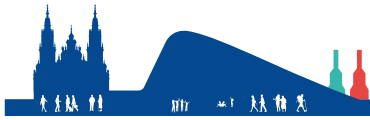
El presente estudio presenta algunas potencialidades, ya que ha estudiado unas variables relativamente poco analizadas hasta el momento relacionadas con los juicios metacognitivos de estudiantes universitarios. Sin embargo, el diseño del estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de valorar sus implicaciones.

Estas limitaciones tienen que ver con el pequeño tamaño muestral del estudio. Al realizarse en una asignatura de únicamente una de las tres menciones del Máster Universitario en Educación Especial, aunque participaron todos los estudiantes matriculados en la asignatura, el número total de participantes fue tan solo de 26 estudiantes. Este reducido número de participantes puede que no haya permitido identificar en toda su extensión las posibles diferencias entre las valoraciones realizadas antes y después de realizar las tareas. Otra limitación del estudio es que únicamente se han empleado instrumentos de carácter cuantitativo. Dado que la asignatura se impartió totalmente en modalidad online, aunque sí se dedicó tiempo a una evaluación cualitativa de la asignatura, las condiciones en que se impartió la docencia impidieron la realización de grupos de discusión u otros espacios similares en los que los estudiantes pudieran expresar sus valoraciones sobre las tareas realizadas, o incluso que pudieran valorar los resultados del propio estudio.

Finalmente, tras la finalización del presente estudio se abren algunas nuevas preguntas que invitan a continuar la presente investigación. Consideramos que sería interesante llevar a cabo estudios en los que se pudiera poner a prueba la hipótesis de que fue el factor “novedad” de las tareas el que llevó a los estudiantes a sobrevalorar la dificultad de las mismas antes de realizarlas en comparación con su valoración de esa misma dificultad una vez finalizadas. Así, sería interesante realizar estudios con un mayor número de participantes, que permitieran determinar si la experiencia previa en el diseño de actividades de realidad aumentada y/o en el manejo de artículos científicos es un buen predictor de la valoración de la dificultad de estas tareas.

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 selfregulation* (pp. 451-502). Nueva York/Londres: 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*, e187571. doi: 10.1590/s1678-4634201945187571



Desarrollo personal como término clave en la investigación educativa

BERNAL, AURORA

*Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica
Universidad de Navarra (España)*

Resumen

La relación entre el aprendizaje y el desarrollo es objeto de estudio en la investigación educativa actual. El desarrollo es visualizado como una de las principales metas de la educación. Lograr el desarrollo personal es un indicador de la calidad educativa. Pero ¿qué entienden los investigadores por desarrollo personal? Responder a esta cuestión es el objetivo del presente estudio. La revisión de artículos de revistas de calidad editorial y científica, registradas en las bases de datos Web of Science, SCOPUS, y DIALNET, publicados en el periodo comprendido entre enero del 2019 y enero del 2021, en español e inglés, permite distinguir tres usos del término desarrollo personal: desarrollo individual, desarrollo holístico y desarrollo de lo personal. Se comprueba que otras nociones como florecimiento y bienestar personales son utilizadas en lugar del concepto desarrollo personal.

Palabras clave: desarrollo personal; desarrollo holístico; desarrollo individual; florecimiento personal

Personal development as a key term in educational research

Abstract

The relation between learning and development is a subject of study in current educational research. Development is seen as one of the main goals of education. Achieving personal development is an indicator of educational quality. But what do researchers understand by personal development? Answering this question is the objective of the present study. In the review of articles from journals of editorial and scientific quality, registered in Web of Science, SCOPUS, and DIALNET databases, published in the period between January 2019 and January 2021, in Spanish and English, three uses of the term personal development are distinguished: individual development, holistic development, and development of the person. It is proved that other notions such as personal flourishing and well-being are used instead of the concept personal development.

Keywords: personal development; holistic development; individual development; personal flourishing

Introducción

La afirmación de que la educación es un proceso por el que las personas alcanzan su desarrollo 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, describe que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana (nº 2). Pasados más de setenta años, la referencia al desarrollo de cada persona 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 en el contexto digital (González-Martín, Jover, y Torrego, 2021).

Evaluar cómo las distintas intervenciones educativas se dirigen a favorecer el desarrollo de las personas es una actividad imprescindible para comprobar si instituciones y programas impulsan una educación de calidad. 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 educandos y sus familias, en general para cualquier persona que comprende que la educación es un medio para lograr el desarrollo personal y el desarrollo social (Sollars, 2020).

Desde la perspectiva de la investigación pedagógica es pertinente aclarar qué significa la expresión desarrollo personal. Vienen al caso dos razones. Por una parte, la práctica educativa se sustenta en una reflexión sobre fines y medios, cuestión de alcance científico para los profesionales de la educación. Si el desarrollo personal es una meta educativa es necesario precisar su contenido. Por otro lado, en el contexto actual, en el que el desarrollo personal sirve de indicador de la calidad de la educación, es ineludible conocer qué significado se atribuye a estas palabras.

Una primera aproximación a la literatura, y este es el punto de partida del presente estudio, muestra que las referencias al desarrollo personal, más frecuentes en los últimos años, llevan implícitos distintos significados y que, en la investigación, sin citar expresamente la noción desarrollo personal, se trata de ella recurriendo a otras expresiones. 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? ¿Qué otros términos se utilizan relacionados con la categoría desarrollo personal con mayor frecuencia o emergen recientemente? El proceso de clarificación terminológica realizado consiste en un análisis teórico e interpretativo del significado atribuido al concepto desarrollo personal. En la búsqueda de significados es prioritario destacar las ideas esenciales que sirvan de orientación a las prácticas e investigaciones educativas que tengan como objetivo conducir la educación al desarrollo personal.

El trabajo se lleva a cabo revisando artículos de revistas de calidad editorial y científica, registradas en las bases de datos Web of Science (WOS), SCOPUS, y DIALNET, publicados en el periodo comprendido entre enero del 2019 y 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 esta publicación se han seleccionado aquellos artículos que, conforme al resumen, muestren indicios de que la referencia al desarrollo personal como objetivo educativo es un contenido importante. En esta publicación sólo se citan algunos de los artículos representativos de los resultados encontrados por razones de espacio.

Marco teórico: conceptualización del desarrollo personal

1.1 Estudio de la noción “desarrollo humano” como punto de partida

En investigaciones anteriores en las que se relacionaba la concepción del desarrollo y la educación, las investigadoras comprobamos la variedad de constructos relacionados con el desarrollo humano que a su vez son utilizados en la educación (Bernal y Carrica, 2016; Varela, Bernal, y Rivas, 2019). La diversidad depende del campo de intervención educativa y/o investigación de la misma y de las ciencias o métodos desde los que se aborden las cuestiones. Constatamos que la Teoría de la educación, la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Antropología sociocultural son las disciplinas que más influyen en la conceptualización del desarrollo. Los ámbitos educativos en los que esta noción tiene más importancia son: la política social y educativa, la educación social, la educación formal, la orientación. En estos estudios es comprobado que el término desarrollo es usado frecuentemente con dos significados

relacionados con la educación y con los enfoques epistemológicos de la investigación educativa. En la Tabla 1 se pueden ver los resultados. Los significados pueden ser aplicados entendiendo el desarrollo como proceso y como resultado, es decir, como algo que se va alcanzando o como algo conseguido.

Tabla 1. Desarrollo y educación

Distintas expresiones del término desarrollo	Significados	Relación con la educación	Ciencias aplicadas a la investigación educativa
Desarrollo Desarrollo económico y social Desarrollo social Desarrollo humano	Conjunto de elementos y recursos de una sociedad que permiten a sus miembros vivir con bienestar	Educación es un medio para conseguir el desarrollo El desarrollo es un medio para la educación de todos	Filosofía Economía Sociología Antropología Pedagogía social Ecología
Desarrollo sostenible	Elementos para el bienestar perdurables en el tiempo	Educación es medio y fin del desarrollo sostenible	
Desarrollo individual Desarrollo de la personalidad (del carácter) Desarrollo del (niño, adolescente, adulto)	Crecimiento y maduración de cada individuo según sus características y capacidades propias	Educación promueve el desarrollo individual impulsando el aprendizaje	Psicología Antropología Ética Pedagogía
Desarrollo (moral, afectivo, sexual, físico, psicomotor, perceptivo, social, cognitivo, emocional, del lenguaje, mental, de cada persona)	Crecimiento y maduración de cada individuo para ser funcional en distintas dimensiones		

Fuente. Elaboración propia a partir de Bernal y Carrica (2016) y Varela, Bernal y Rivas (2019).

Desde la perspectiva del desarrollo humano sobresale la tesis de que la educación empodera a las personas, individual y socialmente, y las personas educadas empoderan a la sociedad. Las personas contribuyen al desarrollo humano, pero al mismo tiempo, son fin del desarrollo. El desarrollo favorece que cada persona pueda y tenga la oportunidad de elegir cómo alcanzar una vida con bienestar. En la tabla 1 se sugiere un sentido específico de la noción desarrollo sostenible, por su significado próxima a las nociones de desarrollo, desarrollo económico y social, y desarrollo humano. Con el adjetivo sostenible los autores acentúan una idea: la necesidad de transmitir y proporcionar los recursos (naturales y culturales) de generación en generación y de capacitar a cada generación para conservar y mejorar el bienestar.

Para denominar el crecimiento de cada persona, el término generalmente utilizado es desarrollo individual; con él se subraya el itinerario de cada individuo, en el que elementos como la personalidad y la edad, son destacados como origen principal de las diferencias entre las personas en lo relativo a lo que pueden aprender y a las metas que pueden conseguir. En un plano secundario, el contenido del desarrollo individual es concretado mediante referencias a las dimensiones en las que las personas crecen y aprenden: moral, afectiva, intelectual, etc. Estos términos son sugeridos en tesauros de uso habitual en la educación como son los tesauros de la UNESCO, Institute of Sciences Education ERIC, y el Tesoro Europeo de la educación (EURYDICE). En ninguno de ellos aparece la palabra clave desarrollo personal, únicamente en el Tesoro de ERIC se sugiere usar desarrollo individual en lugar de desarrollo personal. Pero, ¿indican lo mismo estas expresiones?

1.2 Estudio de la noción de desarrollo personal en la bibliografía reciente

Los resultados de búsqueda utilizando como categoría “desarrollo personal” en título, resumen y palabras clave son: WOS (303 artículos, en revistas de investigación educativa), SCOPUS (535 artículos, en revistas de ciencias sociales) DIALNET (71 artículos en revistas relacionadas con la educación). Para este estudio, se han seleccionado tanto, artículos en los que la expresión “desarrollo personal” no aparece ni en el título, ni en el resumen, aunque se haga referencia a él con otras nociones, como aquellos en los que sí es utilizado. Antes de proceder a este análisis, es útil destacar algunos hallazgos preliminares.

Sin pretender hacer un recuento exhaustivo del número de casos, puede evidenciarse en qué ámbitos de la práctica educativa se recurre con más frecuencia al término desarrollo personal como expresión del proceso o del fin de la educación. Los ámbitos son:

- a) Tutorías personales de estudiantes con especial mención de Educación Secundaria y Educación Superior, y orientación psicopedagógica (Grey y Osborne, 2020; Martín, Berríos, y Pantoja, 2020).
- b) Formación de profesionales de la educación, docentes, maestros, orientadores, mentores (Nyanjom, 2020).
- c) Educación física y deportiva (Arikan, 2020).
- d) Formación de distintos profesionales, como por ejemplo médicos (Buck, Billingsley, McKee, Richardson, y Geary, 2020).
- e) Educación moral, cívica, emocional (Soroa et al., 2020), educación del carácter (Haslip y Donaldson, 2021).
- f) Política socioeducativa (Thorburn, 2020).
- g) Educación familiar (Alonso, Sáenz de Jubera, y Sanz, 2020).
- h) Educación a distancia (Zhang, Shaikh, Yumashev, y Chlad, 2020) y digital (Soboleva, Suvorova, Zenkina, y Bocharov, 2020).
- i) Educación inclusiva (Vasco, Goig, y García, 2020).

En este periodo de años considerado, los estudios teóricos en los que el desarrollo personal es objeto relevante de atención, en relación con el tema que los investigadores aborden, son menos abundantes que las anteriores investigaciones de prácticas educativas. Las perspectivas más frecuentes son filosofía de la educación (Rumianowska, 2020) psicología moral (Krettenauer y Curren, 2020) teoría de la educación (Bermejo, 2019) política educativa (Kirkwood, 2019) teoría del aprendizaje (Marshall, Allison, y Hearn, 2020).

El proceso de análisis de términos lleva a afirmar que los investigadores usan las palabras desarrollo individual como equivalente a desarrollo personal, es decir, haciendo referencia al crecimiento de cada individuo, a su progreso como sujeto que puede gestionar su vida o para mencionar una dimensión concreta, y de este modo, con asiduidad, los investigadores describen el desarrollo psicológico, social, afectivo, académico, profesional, etc. Por ejemplo, Postigo-Zegarra, Schoeps, Montoya-Castilla, y Escartí, (2019) publican un estudio que tiene como palabra clave desarrollo personal, volcando los resultados de un programa de educación emocional para adolescentes que promueve el desarrollo de cuatro competencias de inteligencia emocional, facilitadoras del aprendizaje significativo. Otro ejemplo es el trabajo de Grey y Osborne (2020) que versa sobre la figura del tutor que apoya individualmente a estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje mencionándose el impulso del desarrollo académico y el desarrollo personal.

Los autores, en estos casos, comprenden el peso que tienen las capacidades y circunstancias particulares de cada persona tanto en su desarrollo global como en alguna dimensión. Es decir, “personal” es un adjetivo de “desarrollo”, utilizado como sinónimo de individual. Por esta razón, artículos que no utilizan la expresión desarrollo personal son agrupados bajo esta categoría. Expresiones con el mismo significado son desarrollo de la persona, del niño, del estudiante, o desarrollo moral –o académico, social, emocional– del adolescente, del joven, etc. También cuando se usa expresamente la noción de desarrollo personal, se hace referencia al sentido de desarrollo individual, utilizándose aislada o yuxtapuesta a desarrollo de algunas de las dimensiones mencionadas en las que se presta atención a las diferencias individuales; así los autores mencionan, por ejemplo, desarrollo personal y desarrollo académico de niños con discapacidad o desarrollo personal de mujeres en el ámbito laboral de la empresa. En la Figura 1, en la parte izquierda, se han agrupado la variedad de términos con los que se apunta este sentido de lo personal como sinónimo de individual.

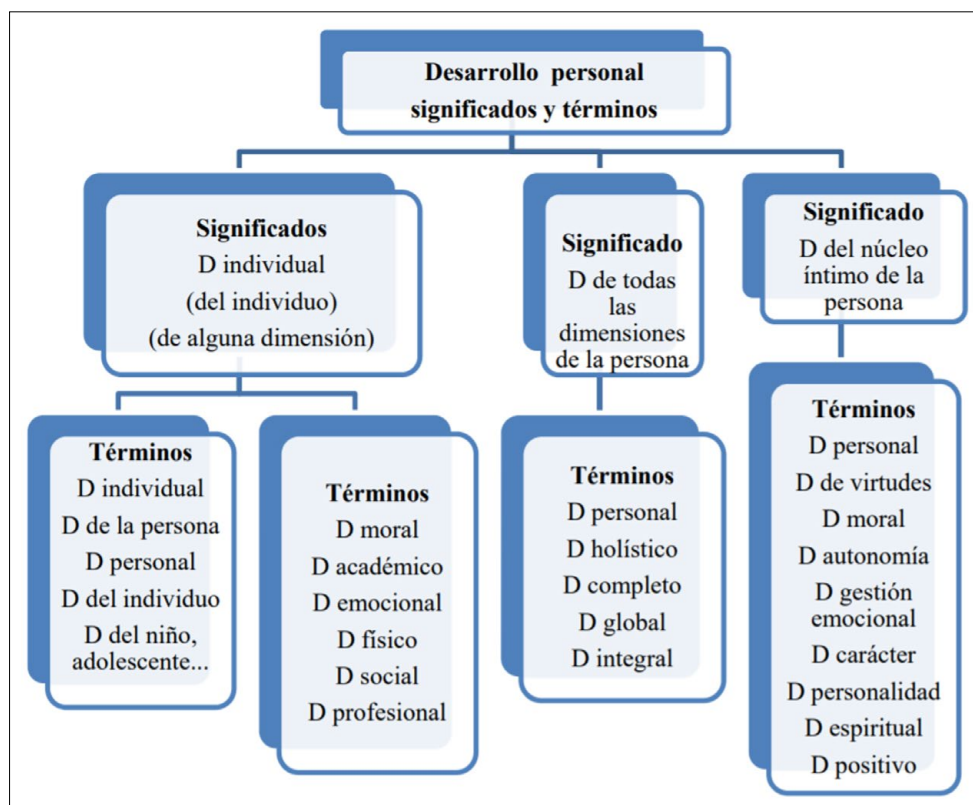


Figura 1. Significados de desarrollo -D- personal. **Fuente.** Elaboración propia.

La parte central de la Figura 1, contiene otro de los resultados obtenidos. En algunos de los artículos, el uso explícito de desarrollo personal o la clasificación del artículo bajo esta categoría, parece orientarse a un sentido que se aproxima a la idea de desarrollo individual, pero remarcando la referencia a todas las dimensiones en las que la persona crece, mejora, madura, cambia, con otras palabras, es educable. No solo parece referencia a todas las dimensiones del individuo, sino que se suma la imagen de unión, coordinación e integración de todas las cualidades, propiedades y capacidades que adquiere y aprende la persona, necesarias para desenvolverse en la vida. Es decir, bajo la categoría desarrollo personal, usándose directamente o no, se agrupan artículos que tienen como punto de mira un desarrollo holístico, completo, global e integral (Jordán y Codana, 2019).

La concepción del desarrollo personal como desarrollo completo apunta a un tercer significado de esta categoría, como se ve en la parte derecha de la Figura 1. La búsqueda de artículos que se localizan con las palabras desarrollo personal, las citen o no, alcanza un buen grupo de estudios que hacen referencia a aquellas capacidades y características de las personas, relacionadas con la libertad y con el núcleo más íntimo de cada ser humano: pensamientos, emociones, creencias, valores éticos, virtudes, habilidades psicológicas como la disciplina, autocontrol, etc. (Arikan, 2020; Curren y Ryan, 2020; Zhang et al., 2020; Krskova, Baumann, Breyer, y Wood, 2020; Mata-McMahon, Haslip, y Schein, 2020). Las investigaciones sobre educación del carácter, educación moral, educación para el bienestar incluyen este significado del desarrollo personal. Así mismo, artículos que unen desarrollo personal y desarrollo profesional considerando los aspectos éticos de la profesión, de más relieve en profesiones asistenciales, confieren al desarrollo personal, el sentido del crecimiento en cualidades morales y en madurez para asumir responsabilidades en el cuidado de otros (Simonsz, Leeman, y Veugelers 2020). Así mismo los artículos que tratan sobre el desarrollo positivo de las personas, apelan al núcleo personal: identidad, autonomía, regulación, resiliencia, personalidad, y son relacionables con este tercer significado del desarrollo personal (Balaguer, Santos, Rodríguez, y Cardoso, 2020).

1.3 Desarrollo personal, florecimiento y bienestar

En la literatura encontrada, un número destacable de artículos, especialmente de revistas de ámbito anglosajón, que se incluyen en el grupo de estudios relacionados con el desarrollo personal, recurren a otras nociones como

son: florecimiento, florecimiento humano y bienestar. Florecimiento y bienestar designan el avance de una sociedad a un estado deseable, y en este sentido los autores hablan de una sociedad floreciente o con bienestar. Así utilizadas, las palabras florecimiento y bienestar coinciden en su significado con la noción de desarrollo humano. En una sociedad floreciente se dan las condiciones necesarias para el transcurrir de vidas y personas florecientes facilitando el desarrollo personal, la plenitud o bienestar eudaimónico (Marshall et al., 2020).

Bienestar eudaimónico es el estado de satisfacción de las personas que han alcanzado el propósito y sentido de su vida. Para este logro las personas requieren del desarrollo personal, el crecimiento hasta la plenitud de lo que cada individuo es capaz de llegar a ser y hacer en su vida. En estas investigaciones que centran su atención en el florecimiento humano, la educación se presenta como una de los recursos de la sociedad floreciente y como un proceso de impulso del florecimiento personal. El desarrollo personal propiciado por la educación promueve la capacidad de ser autor de la propia vida buscando la plenitud, la felicidad y el bienestar (Benlahcene, 2021). Los estudios que sirven para impulsar la educación positiva y la educación del carácter recurren al término florecimiento personal (Joseph, Murphy, y Holford, 2020; Fowers, Carroll, Leonhardt, y Cokelet, 2021).

La temática sobre el sentido y propósito en la vida como un elemento que contribuye a la madurez y desarrollo óptimo de las personas, junto a la autonomía, la automotivación, la autodeterminación, está siendo considerada en numerosos estudios desde las perspectivas: ética, psicológica y sociológica, influyendo todas ellas en la educación (Salavera, Usán, Teruel, y Antoñanzas, 2020).

Conclusiones

El análisis del uso del concepto desarrollo personal en la investigación educativa reciente muestra un triple sentido de esta categoría: a) crecimiento del individuo (teniendo en cuenta sus características particulares); b) crecimiento global del individuo (de todas las dimensiones humanas y en relación); y c) crecimiento de lo más íntimo de cada individuo de donde parte su actividad. La investigación sobre desarrollo de la identidad, moral, del carácter, de la personalidad moral es la que con más frecuencia presenta este tercer sentido de desarrollo personal.

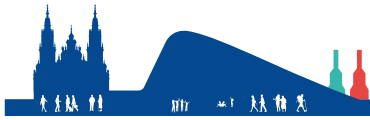
Este significado conecta con las teorías antropológicas en las que se hace la distinción entre los conceptos individuo humano y persona, indicándose que el ser humano, además de ser un individuo existe de un modo único e irrepetible, que es precisamente lo que se puede expresar con la noción ser personal (Polo, 2016). Se trata de una noción filosófica, que puede ayudar a la conceptualización de palabras clave y a la fundamentación de constructos para la investigación educativa que propicie un mayor conocimiento de la fuente de la libertad de cada individuo para que pueda alcanzar una vida con plenitud y sentido.

Referencias bibliográficas

- Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M., y Sanz, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 415-433. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- 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. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n2p148>
- Balaguer, A., Santos, Rodríguez, C., y Cardoso, M. J. (2020). Extracurricular Activities, Positive Parenting and Personal Positive Youth Development. Differential relations amongst age and academic pathways. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(51), 159-206. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2929>
- Benlahcene, A. (2021). Flourishing and Student Engagement in Malaysian University Students: The Mediating Role of Personal Best (PB) Goals. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00544-8>
- Bermejo, J. (2019). El sentido de la vida en clave educativa. Propuestas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 9-21. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2019.63777>

- Bernal, A., y Carrica, S. (2016). Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria, *Revista Española de Pedagogía*, LXXIV(265), 499-515. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/12/educacion_desarrollo.pdf
- Buck, E., Billingsley, T., McKee, J., Richardson, G., y Geary, C. (2021). The physician healer track: educating the hearts and the minds of future physicians. *Medical Education Online*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1844394>
- Curren, R., y Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation. *Journal of Moral Education*, 49(3), 295-315. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1793744>
- ERIC (Institute of Education Sciences). *Thesaurus*. <https://eric.ed.gov/>
- EURIDYCE (Red Europea de Información sobre la Educación). *Tesaurus Europeo de la Educación*. <https://vocabularyserver.com/tee/es/?tema=1288>
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., y Cokelet, B. (2021). The Emerging Science of Virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147. <https://doi.org/10.1177%2F1745691620924473>
- González Martín, M. R., Jover, G., y Torrego, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 145-159. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>
- Grey, D., y Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258>
- Haslip, M. J., y Donaldson, L. (2021). How Early Childhood Educators Resolve Workplace Challenges Using Character Strengths and Model Character for Children in the Process. *Early Childhood Educational Journal*, 49, 337-348. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01072-2>
- Jordán, J. A., y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y en el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51. <http://dx.doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Joseph, S., Murphy, D., y Holford, J. (2020). Positive education: A new look at Freedom to Learn. *Oxford Review of Education*, 46(5), 549-562. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>
- Kirkwood J. (2019). The case for personal development. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(4), 117-121. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1555192>
- Krettenauer, T., y Curren, R. (2020). Self-determination theory, morality, and education: introduction to special issue. *Journal of Moral Education*, 49(3), 275-281. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1794173>
- Krskova, H., Baumann, C., Breyer, Y., y Wood, L. N. (2020). The skill of discipline-measuring F.I.R.S.T discipline principles in higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 258-281. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0128>
- Marshall, A., Allison, P., y Hearn, J. (2020). The question of significance: Tall ship sailing and virtue development. *Journal of Moral Education*, 49(4), 396-414. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1650732>
- Martín, A., Berrios, B., y Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.23874>
- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., y Schein, D. L. (2020). Connections, Virtues, and Meaning-Making: How Early Childhood Educators Describe Children's Spirituality. *Early Childhood Educational Journal*, 48, 657-669. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01026-8>
- Nyanjom, J. (2020). Calling to mentor: the search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*, 28(2), 242-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1559069>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Polo, L. (2016). *Antropología Trascendental*. Pamplona: EUNSA.
- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., y Escartí, A. (2019). Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 303-336. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
- Rumianowska, A. (2020). Existential perspectives on education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 261-269. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1633915>

- Salavera, C. Usán, P., Teruel, P., y Antoñanzas, J. L. (2020) Eudaimonic Well-Being in Adolescents: The Role of Trait Emotional Intelligence and Personality. *Sustainability*, 12, 2742. <http://dx.doi.org/10.3390/su12072742>
- Simonsz, H., Leeman, Y., y Veugelers, W. (2020). Beginning student teachers' educational ideals. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 712-729. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1747428>
- Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Zenkina, S. V., y Bocharov, M. I. (2020). Professional Self-Determination Support for Students in the Digital Educational Space. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 603-620. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2020.3.603>
- Sollars, V. (2020). Defining quality in early childhood education: parents' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755488>
- Soroa G., Aritzeta A., Muela A., Balluerka N., Gorostiaga A., y Aliri, J. (2020). The Emotional Divergent-Convergent Thinking Program (EDICOP): Design, Implementation, and Results. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1051-1064. <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe10040074>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552660>
- UNESCO. *Tesouro*. <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Varela, S. P., Bernal, A., y Rivas, S. (2019). Early Childhood Development and Education: Theoretical Convergences and Divergences. *International Education Studies*, 12(7). <https://doi.org/10.5539/ies.v12n7p1>
- Vasco, M., Goig, R., y García, M. (2020). Perceptions of social educators about digital leisure for the inclusion of socially disadvantaged young people. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 36, 97-110.
- 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), 6420. <https://doi.org/10.3390/su12166420>



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

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona (España)*

Resumen

El artículo se propone conocer los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía de la UB. Para ello, se realiza una aproximación teórica en torno a repensar el papel de la lectura en la formación de estudiantes universitarios y, a continuación, se presentan los resultados de la investigación realizada en donde emerge principalmente la asociación entre la lectura y el ocio o tiempo libre y no con el estudio. Estas evidencias nos obligan tanto a repensar el papel de los libros y la lectura como a proponer líneas de trabajo encaminadas a fomentar la lectura para favorecer el crecimiento profesional y mejorar las habilidades académicas.

Palabras clave: hábitos lectores; fomento de la lectura; estudiantes universitarios; estudiantes de pedagogía; habilidades académicas.

Reading habits in students of Pedagogy Degree at the University of Barcelona, academic year 2020-2021

Abstract

The article focuses on the reading habits of UB pedagogy students. Thus, a theoretical approach is made to rethink the role of reading in the education of university students. Then, we present the results of the research where the association between reading and leisure or free time and not with the study emerges mainly. This evidence forces to rethink the role of books and reading and to propose the promotion of reading to improve professional growth and academic skills.

Keywords: reading habits; encouraging reading; university students, pedagogy students, academic skills.

Introducción

La presente investigación tiene como finalidad repensar el papel de la lectura y de los libros en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). El interés por este tema surge 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 intuición y las reticencias que, en ocasiones, experimentamos ante el acto de la lectura en nuestra tarea docente no es exclusiva de los estudiantes universitarios sino, en realidad, de la sociedad en su conjunto como señalan distintas investigaciones (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Caride, Caballo, y Gradañlle, 2018; Yubero y Larrañaga, 2015). No obstante, a la generalización del declive de la lectura en nuestras sociedades no deja de ser, al menos, inquietante preguntarse de qué manera afecta a nuestros estudiantes, pues, la imagen del estudiante que no lee aparece con más frecuencia en las aulas de universitarias (Yubero y Larrañaga, 2015).

En este escenario hemos considerado necesarios preguntarnos, de manera genérica, si los estudiantes de Pedagogía leen. Y si leen: ¿cuáles son los tipos de lecturas a las que los estudiantes están acostumbrados a realizar? Si no leen ¿por qué? ¿o cómo valoran el acto de lectura en su formación? Estas primeras preguntas nos han llevado también a procurar conocer cuáles son los formatos en los que los estudiantes llevan a cabo sus lecturas, es decir prefieren soportes analógicos como los libros o, por el contrario, prefieren para sus lecturas soportes digitales como tablets. Una vez dirimidas estas cuestiones pensamos conveniente indagar sobre los géneros que son más populares entre los estudiantes si, por ejemplo, prefieren el ensayo o las biografías a la novela, el comic o la poesía. Se trata, en todo caso, de recoger aquellas lecturas que los estudiantes señalan como sus favoritas. Principalmente para tener una evidencia, primero, de si leen o no y, segundo, si leen: qué es lo que leen. Todo esto, en realidad, nos ha llevado a conocer de primera mano los hábitos lectores de los estudiantes y que nos dan base para la elaboración de propuestas pedagógicas-culturales.

En esta misma línea, la imagen del estudiante que cada vez lee menos nos obliga a trazarnos como objetivo principal analizar los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

- Bajo este propósito general nos hemos propuesto como objetivos específicos:
- Conocer el tipo de lecturas y los formatos en los que los estudiantes efectúan el acto de leer.
- Analizar la percepción que los estudiantes tienen del libro y la valoración que hacen de la lectura.
- Describir las prácticas habituales de lectura de los estudiantes del Grado de Pedagogía de la UB.

Para finalizar esta introducción, cabe señalar que la finalidad del presente trabajo consiste en presentar las claves interpretativas más importantes de los datos extraídos para proponer algunas líneas de trabajo en torno al fomento de la lectura en estudiantes universitarios. Si hablamos de elaborar propuestas de trabajo pedagógico para el fomento de la lectura es porque, sin duda alguna, consideramos que el acto de leer continúa siendo una experiencia primordial en el ámbito de los estudios universitarios. El contacto con los libros, y su consecuente lectura, se encuentra estrechamente vinculados con el desarrollo personal y con el desencadenamiento de procesos de aprendizaje que producen ampliaciones de los marcos interpretativos de los futuros profesionales de la Pedagogía.

Marco teórico

El hábito de lectura lo entendemos desde la doble dimensión que nos ofrece la etimología de la palabra, es decir como *costumbre* y como *habilidad*. Por un lado, el hábito se relaciona con la idea de poseer una costumbre, o de ir haciéndose de ella. En el caso que nos ocupa entendemos que la costumbre de leer es una adquisición, es decir que hacerse del hábito de la lectura requiere de un trabajo y un esfuerzo, ya que no existe algo así como una disposición natural a la lectura (Luri, 2019). Por otro lado, hacerse de un hábito alude también a la adquisición de una cierta habilidad, un dominio o pericia, en el acto de leer. Así pues, el hábito sería el resultado de esas acciones que hacemos con cierta cotidianidad y que, por su continuidad y repetición, son capaces de ir troquelando nuestras maneras de ser. El hábito de la lectura, desde esta perspectiva, estaría estrechamente vinculado a nuestra condición humana y a la configuración del mundo en el que vivimos (Mèlich, 2019).

Esta concepción del hábito de lectura nos remite a una conceptualización de Luri (2019) cuando afirma que sin educación no hay lectura. De manera que la práctica educativa está íntimamente relacionada con el acto lector. Educarse, podríamos formular, tiene que ver con ejercitarse y hacerse hábil en el arte de leer.

La lectura, en esta conceptualización, se vincula con la apertura y el enriquecimiento de nuestra propia experiencia. Este enriquecimiento se produce porque la lectura como señala Zweig (2020) nos abre a un espacio de diálogo y conversación con distintos relatos que van pasando a «formar parte de nuestra propia vida casi sin que nos demos cuenta» (p. 13). De manera que el libro no es sino una suerte de dispositivo que propicia el acceso al mundo y nos permite traspasar los límites de nuestra propia experiencia. El acto de lectura, y el contacto con los libros, no sólo posibilita la ampliación del marco interpretativo a partir del cual construimos la realidad, sino que, sobre todo, propicia que construyamos una imagen más compleja, amplia y plural tanto del mundo como de nosotros mismos.

El valor del libro, es decir el sentido y significado tanto para los seres humanos como para las culturas, radicaría no sólo en su indestructibilidad sino en la condición de posibilidad que nos abre al diálogo con otros y en tiempos disímiles, a la vez, que nos permiten ir un poco más allá de nosotros mismos y de nuestros saberes cotidianos (Vallejo, 2019). Al fin y al cabo, somos seres tejidos por historias, pues somos «la única especie que explica el mundo con historias, que las desea, las añora y las usa para sanar» (Vallejo, 2020, p. 19). En definitiva, leer y educar van de la mano, pues, no son sino «experiencias insoslayables de la experiencia humana» (Mèlich, 2019, p. 17).

No obstante, al lugar primordial que ocupa el acto de la lectura en los últimos tiempos se ha señalado el declive del pensamiento crítico y de los saberes humanísticos (Michéa, 2002; Nussbaum, 2010). Esta crisis de pensamiento y de las humanidades ha tenido efectos sobre la desvalorización del libro y de la lectura como fuentes de experiencia, de saberes y aprendizajes (Llovet, 2011; Pardo, 2013).

Ante este panorama se experimenta cada vez más la necesidad de elaborar propuestas pedagógicas que se propongan volver a hilar esa relación con la lectura en los distintos niveles formativos de los que no está exento, desde luego, el ámbito universitario. Podríamos retomar, tal vez, las palabras que la antropóloga Michèle Petit dedicaba a quienes como ella se dedican a fomentar el encuentro de las personas con algunos textos:

[Aunque] a los que ustedes leen historias no llegaran a ser lectores, ustedes no habrán perdido el tiempo. Los habrán ayudado a fabricar recuerdos a los que volverán mucho tiempo después. Habrán abierto espacios propicios al juego, al sueño, al pensamiento, a la exploración de sí y del mundo, a los intercambios, que son esenciales para su desarrollo psíquico, intelectual, estético. Habrán contribuido a presentarles el mundo, a hacerlo un poco más habitable. En estos tiempos de gran brutalidad, ustedes habrán preservado momentos de transmisión poética que escapan a la obsesión de la evaluación cuantitativa y al ruido ambiente. Por todo ello, y por muchas otras cosas todavía, abran hecho una obra más que “útil”. (Petit, 2015, p. 201).

De lo anterior se desprende nuestra necesidad como docentes de llevar a cabo una investigación para conocer los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Metodología

La muestra corresponde a 425 estudiantes de los 850 estudiantes inscritos en el Grado de Pedagogía de la UB, es decir el 50% del total. De los 425 estudiantes el 64,2% cursan sus estudios en horario de mañana y el 35,8% en el turno de tarde. Los estudiantes que componen la muestra queda reflejada por cursos de la siguiente manera: de 1er curso (23,5%), 2º curso (21,6%), 3er curso (24,5%) y 4º curso (30,4%). La participación en la investigación ha sido voluntaria de manera que el único condicionante para la selección de la muestra ha sido estar cursando los estudios en el Grado de Pedagogía.

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.

El análisis de resultados se organizó en función de los tres objetivos específicos propuestos y con vistas a cumplir nuestro objetivo general que no es otro que conocer los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía de la UB.

Resultados

Qué se lee y en qué formatos

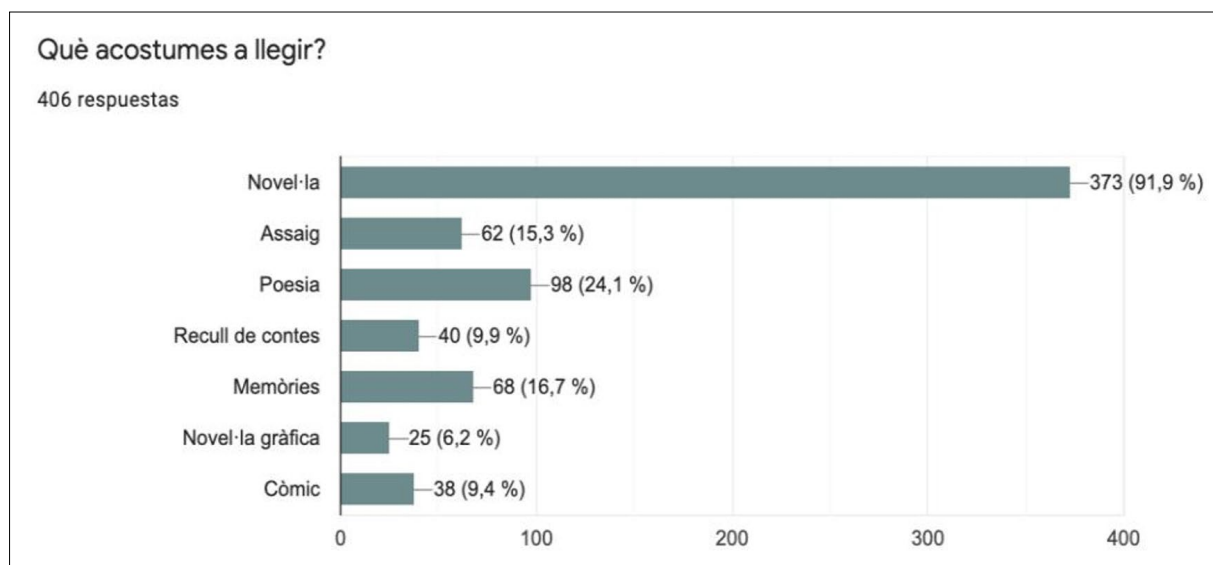
En relación a las lecturas hemos realizado una diferenciación entre la prensa y los libros. Al interior de la categoría de libros hemos desglosado en géneros buscando conocer de manera específica qué es lo que se lee y en qué formatos.

Sobre la prensa el 60% de estudiantes declara no leer habitualmente la prensa. Y el 40% que dice ser lector habitual de prensa muestra predilección por los formatos digitales (87,2%). Este hábito lector relacionado al formato contrasta claramente cuando se hace referencia a los libros en donde se muestra que el formato en papel es el más habitual entre los estudiantes (93,2%).

Preguntados sobre si acostumbran a leer a lenguas distintas al catalán y el castellano la mayoría señala que no (68,7%) y más de una cuarta parte señala que sí (31,3%).

En relación al tipo de lecturas destaca significativamente la novela que el 91,9% de los estudiantes señala como lo más habitual en su dieta literaria. La poesía ocupa el segundo lugar situándose con el 24,1% y, en tercer lugar, las memorias (16,7%) y el ensayo (15,3%) con porcentajes muy similares.

Tabla 1. Lecturas de los estudiantes por género literario



Fuente. Elaboración propia

Percepción del libro y valoración del acto de leer

La definición que hacen los estudiantes del libro la encontramos dividida entre quienes lo consideran un objeto escolar (44%) y quienes lo perciben como algo que va más allá del ámbito escolar y lo consideran un buen elemento para compartir con sus amigos o seres más allegados (47,9%).

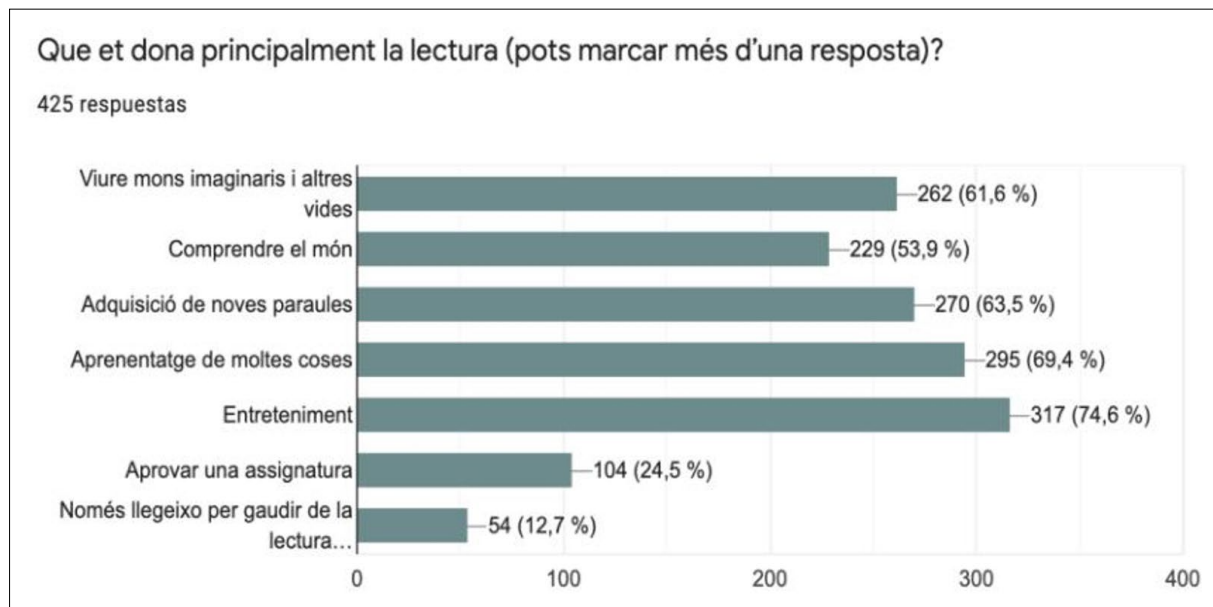
Cuando preguntamos a los estudiantes qué les proporciona la lectura la gran mayoría señalan que entretenimiento (74,6%); mientras que más de la mitad lo percibe como fuente de aprendizajes diversos sin cierta concreción (69,4%) y, en tercer lugar, señalan el libro como elemento posibilitador para la adquisición de nuevas palabras (63,5%). Un porcentaje minoritario señala leer por puro placer (12,7%) y aproximadamente un cuarto de los encuestados señala que leer le sirve para aprobar asignaturas (24,5%).

Cabe observar que la mayoría de las respuestas se aglutinan a la percepción del libro como un espacio donde se puede aprender (69,4%), se pueden adquirir nuevas palabras (63,5%), ayuda a vivir mundos imaginarios y otras vidas (61.6%) y como elemento que ayuda a comprender el mundo (53,9%). Esto nos lleva a pensar que aún el libro conserva para sí la percepción de un lugar como fuente de aprendizajes y de comprensión del mundo.

Por otro lado, los estudiantes valoran positivamente que un/a profesor/a siempre lleve libros a clase 75, 8%. La mitad señala que toma nota de las recomendaciones 53,8%. Y entre quienes apuntan el libro el 39, 6% dice hacerlo con la intencionalidad de tomarlo en préstamo o comprarlo. Un 6,6% señala no tomar nota porque no lo comprará ni lo tomará en préstamo de la biblioteca.

Sobre la valoración de la lectura y el lugar que le otorgan los estudiantes en relación a su formación encontramos una división entre quienes consideran que la lectura ha de ocupar un lugar primordial ante la adquisición de habilidades y recursos profesionales (51.5 %) y entre quienes consideran que no es fundamental para su desarrollo profesional (48,5%).

Tabla 2. Percepción de los estudiantes frente al libro



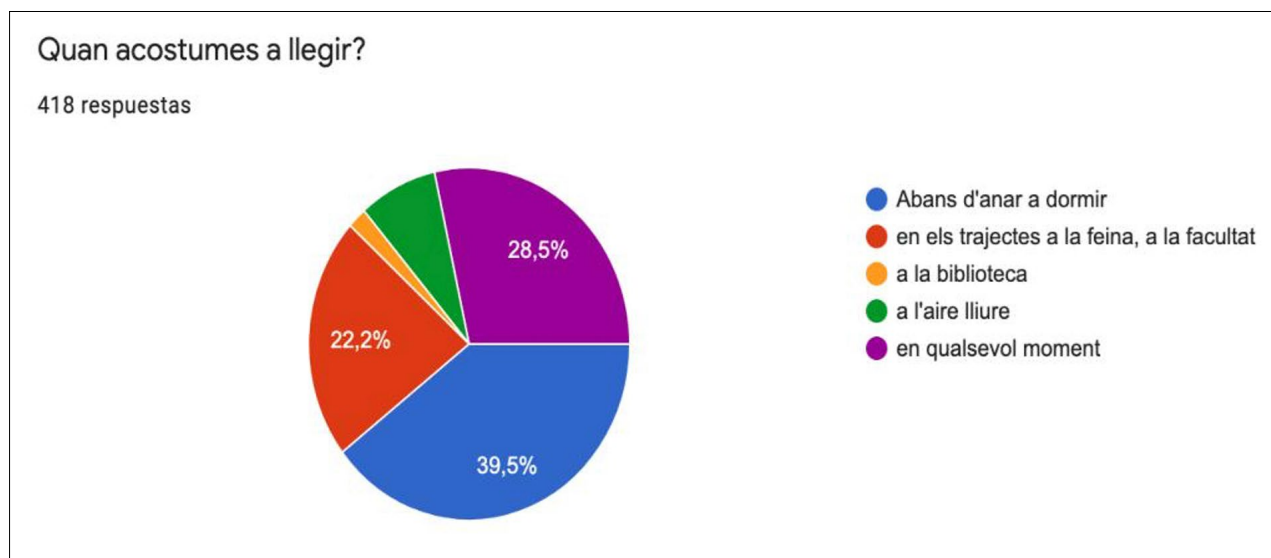
Fuente. Elaboración propia

Prácticas habituales de lectura

Sobre las prácticas habituales de los estudiantes en relación a la lectura encontramos que una gran parte (75%) señala no llevar habitualmente un libro en la mochila. En este sentido, la relación con el libro no parece ser parte de la cotidianidad de la mayoría de los estudiantes del Grado.

Cuando preguntamos sobre algunos hábitos de lectura como si, por ejemplo, buscan momentos concretos del día para leer sólo un 14% señala que sí, el resto dice intentarlo (47,8%) o directamente no buscar ese tiempo para leer (38,1%). En relación a cuándo se lee, la mayoría de estudiantes (39,40%) declara que lee un poco antes de ir a dormir. Este hábito de tomar un libro para dormir contrasta fuertemente con quienes leen en la biblioteca o al aire libre que juntas solo alcanzan un 9,8%. El resto señala que aprovecha para leer en los trayectos al trabajo o a la facultad (22,2%) y el poco más de un cuarto de los estudiantes (28,5%) señala que lee en cualquier momento que tenga libre para hacerlo.

Tabla 3. Prácticas habituales de lectura en los estudiantes



Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, sobre qué hacer ante las dificultades de lectura o comprensión de los textos el hábito más usual declarado es la relectura del texto (67,7%) mientras que poco menos de un veinte por ciento señala que busca ayuda en internet.

Otro dato que aportamos gira en torno a los libros que los estudiantes suelen tomar en préstamo en la biblioteca de la facultad durante un curso académico. Casi la mitad de los estudiantes (43,3%) señala que solicita menos de 5 libros en un año. Esto significa menos de un libro al mes. Quienes dicen tomar en préstamo entre 5 y 10 libros representan el 16,1%, siendo mayor el porcentaje de quienes declaran no tomar ningún libro durante el año (21,2%).

Para finalizar, se ha preguntado por la cantidad de libros que los estudiantes pueden llegar a leer en un mes. La mayoría señala que un solo libro (59,7%), menos de un cuarto por ciento (19,1%) dice llegar a leer más de dos libros en un mes y poco más de veinte por ciento (21,2%) contesta abiertamente que no lee.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de la presente investigación ha sido obtener una fotografía de los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía de la UB. A partir de los datos obtenidos podemos concluir que los hábitos lectores de los estudiantes del Grado de Pedagogía aparecen vinculados al ámbito del entretenimiento o al ocio y tiempo libre. Esta conclusión general nos permite observar el bajo índice de relación que se percibe entre el acto de leer y el estudio en los estudiantes universitarios participantes de la investigación.

Como señalamos al inicio entendemos el hábito lector en un doble sentido como costumbre y como habilidad. La retroalimentación entre estos dos elementos resulta fundamental, pues, como resulta evidente sin costumbre de leer no se puede adquirir cierta habilidad en la lectura y por carecer de habilidad se abandona la costumbre de leer.

No obstante, a la baja vinculación entre la lectura y el estudio, pensamos que el hábito de lectura establecido en los estudiantes en torno al entretenimiento abre la puerta a la oportunidad de generar un movimiento y una propuesta de trabajo que tenga como horizonte fomentar la íntima relación entre la lectura y el estudio.

Algunos estudios ya han señalado que cada vez resulta más habitual encontrarse con estudiantes que no leen (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Caride et al., 2018; Yubero y Larrañaga, 2015). Esto también lo constatamos en esta investigación. No obstante, a ello, resulta fundamental preguntarse cómo se inicia uno en el hábito de la lectura o cómo se convierte alguien en lector para poder pensar y proponer actividades relacionadas a fomentar los hábitos lectores en los estudiantes, en general, y del Grado de Pedagogía, en particular.

En su conferencia sobre *La aventura de leer* Villoro (2017, 9' 40") señala que la lectura más allá de compartirse ha de contagiarse y que esto requiere también del gusto de la lectura por parte de los profesores. En una línea similar, Luri (2019) señala que no nacemos con una predisposición natural a la lectura y que, por tanto, esa relación con los libros y la lectura ha de construirse social y culturalmente. Bajo estas ideas compartimos como ya se ha señalado que "el profesorado universitario debe asumir un mayor protagonismo en la promoción del hábito lector de sus estudiantes, y la Universidad está llamada a activar políticas institucionales para crear espacios y habilitar nuevas oportunidades para lograr una mayor vinculación entre la lectura" (Caride et al., 2018, p. 16). Se trata, en todo caso, de no renunciar a la responsabilidad de transmitir y despertar interés por la lectura, el mundo y la cultura.

En vistas a que la finalidad de esta investigación gira en torno a repensar el papel de la lectura y de los libros en el Grado de Pedagogía no podemos dejar de proponer y compartir algunas líneas de trabajo. Partimos de la idea, como hemos señalado, que el gusto por la lectura se contagia (Villoro, 2017) y, por tanto, encontramos necesario establecer espacios y tiempos compartidos para trabajar en la línea señalada. Así coincidimos en iniciativas que van en la línea que propone Cassany (2018) y que formulamos como Seminario y Club de Lectura. En nuestro caso, el interés por conocer los hábitos lectores de los estudiantes con los que convivimos ha llevado a impulsar dos iniciativas desde el *Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social* (GREPPS) y que se dirigen tanto al profesorado como a estudiantes.

En esta línea, y para finalizar, destacamos como iniciativas pedagógicas-culturales el Seminario "*Pensar confi(n)adament*" dirigido al profesorado y del que se han realizado actualmente tres ediciones: *pensar confi(n)adament*, *lectura confi(n)ada* y *hermenéuticas crítiques*. En relación al trabajo con los estudiantes se ha puesto en marcha la iniciativa del "*Club de Lectura Pedagògica*" que se ha iniciado con el ciclo "*Distopías*"¹ y que nace con el objetivo de fomentar la lectura como herramienta pedagógica para favorecer el crecimiento profesional y mejorar las habilidades académicas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C., y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. doi: 10.5209/iced.60082
- Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 7-18. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector*. Barcelona: Anagrama.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Llovet, J. (2011). *Adéu a la universitat: l'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutenberg/labutxaca.
- 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.
- Michéa, J. C. (2002). *La Escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acquarela.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pardo, J. L. (2013, 12 agosto). ¿Hay que defender las humanidades? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/07/22/opinion/1469176107_799132.html
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural* (V. Waksman, Trad.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Barcelona: Siruela.
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela.
- Villoro, J. (2017, 27 abril). *La aventura de leer*. Recuperado de https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:CENART:TransObject:5bce56b17a8a0222ef15d644
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. doi: 10.3145/epi.2015.nov.03
- Zweig, S. (2020). *Encuentro con libros*. Barcelona: Acanalado.

¹ Véase: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/detall-noti/-/detall/club-de-lectura-pedagogica-apunta-t-hi>



Creación y Validación del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE)

FRAGOSO LUZURIAGA, ROCÍO

*Facultad de Psicología
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)*

Resumen

Las prácticas docentes que promueven la inteligencia emocional (IE) pueden concebirse como las acciones que realizan los maestros en las aulas para desarrollar la habilidad. Su fomento es clave para el perfeccionamiento de habilidades socioemocionales en Educación Superior, sin embargo, a pesar de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje no existen instrumentos que auxilien en la detección de las más relevantes. Por lo anterior el objetivo esta investigación es exponer el proceso de creación y validación del CPDDIE, un cuestionario que busca identificar la importancia de diferentes prácticas docentes que promueven la IE en universitarios. Con esta finalidad el instrumento definitivo se aplicó a una muestra de 638 alumnos de diversas licenciaturas donde el CPDDIE alcanzó una fiabilidad de $\alpha=.901$, además se encontraron 4 factores que concentran el 60.214% de la varianza explicada que coinciden con las dimensiones propuestas después de la prueba piloto.

Palabras clave: inteligencia emocional; prácticas docentes; educación superior.

Creation and Validation of the Teaching Practices Questionnaire for the Development of Emotional Intelligence (PDDIE)

Abstract

Teaching practices that promote emotional intelligence can be conceived as the actions that teachers take to develop the ability. Its promotion is key for the improvement of socio-emotional skills in Higher Education, however, despite its importance in the teaching-learning process, there are no instruments that help in the detection of the most relevant ones. Therefore, the objective of this research is to expose the process of creation and validation of the CPDDIE, a questionnaire that seeks to identify the importance of different teaching practices that promote EI in university students. For this, the definitive instrument was applied to a final sample of 638 students from various degrees in Social Sciences and Humanities where the PDDIE achieved a reliability of $\alpha = .901$, in addition, 4 factors were found that concentrate 60.214% of the explained variance that coincide with the proposed dimensions after the pilot test.

Keywords: emotional intelligence; teaching practices; higher education.

Introducción

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 & López-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). Sin embargo, a pesar de su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje no existen instrumentos que ayuden conocer cuáles son las prácticas más destacadas que impulsan la IE en el aula.

Por lo anterior el presente trabajo tiene por objetivo general la creación de un cuestionario que permita 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.

Marco teórico

1.1 Inteligencia Emocional

Este constructo fue creado a principios de 1990 por Mayer y Salovey (1997) quienes en sus inicios concibieron que la Inteligencia IE estaba constituida por un modelo de 3 habilidades de procesamiento de información: la percepción y apreciación emocional; la regulación emocional, y la utilización de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990). Después de la rápida popularización del constructo a manos del periodista científico Daniel Goleman (2002), en 1997 los autores lanzan lo que sería su 2ª versión del modelo, también llamado de 4 ramas, donde conformaría a la inteligencia emocional por 4 habilidades: percepción, apreciación y expresión emocional; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis emocional; y regulación reflexiva de las emociones para promover el desarrollo intelectual. Cada una de ellas se estructuraba por cuatro tipos de razonamiento. En años recientes Mayer, Caruso y Salovey (2016) realizaron una 3ª actualización, en la cual si bien se conservan las cuatro ramas antes mencionadas el número de tipos de razonamiento crece debido a la necesidad de los autores de enfatizar la utilización de las emociones en la solución de problemas. De este modo, el modelo actual se conforma de la siguiente forma:

Habilidad 1. Percepción emocional, la cual se conforma por los siguientes tipos de razonamiento: identificar emociones en los propios sentimientos, pensamientos y cuerpo; percibir emociones en otros a través de su lenguaje verbal y no verbal; percibir emociones en ambientes y expresiones artísticas como la música, la pintura o la escultura; expresar de manera adecuada las emociones cuando se desea; entender la expresión de las emociones en diferentes contextos sociales y culturales; discriminar entre expresiones emocionales precisas e imprecisas; e identificar expresiones emocionales deshonestas o imprecisas.

Habilidad 2. Facilitación del pensamiento a través del uso de la emoción, que se estructura por los siguientes tipos de razonamiento: generar emociones para auxiliar al juicio y la memoria; generar emociones como medio para relacionarse con las experiencias de otros; direccionar el pensamiento de acuerdo a la atención prestada a las propias emociones; aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas; y seleccionar problemas en función del estado emocional para la promoción de la cognición.

Habilidad 3. Comprensión emocional compuesta por los tipos de pensamiento que se nombran enseguida: etiquetar y reconocer las relaciones entre emociones; determinar los antecedentes significados y consecuencias de las emociones; evaluar las situaciones que probablemente provoquen una u otra emoción; diferenciar entre humores y emociones; comprender emociones complejas y emociones mezcladas; reconocer la transición entre emociones; y reconocer las diferencias culturales en la evaluación de emociones.

Habilidad 4. Regulación emocional, se integra por los tipos de razonamiento: permanecer abierto a sentimientos placenteros o aversivos así como a la información que ellos proveen; mantener o desechar una emoción dependiendo si es útil o no; monitorear las reacciones emocionales en función de su sensatez; evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional; manejar efectivamente la emociones propias para lograr un objetivo; y manejar efectivamente las emociones de otros para lograr un objetivo común.

1.2 Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional

Acorde a la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2015), las prácticas docentes, son acciones que realiza el profesorado cuyo objetivo es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas pueden impactar en 5 aspectos: a) la dimensión didáctica, relacionada con la manera en que se administran e instrumentan los contenidos de una asignatura; b) la dimensión personal, centrada en las relaciones y emociones de los actores educativos; c) la dimensión social, encargada de vincular el contenido de la asignatura con el contexto sociocultural; d) la dimensión ética, relacionada con los comportamientos que se consideran correctos en el ejercicio de la profesión; y la e) la dimensión organizacional, centrada en las conductas administrativas que son consideradas favorables para la estabilidad institucional.

Las prácticas docentes que promueven la IE pueden concebirse como las acciones sistemáticas que realizan los maestros dentro del aula para desarrollar la percepción, expresión, comprensión y regulación de las emociones en conjunto con los saberes académicos Si bien éstas se asocian fuertemente con la dimensión personal, su ejercicio adecuado forma parte de las buenas prácticas docentes del profesorado universitario y permea las otras cuatro (Bain, 2008; Fragoza Gonzáles, Cordero Arrollo y Fierro Evans, 2018; Mayer y Salovey, 1997).

Metodología

En una primera fase de la investigación, con la finalidad de delimitar las diversas prácticas docentes utilizadas para el desarrollo de la IE, se utilizó el paradigma cualitativo, que permite estudiar un fenómeno en su contexto (Jonker y Pennik, 2010). De forma más específica se emplearon los postulados de Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de teoría fundamentada que permitieron delimitar, gracias al apoyo de 6 grupos focales donde participaron 31 estudiantes de psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 26 prácticas.

En una segunda fase, con la finalidad de crear una primera versión del instrumento, se decidió emplear el paradigma cuantitativo el cual ayuda a la medición de fenómenos para profundizar en una teoría. En congruencia con el paradigma se implementó un diseño instrumental ya este tiene como objetivo la creación de pruebas o aparatos, en este caso la del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE), en su versión piloto (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014; Montero y León, 2002). El instrumento de esta fase constó de 26 ítems, el cual fue evaluado por 5 expertos y aplicado a una muestra por conveniencia de 337 sujetos. Después de analizar los resultados se reestructuró el instrumento.

En una tercera fase, nuevamente realizada bajo el paradigma cuantitativo con un diseño instrumental, el CPDDIE se configuró por 17 reactivos organizados en 4 dimensiones: planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional; ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones; demostrar pasión; y desarrollar climas positivos dentro del aula. En la Tabla 1, se muestra a detalle la constitución del cuestionario.

Tabla 1. Dimensiones y reactivos del CPDDIE

Dimensiones	Reactivos
Planificar y Aplicar actividades Para el desarrollo emocional	<i>Los docentes:</i> 1. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo el desarrollo emocional fuera del aula 2. Implementan actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula 3. Proporcionan conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura 4. Aplican de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula
Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	5. Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes 6. Implementan criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo 7. Calman a los estudiantes cuando es necesario 8. Animar al grupo según la situación lo requiere 9. Manejan de forma adecuada sus emociones en el aula
Demostrar pasión	<i>Los docentes:</i> 10. Expresan emociones positivas sobre sus actividades profesionales 11. Expresan pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparten 12. Demuestran pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten 13. Inspiran a los estudiantes dentro del aula
Desarrollar climas positivos dentro del aula	14. Promueven el respeto hacia la participación de clase 15. Practican la tolerancia al error en el aula 16. Fomentan la escucha activa entre los estudiantes 17. Fomentan la colaboración en el aula

Fuente. Elaboración propia

Cada reactivo se evaluó con una escala Likert de cuatro opciones que señalaba la importancia que cada sujeto daba a las diferentes prácticas para el desarrollo de la IE: 1= sin importancia; 2= poco importante; 3= importante; y 4= muy importante.

La versión final de 17 reactivos fue aplicada a 638 estudiantes universitarios pertenecientes a la BUAP y al Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE) con un promedio de edad de 21 años; de ellos 237 (37.1%) se identificaron como hombres, 362 (56.7%) como mujeres y 39 (6.1%) prefirieron no responder este inciso. En cuanto a su especialización 282 (44.2%) alumnos cursaban estudios relacionados con el área de educación; 117 (18.3%) cursaban estudios del área económico-administrativa; 82 (12.9%) cursaban estudios en el área de ingeniería y ciencias exactas; 69 (10.8%) cursaban estudios en el área de ciencias naturales y de la salud; y 88 (13.8%) cursaban estudios en el área de ciencias sociales y humanidades.

Como criterio de inclusión solo se analizaron a los alumnos que tomaran clases presenciales en sus respectivas instituciones y estuvieran inscritos en el periodo que se administró el instrumento. Como criterios de exclusión se descartaron a los estudiantes adscritos en las modalidades semipresenciales o en línea o que no estuvieran inscritos en el periodo que se aplicó el cuestionario.

Para la administración del CPDDIE se solicitó el permiso tanto de las autoridades de la BUAP como del BINE y se contó con el apoyo de 5 aplicadores, todos ellos docentes de sus respectivas instituciones educativas. Al momento de la administración, dentro del consentimiento informado, se expuso el objetivo de la investigación y el uso confidencial que se haría de los datos recuperados.

Los resultados fueron estudiados mediante la técnica de análisis factorial exploratorio realizada con la ayuda del programa SPSS 21.

Resultados

En un inicio se aplicó el estadístico de Alfa de Cronbach para analizar la confiabilidad por dimensiones y global del CPDDIE. La primera dimensión, denominada “demostrar pasión” obtuvo un $\alpha=.751$; la segunda dimensión, denominada “desarrollar climas positivos dentro del aula” obtuvo en $\alpha=.705$; la tercera dimensión denominada “planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional” alcanzó un $\alpha=.819$; y la cuarta dimensión denominada “Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones” resultó en un $\alpha=.822$. Conjuntando todas las dimensiones el instrumento obtuvo un $\alpha=.921$. Lo anterior indica que el cuestionario posee una óptima fiabilidad ya que supero tanto en sus dimensiones como en su conformación global el parámetro mínimo aceptable ($\alpha>=.7$) (Celina Oviedo & Campos Arias, 2005; Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Posteriormente se usó la prueba de esfericidad de Bartlett y se obtuvo el valor del KMO (Kayser-Meyer-Olsen) para verificar la pertinencia del análisis factorial. El estadístico de Bartlett fue significativo ($\chi^2= 3776.146$, $p<.000$) mientras que la medida de adecuación muestral del KMO resultó en .924 la cual es bastante mayor que el mínimo remendado por lo que se prosiguió con el proceso.

Después se implementó el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax (normalización Kaiser) para comprobar que tanto las dimensiones del instrumento como sus reactivos se adecuaron al modelo teórico propuesto. De esta forma en la Tabla 2, se expone que el CPDDIE se estructura de 4 componentes que explican el 60.214% de la varianza, porcentaje considerado como muy bueno para sustentar un nuevo modelo (Velicer, 1976). Un primer factor retiene el 17.18% de la varianza; un segundo factor el 16.60%; un tercer factor el 13.23%; y el cuarto un 13.19%.

Tabla 2. Matriz de extracción factorial usando la varianza explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.625	38.972	38.972	6.625	38.972	38.972	2.921	17.182	17.182
2	1.459	8.582	47.554	1.459	8.582	47.554	2.822	16.602	33.784
3	1.108	6.518	54.072	1.108	6.518	54.072	2.250	13.237	47.020
4	1.044	6.141	60.214	1.044	6.141	60.214	2.243	13.193	60.214
5	.763	4.487	64.701						
6	.724	4.258	68.958						
7	.671	3.945	72.903						
8	.609	3.580	76.483						
9	.584	3.436	79.919						
10	.541	3.185	83.105						
11	.503	2.960	86.065						
12	.458	2.691	88.756						
13	.447	2.631	91.387						
14	.416	2.450	93.837						
15	.383	2.253	96.090						
16	.335	1.968	98.058						
17	.330	1.942	100.000						

Fuente. Elaboración propia con análisis de componentes rotados como método de extracción

A continuación, en la Tabla 3, se observa la matriz de componentes rotados (Varimax con normalización Kaiser), donde los factores encontrados coinciden con las dimensiones propuestas. De este modo se aprecia que: un primer factor denominado “planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional” comprende la dimensión 1; un segundo factor denominados “ser ejemplo en la regulación de emociones” integra la dimensión 2; un tercer factor nombrado como “demostrar pasión” estructura la dimensión 3; y un cuarto factor denominado “desarrollar climas positivos dentro del aula” conforma la dimensión 4. También se puede apreciar que cada componente de las dimensiones tiene valores superiores a .04 lo que los hace óptimos elementos constituir el instrumento.

Tabla 3. Matriz de componentes rotados: Varimax (normalización Kaiser)

	Reactivos	Componente			
		1	2	3	4
1.	Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo el desarrollo emocional fuera del aula	.804			
2.	Implementan actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula	.780			
3.	Proporcionan conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	.662			
4.	Aplican de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula	.651			
5.	Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes		.572		
6.	Implementan criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo		.550		
7.	Calman a los estudiantes cuando es necesario		.754		
8.	Animan al grupo según la situación lo requiere		.700		
9.	Manejan de forma adecuada sus emociones en el aula		.734		
10.	Expresan emociones positivas sobre sus actividades profesionales			.572	
11.	Expresan pasión, a través de su discurso, sobre la asignatura que imparten			.832	
12.	Demuestran pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten			.803	
13.	Inspiran a los estudiantes dentro del aula			.507	
14.	Promueven el respeto hacia la participación de clase				.730
15.	Practican la tolerancia al error en el aula				.717
16.	Fomentan la escucha activa entre los estudiantes				.595
17.	Fomentan la colaboración en el aula				.560

Fuente. Elaboración propia con análisis de componentes rotados como método de extracción

Finalmente, en la Tabla 4 se exponen los análisis de la validez recurrente donde se pueden observar las correlaciones entre los 4 factores detectados con anterioridad. Así, se aprecia que existe una correlación positiva entre: planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional y ser ejemplo en la regulación de las emociones ($r=.192$; $p=0.01$); planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional y demostrar pasión ($r=.477$; $p=0.01$); planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional y desarrollar climas positivos en el aula; ser ejemplo en el manejo de emociones y demostrar pasión ($r=.087$; $p= 0.01$); ser ejemplo en el manejo de emociones y desarrollar climas positivos en el aula ($r=.191$; $p= 0.01$); y demostrar pasión y desarrollar climas positivos en el aula ($r=.505$; $p= 0.01$)

Tabla 4. Análisis de correlación con el coeficiente r de Pearson para probar validez concurrente

Dimensiones	2	3	4
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	.192**	.477**	.516**
Ser ejemplo en la regulación de emociones		.087**	.191**
Demostrar pasión			.505**
Desarrollar climas positivos dentro del Aula			

Fuente. Elaboración propia con análisis de componentes rotados como método de extracción

Lo anterior indica que las dimensiones de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE se encuentran conectadas.

Discusión y conclusiones

Las prácticas docentes para el desarrollo de la IE poseen gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado que se preocupa por su implementación en las aulas favorece el rendimiento académico de sus estudiantes, la adecuada comunicación en el salón de clases y la resolución de problemas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Páez Cala y Castaño Catrillón, 2015). Sin embargo, a pesar de su trascendencia no se encontraron instrumentos que las sistematizaran con un rigor estadístico, aunque sí se tenían esbozos de acciones específicas que promueven las habilidades socioemocionales de los estudiantes universitarios como muestran los trabajos de Mortiboys (2016), Bain (2008) y Landau y Meirovich (2011).

Por lo anterior se hace la presente propuesta de instrumento el cual después del análisis estadístico, muestra niveles adecuados de confiabilidad y validez interna lo que le permite ser considerado como una herramienta de diagnóstico pertinente para evaluar importancia que los estudiantes universitarios le conceden a las diferentes prácticas que fomentan la inteligencia emocional cumpliendo así con los objetivos de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Prácticas de tutoría y prácticas docentes y formación de estudiantes*. México: ANUIES.
- Augusto-Landa, J.M., Pulido-Martos, M., y Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9209-7>
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Celina Oviedo, H., y Campos Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 23(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Delors, J. (comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-10.
- Fragoza González, A., Cordero Arrollo, G., y 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. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34381/33967>
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jonker, J., y Pennik, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: A Concise Guide for Master and PhD Students in Management Science*. Berlin: Springer-Verlang.

- Landau, J., y Meirovich, G. (2011). Development of student' emotional intelligence: Participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(3), 89-104.
- Lorente, L., Ramos, G., y 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.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey, M., Bracket, y J. D Mayer (Eds.) *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 29-60). Florida, EEUU: Dude.
- Montero, I., y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Mortiboys, A. (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional*. México: Patria.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Páez Cala, M. L., y Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Trigueros, R., Aguilar Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., y 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 Enviromental Research and Public Health*, 16(16), 2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Velicer, W. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327. <https://doi.org/10.1007/BF02293557>



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

*Dirección de Proyectos de Transformación Digital para la Educación, CUAIEED
Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

Resumen

El documento contiene la base teórica de una investigación cualitativa en curso donde entre los objetivos está, identificar los procesos de autorregulación construidos por los estudiantes de educación superior de la UNAM, e identificar las estrategias de autorregulación y habilidades autorregulatorias que poseen los estudiantes. Hasta hoy, todos nuestros estudiantes se están formando a la distancia, las acciones realizadas por la institución han sido en todo momento para apoyar a docentes y estudiantes, desde una enorme base tecnológica y de comunicación, acceso a la información, hasta apoyo económico (becas) y con dispositivos electrónicos (tabletas), sin embargo, no todos los estudiantes están preparados para formarse a través de un dispositivo electrónico, derivado de ello, los estudiantes manifiestan una serie de problemas en y para su formación, que ha llevado a muchos de ellos a estar en riesgo de deserción. Todo lo anterior motivó a iniciar una investigación con la intención de conocer y fortalecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes y mejorar su rendimiento académico.

Palabras clave: autorregulación; aprendizaje; procesos; estrategias.

Self-regulation of learning. A process that every student needs to strengthen in the face of the challenges they face in distance learning brought about by the pandemic

Abstract

The document contains the theoretical basis of an ongoing qualitative research where one of the objectives is to identify the self-regulation processes built by UNAM higher education students, and to identify the self-regulation strategies and self-regulatory skills that students possess. Until today, all our students are learning remotely, the actions carried out by the institution have been at all times to support teachers and students, from a huge technological

and communication base, access to information, to financial support (scholarships) and with electronic devices (tablets), however, not all students are prepared to learn through an electronic device, due to this, students manifest a series of problems in and for their academic training, which has led to many of them to be at risk of desertion. All of the above motivated the beginning of an investigation with the intention of knowing and strengthening the self-regulation of learning in students and improving their academic performance.

Keywords: self-regulation; learning; processes; strategies.

Introducción

El número de estudiantes de educación superior en las diferentes licenciaturas de la UNAM según datos de la página oficial de estadísticas UNAM, hasta el ciclo escolar 2019-2020, es de 217,808 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 todos los estudiantes están a la distancia, sin embargo, no todos 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 para el uso y manejo de las TIC y estrategias de aprendizaje para la organización de su tiempo, planificación de actividades, etc., uso y manejo de recursos digitales útiles para elaborar y desarrollar tareas, aunado a esto, estar motivado y manejar sus emociones, entre otras, 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%, por el número de estudiantes que maneja la universidad es un porcentaje alarmante, lo que hace que cobre relevancia esta investigación que pretende responder a la pregunta ¿cuáles son los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de licenciatura de la UNAM? y ¿qué estrategias de autorregulación y habilidades autorregulatorias poseen los estudiantes?, el propósito es conocer y fortalecer en nuestros estudiantes sus procesos de autorregulación del aprendizaje durante su formación a distancia.

Marco teórico

Para esta investigación, primero se ha realizado una amplia consulta de los diferentes autores que han aportado diferentes conceptos de autorregulación del aprendizaje, así como los modelos propuestos, en este documento presentamos algunos de los más importantes. La definición de autorregulación proporcionada por el diccionario de la real academia española (RAE) es “acción y efecto de autorregularse”, es una acción propia de cada individuo. Si hablamos de autorregulación del aprendizaje, el cual 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. Entre la diversidad de definiciones del constructo -autorregulación del aprendizaje-, están las enfocadas en la descripción de las características de los estudiantes autorregulados, otras que se encargan de la identificación de los procesos que utilizan durante el aprendizaje y los que se enfocan en la explicación de los procesos autorregulatorios y su relación entre ellos. Además, la autora afirma que algunos autores trabajan dos o tres dimensiones en este orden: cognitiva, motivacional, conductual y contextual. Todos los estudios consultados consideran lo cognitivo, en un alto porcentaje lo motivacional y las otras dos dimensiones es variado.

Autores como Zimmerman (2001) que realizó un análisis de las teorías de la autorregulación del aprendizaje y logro académico, define aprendizaje autorregulado como “el grado en el que los estudiantes participan a nivel metacognitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje...” (p. 329), dos años después Schunk y Zimmerman (2003) definieron la autorregulación del aprendizaje como las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje. Autores como Winne (2001) mencionan que el monitoreo y el control metacognoscitivo es el núcleo central del aprendizaje autorregulado.

Zeidner y otros dicen que el aprendizaje autorregulado se basa en componentes cognoscitivos, motivacionales y conductuales los cuales dotan al individuo de la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados, sin dejar de considerar los cambios en las condiciones ambientales (Zeidner et al., 2000), esto muy relacionado con el cambio provocado por la pandemia donde cada estudiante desde su casa se está formando con sus propios recursos. Por otra parte, Jackson y otros definen el aprendizaje autorregulado como un proceso individual en el cual la retroalimentación contextual e interpersonal afecta la adquisición de conocimientos (Jackson et al., 2000).

Boekaerts (1997) afirma que la autorregulación del aprendizaje “es un proceso complejo, interactivo, exigente y deliberado que implica no solo la autorregulación cognitiva, sino también la autorregulación motivacional” (p. 161) y que las emociones cumplen un rol destacado en la generación y sostenimiento de la motivación (Boekaerts y Niemivirta, 2000). En el mismo sentido Panadero y Alonso-Tapia (2014) sostienen que la competencia de autorregulación del aprendizaje permite al estudiante “ejercer control sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Pp. 450-451). En este mismo sentido, autores como Whipp y Chiarelli (2004) presentan pruebas sobre estrategias de autorregulación del aprendizaje adaptadas al contexto, fundamentales para que cada uno de los estudiantes se adapte al contexto donde hoy se encuentra. Winne y Hadwin (2008) reconocen el uso de estrategias para regular estados emocionales y motivacionales como parte del comportamiento autorregulado. Todos estos autores son clave debido a la situación emocional provocada por la pandemia por covid-19.

Si hablamos de modelos de autorregulación del aprendizaje, encontramos el de Zimmernan (2000), Zimmerman (2002), Schunk y Zimmerman (2003) quienes establecen un modelo de autorregulación del aprendizaje como un proceso abierto donde el estudiante requiere una actividad cíclica y que se lleva a cabo en tres fases principales: Previa, Realización y Autorreflexión, en cada una de estas fases suceden procesos y subprocesos, además, afirman que los procesos de autorregulación son cíclicos, y las fases que propone tienden a facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo.

Peñalosa y Castañeda (2009) mencionan que algunos modelos coinciden al proponer que el aprendizaje autorregulado implica: la ejecución de estrategias que permitan la construcción de conocimiento. Winne (1996) define el aprendizaje autorregulado como “un comportamiento metacognoscitivamente guiado que permite a los estudiantes regular el uso de tácticas y estrategias cognoscitivas para afrontar la tarea” (p. 327). En el mismo sentido, Schoenfeld (1992) utilizar estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como metacognitivas es autorregulación del aprendizaje. Finalmente, Barnard y otros presentan los niveles de habilidades autorreguladoras de aprendizaje, niveles en estrategias de autorregulación del aprendizaje y los que ellos consideran super autorregulados (Barnard et al., 2010).

Y hoy que todos nuestros estudiantes se están formando a la distancia, nos encontramos a Ally (2004) quien menciona que la autorregulación debe ser un requisito previo para el aprendizaje a distancia, menciona que quien se va a desenvolver en esos ambientes virtuales debe ser autónomo, independiente. Barnart y otros consideran la autorregulación de aprendizaje como un mediador positivo entre la comunicación, la colaboración en línea y el desempeño académico (Barnart et al., 2008) por lo tanto, resulta fundamental abordar este tema.

Para esta investigación, la autorregulación del aprendizaje es un proceso mediante el cual el estudiante de manera activa, consciente y constructiva, monitorea y regula su cognición, motivación y conducta, con la intención de alcanzar las metas que en un inicio se planteó para lograr sus objetivos, sin dejar a un lado las características cambiantes del contexto. Con base en los teóricos que presentamos, se considera un modelo de autorregulación del aprendizaje, que es analizado con base en cuatro dimensiones: cognitiva, motivacional, conductual y contextual, en cada dimensión operan procesos regulatorios que tienen sus subprocesos, donde las estrategias de aprendizaje y los niveles de habilidades autorreguladoras son elementos clave.

Metodología

Tras la conformación de los referentes teóricos, se define como una investigación de corte cualitativo, se sigue 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, se consideran las cuatro dimensiones, y que abarcan 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 es la etnografía virtual, ya que según Marcus (1986) 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 virtual 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, se hace uso del método de palabra clave, además de considerar el trabajo artesanal.
4. Integrar la información. Se concentrarán los resultados obtenidos para darlos a conocer.

Conclusiones

Con base en el análisis de los teóricos consultados, podemos describir el proceso de autorregulación del aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo. Se mencionó anteriormente que nuestro marco referencial interpretativo es la etnografía virtual a través del acceso a la plataforma Moodle, esto nos hace confirmar que hay una flexibilidad interpretativa, ya que nos permite ir conociendo los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes que tuvieron acceso a dicha plataforma.

Las asignaturas se encuentran alojadas en la plataforma Moodle, y donde gran parte de los estudiantes realizan las actividades a su ritmo, si bien están establecidas fechas, éstas son entregadas como las van realizando, sin embargo, nos encontramos estudiantes que independientemente de la asignatura, entregan todas sus actividades completas, en tiempo y forma, lo que nos permite describir cada fase del proceso de autorregulación del aprendizaje que se identificó con los teóricos consultados.

Proceso de autorregulación

Si partimos que la autorregulación del aprendizaje es un proceso donde el estudiante tiene el control del pensamiento que es componente cognitivo de la autorregulación, un control de la conducta para alcanzar los objetivos, un control de las emociones que interfieren en el aprendizaje y un control de la motivación que consiste en automotivarse para realizar una tarea y mantener durante la ejecución de la misma el interés y la concentración (Boekaerts y Corno, 2005). Además, no podemos dejar a un lado lo contextual, la situación provocada por la pandemia, llevó al estudiante a desarrollar la capacidad de adaptarse a nuevos contextos y crear su propio ambiente de aprendizaje.

Según Zimmerman y Moylan (2009), el proceso de autorregulación comienza con la identificación y análisis de la tarea, después de leerla detenidamente, se toma la decisión de si es necesario fragmentar la tarea a realizar en elementos más pequeños y donde, a partir del conocimiento previo, se establece una estrategia personal para su ejecución (Winne, 2001), es el momento en que se establecen los objetivos y metas y se realiza una planificación estratégica.

Fase de planificación.

De manera general cuando el estudiante entra a la plataforma e inicia su consulta de la tarea o actividad, analiza qué tiempo le llevará realizarla, qué requiere para ello, si cuenta con todo lo necesario, si tiene dudas, etc., todo esto lo lleva a elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea. La planificación es un proceso autorregulatorio por excelencia, siendo además un predictor del éxito que se tendrá en la tarea: a mayor tiempo de planificación mejores resultados (Zimmerman, 2008). Es importante mencionar que el análisis de la tarea ayuda a la planificación, pero el plan que establece, el grado en el que se involucra (autorregulación activada) dependen de la motivación por conseguir las metas y objetivos.

En la fase de planificación, la identificación y análisis de la tarea, va completamente relacionado con la motivación desde que el estudiante cree tener la capacidad para realizar la tarea (creencias auto motivadoras) de lo contrario, su motivación va a disminuir, y no hará ningún esfuerzo por realizarla. Si su autoeficacia es alta y emplea las estrategias necesarias para realizar la tarea, se podrá pasar a la fase de ejecución.

Fase de ejecución.

En esta fase es la ejecución de la tarea, es importante que el estudiante se mantenga concentrado y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas y así alcanzar sus objetivos. Para Zimmerman y Moylan (2009) los dos principales procesos durante la ejecución son: la auto observación y el auto control.

En la auto observación el estudiante lleva el control de la tarea desde lo cognitivo y decide si puede hacerla solo o requiere de alguna ayuda, es también llamada auto monitorización, por ejemplo: cuando el estudiante va viendo si lo que está haciendo es lo que le pidieron, incluso pregunta al profesor(a) las dudas sobre la tarea y valora lo que hace, decide si continua o realiza alguna modificación, Alonso-Tapia y Panadero (2010) consideran que la auto monitorización también se puede considerar autoevaluación aunque suceda durante el proceso. También dentro de la auto observación se considera el auto registro que ayuda a monitorear y reflexionar después de realizar la tarea, se analizan los procedimientos, el tiempo empleado, si omitió algún detalle, etc., es muy recomendable el auto registro ya que muchas veces no se puede recordar todo lo que se ha hecho.

En el auto control hay que mantener la concentración y el interés durante la ejecución de la tarea, se requiere de un gran esfuerzo y tienen que hacer uso de una serie de estrategias metacognitivas y motivacionales durante y al finalizar la tarea, cuando se van logrando las metas y objetivo, lo que asegura continuar autorregulándose, además, la gestión del tiempo es fundamental.

Fase de auto reflexión

En esta fase el estudiante valora su trabajo y analiza los resultados obtenidos, el auto juicio es cuando el estudiante juzga la ejecución de la tarea, la autoevaluación es la valoración que el estudiante hace de su trabajo. Lo que hemos encontrado es que el estudiante puede estar seguro de que ha realizado bien la tarea, así que la evaluación del profesor es fundamental, ya que de no ser evaluada la tarea como lo esperaba, tiene que analizar en donde fue que se equivocó y replantea las acciones a realizar (sub proceso). Desafortunadamente, muchas veces los alumnos no conocen los criterios de evaluación, esperan a tener la retroalimentación y calificación del profesor para saber cuál es la valoración de su trabajo comparando la calificación que han obtenido con la que esperaban obtener, sin embargo, en la plataforma Moodle hemos identificado que la gran mayoría de los profesores retroalimentan y califican cuando el estudiante ya no puede corregir, no puede analizar en que se equivocó, de esta forma, cuando el estudiante recibe la calificación y no hay oportunidad para la reflexión sobre los errores y aciertos, no ocurre la autoevaluación y el estudiante pasa directamente a atribuir el éxito o fracaso y aquí el estudiante experimenta emociones tanto positivas como negativas. Por ejemplo: si el profesor les pide un resumen, pero no especifica los criterios de evaluación y que porcentaje es de la calificación total, al estudiante le cuesta establecer las metas y los objetivos adecuados, la explicitación de estos criterios ha demostrado tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes (Alonso-Tapia y Panadero, 2010).

Con lo anteriormente expuesto, si queremos que los estudiantes aprendan a autoevaluar hay que darles la oportunidad de reflexionar (auto reflexión) sobre lo que se hizo bien y lo que no se hizo bien. Es importante resaltar lo que menciona Winne (2011), que la autoevaluación se basa, no sólo en los criterios de evaluación, sino también en los objetivos que fijó el estudiante al principio de la tarea, así como en su nivel de exigencia.

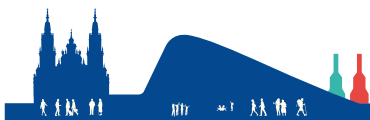
Es importante poner atención en las emociones y expectativas, ya que condicionan la motivación y el modo de afrontar la actividad en el futuro, la sensibilidad, las condiciones económicas y de salud provocadas por la pandemia por covid-19, podrían ser determinantes en todo este proceso de autorregulación del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. En T. Anderson (Ed.), *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 15-44). Edmonton: Athabasca University Press.

- Alonso-Tapia, J., y Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Barnard, L., Paton, V., y Lan, W. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-11.
- Barnard, L., Lan W., y Paton V. (2010). Profiles Self-Regulatory Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-79. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/769/1503>
- 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.
- Boekaerts, M., y Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- 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*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Jackson, T., Mackenzie, J., y Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 275-300). San Diego, CA: Academic Press.
- Marcus, G. E. (1986). Contemporary problems of ethnography in the modern world system. En J. Clifford y G. Marcus (Eds.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 165-193). Berkeley: University of California Press.
- 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.
- Peñalosa, E., y Castañeda S. (2009). El aprendizaje autorregulado en línea: algunas consideraciones desde la investigación. En D. González y S. Castañeda (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa* (pp. 121-135). Hermosillo: UNISON.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. En D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2003), Social Origins of Self-Regulatory Competence, *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7 Educational Psychology) (pp. 59-78). New Jersey: John Wiley y Sons.
- Whipp, J., y Chiarelli, S. (2004). Self-Regulation in a Web-Based Course: A base lated Learning and Academic Achievement: study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-22.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.
- Winne, P. H. (2001). Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information processing. In B. Zimmerman, y D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-190), Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., y Pintrich, P. (2000). Self-Regulation. Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 749-768). San Diego: Academic Press.

- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.



La contribución del “MUNCYT Coruña” a la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía

PARDO, CRISTINA

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

CORREAS, ANA MARÍA

*Coordinación de Relaciones Institucionales
Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (España)*

GUILLAMÓN, ANA

*Comunicación
Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (España)*

Resumen

El propósito de esta comunicación es dar a conocer el papel del Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de la sede de A Coruña (“MUNCYT Coruña”), en la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía, especialmente entre los grupos de escolares. Para ello, se presenta una descripción del programa educativo del curso actual 2020/2021, marcado por la pandemia de la COVID-19. Por otra parte, se destaca que las actividades realizadas por los estudiantes en el Museo, muestran una valoración positiva, tal y como lo reflejan los resultados obtenidos de las encuestas de evaluación cumplimentadas por los mismos al final de la visita durante los años 2017-2019. Además, dichas encuestas destacan la gran labor llevada a cabo por los/las divulgadoras del Museo.

Palabras clave: Museo de Ciencia y Tecnología; MUNCYT; Educación no formal; A Coruña; España.

The contribution of “MUNCYT Coruña” to the scientific and technological literacy of citizens

Abstract

The aim of this communication is to publicize the role of the Science and Technology National Museum of the A Coruña headquarters (“MUNCYT Coruña”), in the scientific and technological literacy of citizens, especially among school groups. For it, a description of the scholar program of the current 2020/2021 academic course is presented. It is important to highlight that this academic course is marked by the COVID-19 pandemic. On the other hand, the students welcome the activities offered in the Museum as it is shown in the results of the surveys done by the students at the end of the visit during 2017-2019 years. In addition, these surveys highlight the great work carried out by the Museum educators.

Keywords: Science and Technology Museum; MUNCYT; Non-formal education; A Coruña; Spain.

Introducción

Numerosos trabajos han evidenciado que los Museos en general, y los de Ciencia y Tecnología (CyT en adelante) en particular, contribuyen exitosamente al aprendizaje de tipo no formal de estas disciplinas (Dierking et al. 2003; Guisasola y Morentin, 2007). En consonancia con esto y, dado el declive actual de las actitudes e interés hacia la CyT entre los estudiantes (Vázquez y Manassero, 2008), muchos profesores organizan salidas a los Museos de CyT para aumentar la motivación entre el alumnado, mejorar su actitud frente a estas materias y conseguir un aprendizaje de ciertos conceptos científico-tecnológicos (Guisasola y Morentin, 2007). El éxito de este aprendizaje radica en que los Museos de CyT presentan estas disciplinas a los visitantes a través del descubrimiento y la experimentación con diversos objetos, poniendo en práctica todos los sentidos, lo que favorece un aprendizaje significativo a través de una experiencia activa y participativa (Sánchez, 2004).

El propósito de esta comunicación es dar a conocer cómo el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) contribuye a la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía y, en especial, a estudiantes de diferentes niveles educativos. El MUNCYT fue creado en Madrid en el año 1980, mediante el Real Decreto 1691/1980, de 30 de junio. Sin embargo, nació sin colección, ingresando las primeras piezas en sus almacenes en 1982. Hubo que esperar hasta el año 1997 para que 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. Ambas sedes promueven el conocimiento, la cultura y la educación científica a través del patrimonio contenido en sus colecciones históricas, además de servir de escaparate de la ciencia española. Este trabajo se centra en la sede de A Coruña, conocida como "MUNCYT Coruña". Entre las múltiples actividades realizadas en esta sede, valoradas positivamente mediante encuestas cumplimentadas por los visitantes tras su paso por el Museo, se hace especial hincapié en aquellas dirigidas a los grupos escolares en el presente curso 2020/2021, marcado por la pandemia de la COVID-19.

Contextualización

El "MUNCYT Coruña" fue inaugurado en mayo de 2012 en el edificio "Prisma de Cristal", un edificio en forma de cubo de vidrio galardonado 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", este Museo 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).

En los 1900 m² de exposición permanente del "MUNCYT Coruña" se exhiben más de 500 piezas. Para ello, el Museo cuenta con siete salas, además de un salón de actos, un aula de restauración, una biblioteca, una zona de picnic, una sala mirador y un nanoespacio. Los dos últimos lugares citados son espacios polivalentes destinados a actividades, talleres y exposiciones temporales. A continuación, se hace una breve descripción del contenido de cada una de siete salas de exposiciones (MUNCYT A Coruña, 2020a).

La "Sala Miscelánea" está dividida en varios espacios. El primero de ellos, denominado "escaparate de Museos", supone una ventana a otros Museos dedicados a la conservación y preservación del Patrimonio, acogiendo temporalmente sus piezas para dar a conocer mejor el patrimonio científico y tecnológico de diversas partes de la geografía española. En la actualidad, en este espacio, se puede observar un Ford T cedido temporalmente por el Museo de la Energía de Ponferrada, para acercar al público visitante a la historia de la automoción y de la fabricación en cadena. Otro de los espacios de esta sala está dedicado a "trebejos, cachivaches y chintófanos", es decir, a objetos con formas extrañas que incitan y motivan la curiosidad del visitante sobre su posible uso. Otro de los espacios es el de "patentes de hoy", donde se hace un recorrido por algunas de las patentes más sorprendentes a lo largo de la historia, como por ejemplo la enciclopedia mecánica de la maestra Ángela Ruiz Robles, diseñada para facilitar el aprendizaje de sus

alumnos. En el espacio "Tecnodiversidad" y "ExCátedra" se exponen herramientas de trabajo y aparatos científicos. Especial mención tienen los dos robots parlantes, muy populares entre los visitantes más pequeños, que dan la bienvenida al espacio "ExCátedra": Pepexán y Marilú (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a). No obstante, el espacio con más visitantes de esta sala es el denominado "rincón de chapuzas", un lugar en donde, además de desmontar máquinas y aparatos electrodomésticos, los visitantes pueden aprender en los talleres científicos que se organizan allí (A. Correas, comunicación personal, 12 de marzo de 2021).

La "Sala Mayúsculas" cuenta con piezas de gran tamaño, entre ellas, un locomóvil de la azucarera San Isidro, el antecesor de los tractores actuales; un acelerador de partículas, construido por la Junta de Energía Nuclear en Madrid y que supuso el inicio de la investigación nuclear en España; o un ordenador IBM 650, el primer ordenador que se fabricó a gran escala y que fue la primera computadora electrónica que llegó a España (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a).

La "Sala Patrimonio" muestra los tesoros del Museo, entre los cuales se encuentran instrumentos antiguos y representativos de la Historia de la Ciencia y la Tecnología. Entre éstos destaca un espejo ustorio que data del siglo XVIII, utilizado como fuente de calor para elevar la temperatura de un cuerpo situado en su foco y estudiar sus propiedades. De este instrumento, cuenta la leyenda que Arquímedes (siglo III a.C.), viendo que los romanos se disponían a atacar la ciudad de Siracusa, consiguió incendiar los barcos enemigos gracias a un gran espejo ustorio, concentrando los rayos del sol en las velas de las naves del general Marcelo, defendiendo la ciudad del asedio romano (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a).

La "Sala de Innovación Española" está dedicada a la Ciencia y a la Investigación en España. Su objetivo es trasladar a la sociedad la importancia de la investigación que se realiza en las diferentes instituciones nacionales para mejorar el desarrollo territorial, social y la calidad de vida de los ciudadanos en general (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a).

La "Sala Iberia" es uno de los grandes atractivos de este Museo, ya que en ella se exhibe la cabina del Boeing 747-256B "Lope de Vega", conocido como *Jumbo* debido a sus grandes dimensiones. Esta pieza, al igual que otras muchas del Museo, combina CyT, anécdotas e historia, lo que supone un atractivo más para los visitantes. En este caso, en las bodegas de este avión en particular viajó el "Guernica" de Picasso desde Nueva York a Madrid, en 1981. Esta pieza de aviación se completa con una de sus turbinas, junto a otra serie de elementos que ayudan a comprender aspectos tecnológicos de uno de los transportes más usados y seguros de la actualidad (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a).

En la "Sala siglo XX: cachivaches" se exponen objetos que marcaron la CyT a lo largo del siglo XX, como instrumentos usados en la vida cotidiana o herramientas para profesionales, propios de industrias o de laboratorios que ayudaron a definir el progreso tecnológico. Entre estos "cachivaches" destacan un microscopio monocular y una lavadora manual de principios del siglo XX, un televisor de mediados de siglo y, quizás la pieza que despierta más recuerdos entre los visitantes más mayores del Museo: un SEAT 600D de 1965, que representó el coche del pueblo durante tantos años en España (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a).

La "Sala Expos Interinas" está dedicada exposiciones temporales. Actualmente, la exposición temporal que se expone se titula "Campus vivo, investigar en la Universidad, 3ª Edición". El objetivo de la misma es divulgar la importancia de la investigación en las Universidades a través de algunos de los proyectos desarrollados en ellas (Lozano, 2017; MUNCYT A Coruña, 2020a).

En cuanto al público que visita el "MUNCYT Coruña", éste fue estudiado entre el verano de 2017 y la primavera de 2018, con el fin de conocer sus características, además de su valoración y satisfacción sobre su visita y las actividades realizadas en el Museo. Para realizar dicho estudio, el "MUNCYT Coruña" contó con la colaboración del Laboratorio Permanente de Públicos de Museos, del Ministerio de Cultura y Deporte. La metodología empleada fue la realización de encuestas presenciales cumplimentadas por las personas que habían finalizado su visita al Museo (A. Correas, comunicación personal, 12 de marzo de 2021).

Descripción de la experiencia

1.1 Estudio del público que visita el “MUNCYT Coruña”

En total se realizaron 794 encuestas. De ellas se desprende que, en general, el público visitante es mayoritariamente femenino, en torno a los 35-40 años de edad, con un nivel educativo elevado y un perfil principalmente familiar (dos tercios de los visitantes acuden al Museo en compañía de menores de doce años). La motivación principal para visitar el Museo es la curiosidad por conocerlo, siendo la “Sala Iberia” la que más visitas concentra. Atendiendo a los grupos escolares que visitaron el “MUNCYT Coruña” en las fechas en que se realizó el estudio, la mayoría de ellos estaban compuestos por 20-30 estudiantes, acompañados por uno o dos docentes. Entre las actividades realizadas en ese momento, las más demandadas por estos fueron “Desafíos MUNCYT” y “Bienvenidos a bordo” (44% y 19%, respectivamente). La razón fundamental para su elección fueron los contenidos abordados en la actividad (92,9% de respuestas de docentes). El 73% de docentes afirmaron que la actividad elegida se enmarcaba dentro de alguna materia o asignatura tratada en las aulas, siendo las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales (29,1%), además de la Tecnología (15%), las temáticas más habituales. Todos los aspectos analizados de las actividades fueron muy bien valorados, estando la puntualidad, la organización general y el interés de los contenidos a la cabeza de las valoraciones. Los/las docentes, además, expresaron que las actividades habían cumplido sus expectativas, enriquecían y complementaban las materias y contenidos curriculares, además de considerar que éstos se correspondían con el nivel de los alumnos/as. En general, el alumnado valoró bien las actividades en las cuales había participado. La labor del equipo de atención al público fue considerada como excepcional, destacando el trato que dispensan a los estudiantes (A. Correas, comunicación personal, 12 de marzo de 2021).

Tras la realización de este estudio, las encuestas de evaluación se siguieron realizando entre los visitantes del Museo, mostrando datos similares a los comentados anteriormente. No obstante, en el caso de escolares, los datos existentes se interrumpieron en 2020, debido a la llegada de la pandemia de la COVID-19. Los estudiantes dejaron visitar presencialmente el Museo, por lo que el éxito de las actividades que ofrece el “MUNCYT Coruña” se mide actualmente a través del número de reservas que realizan los centros de enseñanza para realizar las visitas y talleres didácticos virtuales.

1.2 Programa educativo del “MUNCYT Coruña” en el curso 2020/2021 y oferta para el público en general

El programa educativo para escolares desarrollado por el “MUNCYT Coruña” en el presente curso 2020/2021 se ha tenido que adaptar a la pandemia generada por la COVID-19. No obstante, se siguen ofertando visitas guiadas, actividades, talleres didácticos y charlas divulgativas (MUNCYT A Coruña, 2020b). Las visitas guiadas se ofrecen a todos los niveles educativos. No obstante, las encuestas señalan que este tipo de visitas son mejor aprovechadas por los estudiantes de Bachillerato, ya que poseen unos conocimientos científicos que les permiten seguir con fluidez las explicaciones de los divulgadores y formular preguntas interesantes sobre los conceptos que se exponen (A. Correas, comunicación personal, 12 de marzo de 2021). Una de las actividades realizadas por el “MUNCYT Coruña” que más acogida tiene son los “Desafíos MUNCYT”. Esta actividad está dirigida a todos los niveles educativos a partir de 3º de Educación Primaria. Con ella se recorre el Museo a través de una serie de retos formulados con preguntas en la aplicación *Kahoot*. De esta manera, los alumnos/as, divididos en equipos (cada uno junto con un divulgador), descubren las respuestas a las preguntas en relación a los objetos expuestos en las diferentes salas del Museo a medida que lo recorren (A. Correas, comunicación personal, 12 de marzo de 2021; MUNCYT A Coruña, 2020b). Actualmente tanto las visitas guiadas como la actividad “Desafíos MUNCYT” se están llevando a cabo de manera virtual. Por otra parte, los talleres didácticos que ofrece el Museo presentan un elevado éxito entre los escolares, tal y como se desprende de las encuestas de evaluación realizadas por el propio alumnado durante los años 2017-2019 (A. Correas, comunicación personal, 12 de marzo de 2021). Éstos se suelen combinar con una visita guiada previa, de manera que los participantes conozcan primero piezas concretas de la colección para, luego, completar la explicación con demostraciones en los talleres. Este curso, dada la situación de pandemia, los centros educativos se han decantado por la modalidad virtual para la realización tanto de la visita guiada como de los talleres. En la tabla 1 se detalla la oferta de talleres didácticos ofrecidos por el “MUNCYT Coruña” en el presente curso 2020/2021, señalando aquellos que están disponibles en formato virtual.

Tabla 1. Talleres didácticos ofertados durante el curso 2020/2021 en el "MUNCYT Coruña"

Título del taller	Descripción y disponibilidad virtual	Temática y etapa educativa
Bienvenidos a bordo	Taller centrado en el aprendizaje de conceptos básicos sobre aeronáutica, utilizando helicópteros u otros objetos voladores. No disponible en formato virtual.	Aeronáutica. 1º y 2º de Educación Primaria
La magia del cine	Taller centrado en el aprendizaje del funcionamiento del cine, donde los participantes comprenden la ilusión del movimiento al pasar imágenes estáticas a una gran velocidad. Para ello, los participantes diseñan sus propios taumátropos, zoótropos o fenaquistiscopios. No disponible en formato virtual.	Cine. Educación Primaria
Voz Natura	Taller centrado en Educación Medioambiental. Con él se pretende concienciar e implicar a los escolares en la recuperación y defensa de la naturaleza. Este taller se celebra gracias a colaboración del "MUNCYT Coruña" con Voz Natura. No disponible en formato virtual.	Medio ambiente. Educación Primaria
Mirando un frente de frente	Taller impartido por personal de la AEMET. Está centrado en el aprendizaje de fenómenos meteorológicos mediante un concurso de preguntas y respuestas en equipos. Disponible en formato virtual.	Meteorología con expertas de la AEMET. 3º-6º de Educación Primaria
Electricidad	Taller centrado en el aprendizaje del fenómeno de la electricidad, el electromagnetismo y en la introducción a la electrónica. Para ello, se realizan varios montajes de circuitos eléctricos, cuyo nivel de dificultad varía en función de la edad del alumnado. Disponible en formato virtual.	Electricidad, electromagnetismo y electrónica. 3º-6º de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
Luz y óptica	Taller centrado en el aprendizaje de la luz y algunas de sus propiedades más importantes. Para ello, se da a conocer el experimento del prisma de Newton y se construye un espectroscopio parecido al utilizado por Dorotea Barnés. Disponible en formato virtual.	Luz y óptica. 3º-6º de Educación Primaria y ESO
Sonido	Taller centrado en el aprendizaje del fenómeno del sonido. Para ello, se realizan, entre otros, experimentos sencillos para generar ondas. Disponible en formato virtual.	Sonido. 3º-6º de Educación Primaria y ESO
¡Únete a la fuerza!	Taller centrado en el aprendizaje de la fuerza y la presión. Para ello, las actividades demostrativas incluyen el desafío a la gravedad o a la tercera ley de Newton, entre otras. Disponible en formato virtual.	Fuerzas y presión. ESO
Descubre el Nanomundo	Taller centrado en el aprendizaje del mundo nano y sus aplicaciones en nanobiología y nanotecnología. Para ello, se acerca al alumnado al concepto de átomo y el tamaño de las partículas con la creación de compuestos moleculares, usando plastilina y palos de brocheta, además, de generar nanocápsulas con alginato de sodio. No disponible en formato virtual.	Nanobiología y nanotecnología. ESO
¡Hay química!	Taller centrado en el aprendizaje del método científico, donde los estudiantes se plantean sus diferentes fases a través de experimentos sencillos. Disponible en formato virtual.	Química. Educación Primaria, ESO y Bachillerato
<i>And the winner is...</i>	Taller que fomenta principalmente el pensamiento crítico, además de la capacidad para debatir. Para ello se realiza un concurso, en donde los participantes ponen a prueba sus conocimientos sobre Ciencia con el visionado de fragmentos de películas que incluyen errores científicos. No disponible en formato virtual.	Pensamiento crítico. ESO y Bachillerato

Fuente. Elaboración propia

Entre las charlas divulgativas ofertadas a los grupos escolares, destacan sus temáticas, que acercan a los estudiantes a la técnica de Ingeniería Genética CRISPR o al descubrimiento del ángulo mágico del grafeno (MUNCYT A Coruña, 2020c).

Entre las actividades ofertadas por el Museo al público en general, destacan las visitas guiadas (también en inglés) y las visitas accesibles para personas que presentan diversidad funcional o algún tipo de necesidad especial. En este sentido, la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (SEIDI) y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), firmaron en el año 2016 un Convenio Marco por el que se regula la realización de actividades conjuntas que sirvan para mejorar, en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación, la calidad de vida de las personas sordas y sus capacidades formativas y profesionales. Para dar cumplimiento a este convenio, en el Museo existen visitas guiadas con intérpretes de Lengua de Signos Española. Actualmente, debido a la pandemia causada por la COVID-19, las visitas virtuales que ofrece el Museo desde su página web están cobrando más importancia que las visitas presenciales. En este sentido, se están elaborando nuevos contenidos para hacer de ésta una experiencia interactiva más atractiva y participativa para el público virtual. Por otro lado, en su labor de acercar la CyT a los más pequeños, cada sábado se realizan en el "MUNCYT Coruña" 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 CyT. Son los denominados "sábados Eureka". En el mes de marzo de 2021, para celebrar el Día Internacional de las Matemáticas, además de los juegos de pistas autónomos a través de dispositivos móviles, se propone una yincana de matemáticas para los más pequeños. Para el público adolescente se ofrece también un juego, en este caso un *escape room* titulado "Misterio en el Museo", cuya misión es la de descifrar mensajes para abrir el candado final y evitar que el Museo quede cerrado para siempre. Los domingos, los talleres infantiles continúan, en este caso, con demostraciones científicas y juegos de pistas para conocer mejor la electricidad o el magnetismo, entre otros. Son los denominados "domingos de descubrimientos". En el mes de marzo de 2021, dado que se celebran los días internacionales de los Bosques, el Agua y la Meteorología, se realizan visitas participativas y críticas a través de las piezas de la colección en distintos ámbitos, que servirán para reflexionar sobre posibles efectos contaminantes en el medio natural. 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. (MUNCYT A Coruña, 2021).

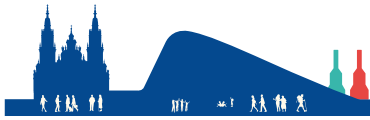
Conclusiones

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 el Museo, ya sea presencial o virtualmente. Los datos analizados indican que los estudiantes adquieren actitudes positivas hacia la CyT tras la participación en los talleres didácticos ofrecidos por el Museo. Estos resultados se desprenden de las encuestas de evaluación cumplimentadas por los estudiantes tras la realización de los mismos. Por otra parte, se destaca el papel de los divulgadores y divulgadoras del Museo que imparten dichos talleres y llevan a cabo las visitas, quienes hacen posible el éxito de estas experiencias, tanto 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 free-choice learning in a knowledge-based society. *Internacional Journal of Technology Management*, 25(5), 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(3), 401-414.
- Lozano, S. (2017). *El cubo de la Ciencia. Cuaderno de campo para niñ@s de 0 a 99 años*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Recuperado de http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Publicaciones/CuboCC_WebCast.pdf

- MUNCYT (2014, 17 de mayo). 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
- MUNCYT A Coruña (2020a). Sede A Coruña. Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) [Folleto]. Recuperado de http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Localizaciones/plano_mano_coruna2020.pdf
- MUNCYT A Coruña (2020b). *Explora, descubre, crea. Oferta para centros educativos 2020-2021. MUNCYT A Coruña*. A Coruña: MUNCYT. Recuperado de http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Actividades/ofertaescolarcor_20-21.pdf
- MUNCYT A Coruña (2020c). *Charlas divulgativas para centros educativos, curso 2020/2021. Ciclo "charlas de luna llena"*. A Coruña: MUNCYT. Recuperado de <http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Actividades/Charlas-divulgativas-curso2020-2021.pdf>
- MUNCYT A Coruña (2021). *Charlas divulgativas para centros educativos, curso 2020/2021. Ciclo "charlas de luna llena"*. A Coruña: MUNCYT. Recuperado de http://www.muncyt.es/stfls/MUNCYT/Actividades/agendacor_marzo2021.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.
- Sánchez, M. C. (2004). Los museos de ciencia, promotores de la cultura científica. *Elementos: ciencia y cultura*, 11(53), 35-43.
- Vázquez, A., y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.



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

*Departamento de Biología
Universidade da Coruña (España)*

PARDO, CRISTINA

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade da Coruña (España)*

DÍAZ, JOSÉ

*Departamento de Biología
Universidade da Coruña (España)*

Resumen

En la asignatura optativa de “Respuesta de las plantas en condiciones adversas”, correspondiente al 4º curso del Grado de Biología de la Universidade da Coruña (UDC), se presentan los mecanismos que poseen las plantas para sobrevivir en condiciones ambientales desfavorables. Las prácticas de esta materia se centran en analizar un problema presente en los campos de cultivo: la contaminación por metales pesados debido al uso excesivo de ciertos agroquímicos en la agricultura. Los metales pesados producen una reducción en el crecimiento de las plantas y se bioacumulan en sus tejidos, pudiendo ser transmitidos a los seres humanos por consumo de los productos cultivados. Los alumnos de esta asignatura realizan una actividad práctica de laboratorio, en donde aplican una solución de un metal pesado a plantas comerciales, en este caso de pimienta. Los datos obtenidos son posteriormente analizados de manera cooperativa por el propio alumnado, utilizando las TICs. Esta experiencia concientiza a los estudiantes sobre la problemática que existe en torno a la contaminación antropogénica del suelo, cumpliendo así con uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por la ONU (producción y consumo responsables, ODS 12).

Palabras clave: metales pesados; agricultura sostenible; ODS; educación virtual; aprendizaje cooperativo.

Cooperative learning using ICTs in a higher education subject: experience associated with one of the sustainable development goals (SDG)

Abstract

The mechanisms that plants have to survive in unfavorable environmental conditions are presented in the subject “Response of plants to adverse conditions”, corresponding to the 4th year of the Biology Degree at the Universidade

da Coruña (UDC). The practices of this subject focus on analyzing a problem present in crop fields: contamination by heavy metals due to the excessive use of certain agrochemicals in agriculture. Heavy metals cause a reduction in plant growth and bioaccumulate in their tissues, and can be passed on to humans by consumption of crop products. The students of this subject carry out a practical laboratory activity, where they apply a heavy metal solution to commercial plants, in this case pepper. The data obtained are subsequently analyzed cooperatively by the students themselves, using ICT. This experience makes students aware of the problems that exist around anthropogenic soil contamination, thus complying with one of the Sustainable Development Goals (SDG) promoted by the UN (responsible production and consumption, SDG 12).

Keywords: heavy metals; sustainable agriculture; SDG; online education; cooperative learning.

Introducción

La contaminación del suelo por metales pesados es un problema global, tal y como demuestran numerosos estudios (He et al. 2015, Hou et al. 2020). En este sentido, la minería y la agricultura producen un uso del suelo que puede llegar a deteriorarlo y contaminarlo con este tipo de metales. Las plantas que crecen en suelos contaminados por metales pesados se desarrollan bajo un estrés abiótico tóxico. Como consecuencia, su biomasa vegetativa se reduce, por lo que el rendimiento comercial también lo hace, dando lugar a plantas con menos frutos o grano (Singh y Aggarwal 2006). Además de esta baja productividad, en el material recolectado se bioacumulan metales pesados, que pueden llegar al ser humano a través de la cadena trófica, como consecuencia de su consumo (Rai et al. 2019). En la actividad que se describe a continuación se aborda esta problemática, que es presentada a los alumnos de la asignatura de “Respuesta de las plantas en condiciones adversas”, perteneciente al 4º curso del Grado de Biología de la Universidade da Coruña (UDC). El objetivo de la misma es concienciar a los estudiantes sobre los riesgos existentes en torno a la contaminación antropogénica del suelo por metales pesados, para que valoren los modelos de producción y consumo responsables, tal y como se establece en el punto 12 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La actividad se desarrolla en dos partes: la primera en un laboratorio de prácticas de la Facultad de Ciencias de la UDC y, la segunda, a través de una plataforma online. En la primera parte se plantean una serie de experimentos en los que los alumnos, de manera individual, toman datos experimentales midiendo una serie de parámetros biométricos y bioquímicos, tanto en plantas tratadas con un metal pesado como en plantas control. En la segunda parte, los datos obtenidos son analizados de manera cooperativa por el alumnado, usando para ello las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). El aprendizaje cooperativo es la base sobre la que se construyen la mayoría de los métodos de aprendizaje activos, para conseguir así un aprendizaje significativo aplicando un enfoque constructivista (Arceo et al. 2010, Johnson y Johnson 2018). El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en conjunto de varias personas para lograr objetivos compartidos (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi 2016). En esta actividad, el aprendizaje cooperativo se realiza mediante el uso de las TICs, ya que debido a las restricciones anti COVID- 19 la presencialidad se ve limitada. El uso de las TICs se asocia a la transición de un método de aprendizaje tradicional y transmisivo, que se centra en una educación controlada y dirigida, hacia un método de educación centrado en el alumno y su autonomía (Valentín et al. 2013). En esta experiencia se hace uso de la familiaridad que tienen los alumnos con las herramientas EXCEL y TEAMS, para fomentar así su autonomía. No obstante, se les facilita una orientación inicial para guiar/facilitar el aprendizaje y que los alumnos puedan llegar al resultado final de manera cooperativa. El uso de las TICs ha demostrado tener el potencial de mejorar los resultados de los estudiantes, si bien es cierto que la motivación y las habilidades para manejar estas herramientas son esenciales para su éxito (Gómez-Fernández y Mediavilla 2018).

Contextualización

1.1 Contexto general

En la asignatura optativa de “Respuesta de las plantas en condiciones adversas” (RPCA), correspondiente al 4º curso del Grado de Biología de la UDC, se presentan los mecanismos que poseen las plantas para sobrevivir a

condiciones ambientales desfavorables. Los alumnos de RPCA cuentan con conocimientos avanzados de Fisiología Vegetal (asignatura que se imparte en el 2º curso del Grado) y Botánica (que se imparte en 1º curso). Sin embargo, aún no tienen conocimiento de los efectos ambientales adversos que pueden alterar el crecimiento vegetal, como por ejemplo la presencia de contaminantes en el suelo. Las prácticas de laboratorio de esta materia se centran en analizar dicho problema, tan común en los campos de cultivo de la Comunidad Autónoma de Galicia. El uso excesivo de ciertos agroquímicos (e.g. en viñedos de Ribeiro, Queijeiro et al. 2007), provoca grandes concentraciones de metales pesados en el suelo. Para simular este problema, los alumnos realizan una actividad práctica de laboratorio con sulfato de cobre, aplicando esta solución a plantas de pimiento de Padrón cultivadas en bandejas. Los efectos tóxicos provocados por la presencia en exceso de cobre en el suelo, es observado *in situ* por los alumnos. Con ello, el alumnado toma conciencia sobre la problemática que existe en torno a la contaminación antropogénica del suelo. En este sentido, el alumnado se dará cuenta de la necesidad de sustituir ciertos agroquímicos, algunos ya prohibidos en la actualidad por las directivas europeas (como es el caso del sulfato de cobre), por otro tipo de compuestos más respetuosos con el medio ambiente.

La actividad práctica descrita en esta comunicación se lleva realizando en RPCA desde el curso 2013/2014. El número de alumnos ha variado de 15 en el curso 2013/2014, a 36 en el curso 2020/2021. Dado que en el curso 2013/2014 no existían restricciones anti COVID-19, se creó un único grupo de prácticas. A partir de ese curso, dado el aumento de matriculados en la asignatura, siempre se crearon dos grupos de prácticas, con un máximo de 20 alumnos por grupo. En el presente curso 2020/2021, debido a la situación de pandemia, se crearon tres grupos de 12 alumnos cada uno.

1.2 Parte experimental individual en el laboratorio

Como ya se comentó previamente, la primera parte de la actividad se desarrolla en uno de los laboratorios de prácticas de la Facultad de Ciencias de la UDC. El laboratorio usado consta de un aforo máximo de 13 personas, incluyendo al docente, según las medidas anti COVID-19. Por esta razón, los alumnos de RPCA son divididos en grupos de 12 alumnos. Cada grupo asiste a la parte experimental de la actividad siguiendo la cronología que se indica en la tabla 1. La parte experimental de esta experiencia se realiza de manera presencial e individual. Las tareas a llevar a cabo suponen los cuatro primeros puntos de la experiencia: (i) tratamiento de las plantas con metales pesados, (ii) medida de fenoles solubles, (iii) medida de la actividad peroxidasa y (iv) medida de biometrías. Los puntos (ii), (iii) y (iv) proporcionan los datos necesarios para el posterior análisis de datos.

Tabla 1. Organización cronológica de la actividad, en donde se indican las tareas a desarrollar. Los grupos deben realizar un total de nueve tareas. Cada grupo completa la experiencia en dos semanas laborales. Los cuadros sombreados indican las tareas que se realizan de manera presencial en el laboratorio de prácticas

Grupo		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Grupo 1 (12 alumnos)	Semana 1	(i) Tratamiento de las plantas. (Individual)	(ii) Medida de fenoles solubles. (Individual)	(iii) Medida de la actividad peroxidasa. (Individual)	(iv) Medida de biometrías. (Individual)	(v) Orientación para el análisis de datos.
	Semana 2	(vi) Intercambio de datos. (Cooperativo)	(vii) Análisis de datos. (Cooperativo)	(viii) Tutorías sobre el análisis de datos. (Opcional)		(ix) Entrega de resultados. (Cooperativo)

Fuente. Elaboración propia

1.3 Parte online cooperativa

La segunda parte de la actividad se realiza de manera online, usando un entorno virtual proporcionado por la UDC. Este entorno consta de la plataforma TEAMS, tanto para realizar videoconferencias como intercambio

de mensajes instantáneos, y de la plataforma Moodle, para el intercambio de archivos y la entrega de la tarea final. El uso de las TICs viene aplicándose en la enseñanza reglada desde hace ya varios años (Bravo et al. 2018). En el último año su uso se ha visto incrementado por la situación de pandemia causada por la COVID-19. Aunque su precipitada incorporación en las universidades españolas ha causado una serie de inconvenientes tanto para docentes como para alumnos (e.g. falta de conocimiento en el uso de las plataformas online), también ha permitido beneficiarse de sus ventajas (e.g. mayor interacción entre los alumnos fuera del aula, Penado Abilleira et al. 2021). La UDC cuenta con un paquete de aplicaciones Microsoft Office 365 que, aunque ya estaban disponibles tanto para el alumnado como para el profesorado, durante la pandemia se han hecho imprescindibles para suplir los efectos de la no presencialidad en las aulas. Dentro de este paquete, se hace uso de las aplicaciones TEAMS, FORMS y EXCEL en esta actividad. Adicionalmente, la plataforma Moodle se utiliza para la entrega de los archivos finales al docente, en forma de tarea, con límite de tiempo para su entrega. Señalar que estas aplicaciones pueden ser instaladas y/o usadas, además de en ordenadores, también en teléfonos inteligentes, lo que facilita y motiva en gran medida su acceso por parte del alumnado.

Descripción de la experiencia

Como ya se mencionó anteriormente, los alumnos de 4º curso del Grado de Biología tienen conocimientos sobre Fisiología Vegetal y Botánica, materias que han estudiado en cursos anteriores. La asignatura de RPCA introduce, en su parte teórica, los mecanismos de respuesta que poseen las plantas a condiciones desfavorables, como la contaminación del suelo. La actividad aquí descrita se enmarca en este contexto, para así proporcionar a los alumnos una experiencia práctica con la que puedan observar de primera mano los efectos de la contaminación por metales pesados que existe actualmente en las tierras de cultivo de su propio entorno. Inicialmente los alumnos no son conscientes de esta problemática o creen que el problema es menor. En esta actividad práctica, los estudiantes aplican intencionadamente una solución con el metal pesado “cobre”. Para ello, emplean sulfato de cobre a una concentración de 50 mg/L. Resaltar que la Organización para los Alimentos y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés), ha limitado la presencia de este metal pesado en alimentos para consumo humano, concretamente en 1 mg/L para el agua mineral y 0,4 mg/Kg para alimentos vegetales (FAO 2011).

En la figura 1 se observan las plantas de pimiento control (izquierda) y las plantas tratadas con sulfato de cobre (derecha) que los alumnos emplearon en el curso 2015/2016 en esta actividad práctica. En las plantas de la bandeja de la derecha se aprecian los efectos de la toxicidad que provoca el exceso de cobre, a través de un menor tamaño de crecimiento y la presencia de clorosis. La clorosis es una deficiencia en la producción del pigmento verde (clorofila), que indica un estado de crecimiento anormal.



Figura 1. Plantas empleadas por los alumnos durante el curso 2015/2016 en la presente actividad. Las plantas se trataron con sulfato de cobre a una concentración de 50 mg/L. La fotografía fue tomada una semana después de comenzar el tratamiento. La bandeja de la izquierda muestra las plantas control (sin tratar con sulfato de cobre), y la bandeja de la derecha muestra las plantas que han sido tratadas con sulfato de cobre, en donde se aprecia un menor tamaño de crecimiento y clorosis. **Fuente.** Elaboración propia

El tratamiento con sulfato de cobre es el paso inicial para el desarrollo de la actividad. Las plantas son tratadas por los alumnos el primer día (ver tarea (i) en la tabla 1). Debido a que las plantas tardan una semana en desarrollar los síntomas, el docente proporcionará plantas ya tratadas con anterioridad a los alumnos del grupo 1. Las plantas tratadas por el grupo 1 serán las que utilice el grupo 2. Y las plantas tratadas por el grupo 2 son las que utilice el grupo 3. El tratamiento de las plantas por parte de los estudiantes les permite visualizar la pequeña cantidad de metal pesado que es necesaria para provocar los síntomas, concienciándolos así de la magnitud del problema.

La tarea de los alumnos en el laboratorio es tratar las plantas con la solución de cobre y analizar el tamaño, junto a una serie de medidas bioquímicas, de las plantas tratadas y sin tratar (Díaz et al. 2001). Los análisis bioquímicos se especifican en la tabla 1, en las tareas (ii) y (iii). La tarea (ii) consiste en la medida de fenoles solubles y la tarea (iii) en la medida de la actividad peroxidasa. Estos dos parámetros forman parte de un proceso común de respuesta a situaciones de estrés de la planta, ya comentados a los alumnos en las clases teóricas de RPCA. Los fenoles solubles se polimerizan por la acción de la enzima peroxidasa para dar lugar a la lignina, un compuesto que protege a la planta de los metales pesados (Lavid et al. 2001, Ali et al. 2006).

La medida de los fenoles solubles y de la peroxidasa se detalla en Díaz et al. (2001). Esta parte de la práctica permite a los alumnos aprender de manera individual estas técnicas instrumentales de medida bioquímica. Adicionalmente, el último día de la actividad en el laboratorio, los alumnos pesan las plantas para obtener una medida de biometría, para tener en cuenta el efecto del cobre sobre la biomasa producida por la planta. Estas medidas son realizadas de manera individual por los alumnos, ya que cada uno dispone de 11 plantas por cada tratamiento: 11 plantas tratadas con sulfato de cobre y 11 plantas control. Para cada tratamiento, se dedican cinco plantas para la medida de fenoles-tarea (ii), cinco para la medida de peroxidasa-tarea (iii), y una para la medida de peso-tarea (iv). Las cinco plantas de la tarea (ii) y (iii) generan un único dato para fenoles y un único dato para peroxidasa, respectivamente, en cada tratamiento. Esto es así, ya que las cinco plantas son machadas en mortero para obtener suficiente material para la medición. Esto genera una batería de datos que sólo puede ser analizado si se ponen todos en común, ya que cada alumno posee un solo dato para cada tarea por tratamiento.

La parte online de la actividad consta de la puesta en común de los datos obtenidos y su análisis telemático. Una vez que los alumnos han finalizado las tareas presenciales en el laboratorio, el docente inicia la tarea (v), impartiendo una sesión teórico-práctica mediante la aplicación TEAMS. En dicha sesión se guía al alumnado en el análisis estadístico de los datos con la aplicación EXCEL. Los alumnos poseen conocimientos de análisis estadístico, ya que han cursado la asignatura de Estadística en 1º de Grado. Durante esta clase online se orienta a los alumnos

sobre las diferentes posibilidades de análisis, pero no se les proporciona una solución única, ya que deben ser ellos los que, posteriormente a esta sesión, indaguen qué método o métodos estadísticos son los más apropiados. Además, se informa a los alumnos de cómo usar FORMS para compartir los datos y cómo usar EXCEL para cada uno de los tipos de análisis posibles. La aplicación de EXCEL puede realizar análisis estadísticos sencillos, tales como T-test, ANOVA, Kruskal-Wallis-test o Linear Regression. Después de esta sesión teórico-práctica, los alumnos pasan a la tarea (vi). En ella ponen los datos generados en común, usando para ello la aplicación FORMS del paquete Office 365. En esta aplicación cuentan con una plantilla pre-generada por el docente, en donde introducen sus datos individuales y luego descargan el conjunto de datos total para así realizar el análisis estadístico. De esta manera, los alumnos disponen de 12 datos por grupo para cada medida. Una vez que los datos se hayan puesto en común, se procede a realizar la tarea (vii). En esta tarea, los 12 alumnos del grupo deben acordar entre ellos el tipo de análisis estadístico que deben aplicar, a partir de la orientación recibida en la tarea (vi). Los alumnos disponen de la aplicación TEAMS para poder enviarse mensajes instantáneos o realizar videoconferencias grupales, y así discutir e interpretar los resultados obtenidos. En el pasado, la aplicación FORO de Moodle era empleada para la discusión de los datos. El uso de TEAMS, en sustitución del FORO, mejora notablemente el intercambio de información e ideas.

Opcionalmente, los alumnos disponen de una tutoría con el docente en el caso de que la consideren necesaria. Los datos analizados junto con su interpretación deben ser entregados al docente a través de la plataforma Moodle como una tarea con fecha de entrega fija (tarea (ix), entrega de resultados, ver tabla 1).

En la figura 2 se esquematiza el papel del alumno y del docente en cada una de las tareas de la actividad. El alumno está presente en todas las tareas, mientras que el docente es necesario inicialmente (tareas (i), (ii), (iii), (iv), (v) y (viii)), pero no en las tareas finales ((vi), (vii) y (ix)). Al inicio y al final de la actividad, los alumnos son encuestados para conocer su opinión acerca de la importancia que presenta la contaminación por metales pesados en los suelos de cultivo locales. En la figura 3 se muestran los resultados de estas encuestas. Un 71% de los alumnos consideró la contaminación por metales pesados en los campos de cultivo poco importante antes de la realización de la actividad. Sin embargo, después de realizar la actividad, este porcentaje bajó al 20%, lo que muestra la toma de conciencia de los alumnos de cara a este problema.



Figura 2. Papel del alumno y del docente en cada una de las nueve tareas realizadas en la actividad. El recuadro azul indica la intervención del alumno y el recuadro verde indica la del docente. El solapamiento de ambos recuadros indica la intervención de ambos. **Fuente.** Elaboración propia

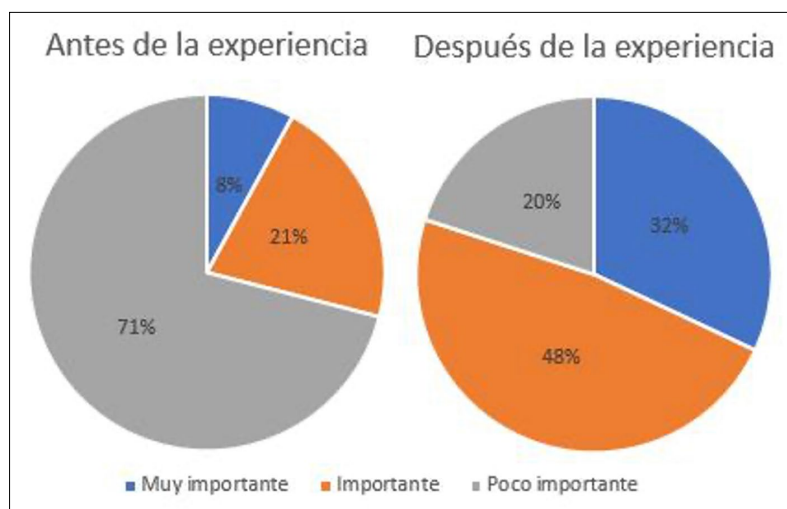


Figura 3. Porcentaje de alumnos que opinan que el problema de la contaminación por metales pesados en los campos de cultivo es muy importante (azul), importante (naranja) o poco importante (gris), antes y después de la realización de actividad.

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

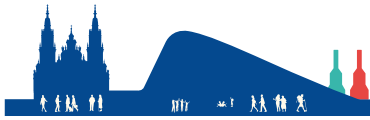
Con la realización de esta actividad, se pretende que el alumnado de 4º curso del Grado de Biología de la UDC tome conciencia sobre uno de los problemas que más afecta a las tierras de cultivo gallegas: la contaminación del suelo por metales pesados. De esta manera, se sensibiliza al alumnado con uno de los objetivos de desarrollo sostenible promovidos por la ONU: Producción y consumo responsable (objetivo número 12).

Para ejecutar esta actividad práctica se ha empleado exitosamente las TICs, permitiendo la interacción entre los alumnos en el análisis de datos e interpretación de los mismos a través de un aprendizaje cooperativo.

Referencias bibliográficas

- Ali, M. B., Singh, N., Shohael, A. M., Hahn, E. J., y Paek, K.-Y. (2006). Phenolics metabolism and lignin synthesis in root suspension cultures of *Panax ginseng* in response to copper stress. *Plant Science*, 171(1), 147-154.
- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., y González, E. L. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- 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, 1-26.
- 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.
- FAO (2011). *Joint fao/who food standards programme codex committee on contaminants in foods*. Recuperado de http://www.fao.org/tempref/codex/Meetings/CCCF/CCCF5/cf05_INF.pdf
- Gómez-Fernández, N., y Mediavilla, M. (2018). Do information and communication technologies (ICT) improve educational outcomes? Evidence for Spain in PISA 2015. Working Papers 2018/20, Institut d'Economia de Barcelona (IEB).
- He, Z., Shentu, J., Yang, X., Baligar, V. C., Zhang, T., y Stoffella, P. J. (2015). Heavy metal contamination of soils: sources, indicators and assessment. *Journal of Environmental Indicators*, 9, 17-18.
- Hou, D., O'Connor, D., Igalavithana, A. D., Alessi, D. S., Luo, J., Tsang, D. C., Sparks, D. L., Yamauchi, Y., Rinklebe, J., y Ok, Y. S. (2020). Metal contamination and bioremediation of agricultural soils for food safety and sustainability. *Nature Reviews Earth & Environment*, 1(7), 366-381.

- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2018). Cooperative Learning: The foundation for Active Learning. En S. M. Brito (Ed.), *Active Learning-Beyond the Future* (pp. 37-51). USA: Intechopen.
- Lavid, N., Schwartz, A., Yarden, O., y Tel-Or, E. (2001). The involvement of polyphenols and peroxidase activities in heavy-metal accumulation by epidermal glands of the waterlily (Nymphaeaceae). *Planta*, 212(3), 323-331.
- Mayordomo Saiz, R. M., y Onrubia Goñi, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M.-L., Ríos-de Deus, M. P., y Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish University Teachers During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 496.
- 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. Bellinfante y A. Jordán (Eds.), *Tendencias Actuales de la Ciencia del Suelo* (pp. 984-992). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rai, P. K., Lee, S. S., Zhang, M., Tsang, Y. F., y Kim, K.-H. (2019). Heavy metals in food crops: Health risks, fate, mechanisms, and management. *Environment international*, 125, 365-385.
- Singh, S., y Aggarwal, P. (2006). Effect of heavy metals on biomass and yield of different crop species. *Indian Journal of Agricultural Sciences*, 76(11), 688.
- Valentín, A., Mateos, P. M., González-Tablas, M. M., Pérez, L., López, E., y García, I. (2013). Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students. *Computers & Education*, 61, 52-58.



Vinculación Interpersonal y Sobreprotección: Implicaciones en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje

RUIZ MARTÍN, SOFÍA
RODRÍGUEZ ABUÍN, MANUEL JESÚS

*Departamento de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica
Universidad Complutense de Madrid (España)*

Resumen

El objetivo que ha perseguido esta investigación es comprobar la relación entre la vinculación maternal, sobreprotección, desarrollo socioemocional y su rendimiento académico. Los objetivos secundarios eran (1) averiguar qué variables predicen diferencias en desarrollo emocional y en el rendimiento académico entre las variables de vinculación interpersonal materna y la sobreprotección y (2) estudiar que variables de la madre o de la crianza influyen en el rendimiento académico del menor. Estas variables se operativizan a partir de un cuestionario de vinculación materno-filial y el cuestionario de evaluación de vínculos interpersonales, Vinculatest (Abuín, 2018). Se comprobó que la sobreprotección ansiosa dependiente, correlaciona con la vinculación insegura en Vinculatest. Se encuentra correlación negativa entre el rendimiento académico y el bloqueo de la autonomía del menor. Se predice la sobreprotección de la madre a partir del desarrollo socioemocional del menor, ya que a medida que aumenta la sobreprotección, disminuye el desarrollo socioemocional del niño/a.

Palabras claves: sobreprotección; apego; estilos educativos y de crianza; autoritarismo; patología.

Interpersonal bonding and overprotection: implications for social-emotional development and learning

Abstract

The objective that this research has pursued is the relationship between maternal bonding, overprotection, socio-emotional development of the child and his academic performance. The secondary objectives were (1) to find out which variables predict the differences in emotional development and academic performance between the variables of maternal interpersonal bonding and overprotection and (2) the study of the variables of the mother or of the parenting influence on the academic performance of the child. These variables are operationalized from a questionnaire of maternal-child bonding and the questionnaire for evaluating interpersonal, binding bonds (Abuín, 2018). A statistical analysis of normality, goodness of fit, correlations, regressions and comparisons was

performed. I know what anxious dependent overprotection correlates with insecure linking in unetst. There is a negative correlation between academic performance and the blocking of the child's autonomy. It also shows that a greater interdependence of mothers, less school reinforcement in their children. The overprotection of the mother is predicted from the socio-emotional development of the child, which, as the overprotection increases, the child's socioemotional development.

Keywords: overprotection; attachment; educational and parenting styles; authoritarianism; pathology.

Introducción

El niño establece vínculos, primero dentro de su ámbito familiar con las figuras familiares y después en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla, tales como por ejemplo la escuela, los amigos, las relaciones sociales entre pares, etc.

Las relaciones afectivas que recibe el niño/a dentro de su familia son muy importantes para las diferentes relaciones que va a tener el niño/a durante su infancia y edad adulta. Estas primeras relaciones afectivas que se dan en los primeros años de vida de la persona marcan la forma en la que te vinculas, ya sea en las relaciones sociales, laborales, sexuales o afectivas (Baldwin, Kalhorn y Breese, 1945; Schneider, Atkinson y Tardif, 2001; Eceiza, Ortiz y Apodaca, 2011). El vínculo de apego que se establezca dentro de la unidad familiar determinará la autoconfianza del menor, así como la seguridad en los demás, sus habilidades sociales, su capacidad de empatía y su desempeño en diversas áreas sociales. En las últimas dos décadas, dentro de las familias se ha ido dando más importancia a fomentar las relaciones afectivas positivas, sensibles y comprometidas entre los padres y los hijos. A largo plazo esto favorece la salud mental y promueve diversos factores protectores en el contexto de cuidado familiar (MINSAL, 2007).

En España se han llevado a cabo diferentes investigaciones a lo largo de las últimas décadas a cerca de los estilos de crianza y las relaciones familiares (e.g. Torío, Peña y Rodríguez, 2008; Eceiza, et al., 2011; Franco, Pérez y Dios, 2014).

Eceiza, et al. (2011) llevaron a cabo una investigación en Guipúzcoa con 154 niños/as de edad comprendida entre los 7 y los 8 años. El objetivo de la investigación era comprobar las características que tenían estos niños/as dentro de la escuela en función del vínculo de apego que tenían dentro de la familia. Clasificaron a los alumnos/as en 3 grupos (apego seguro (103), apego evitativo (41) y apego ambivalente(9).

Comprobaron que los niños/as que pertenecían al grupo de apego seguro tenían, a diferencia del grupo de apego evitativo, mayores habilidades sociales y emocionales y presentaban diferencias significativas en las conductas prosociales hacia sus compañeros. Aquellos que estaban incluidos dentro del grupo de apego evitativo tenían dificultades en las interacciones sociales, mostraban menos habilidades para empatizar, expresar, regular y comprender las emociones. Sin embargo, no se encontraron diferencias en habilidades sociales ni emocionales entre los grupos de apego seguro y ambivalente, estos dos grupos, a su vez, eran percibidos por los profesores como los niños/as más aceptados por el grupo. El grupo clasificado de apego ambivalente no manifestaba rabia ni rencor.

Los niños/a que recibían apego evitativo tenían niveles más elevados de agresividad y de conductas antisociales, además estos niños eran percibidos por sus profesores como los niños menos aceptados por el resto de compañeros/as.

A principios del siglo XXI se llevan a cabo investigaciones que muestran interés en los modelos de familias actuales y en las necesidades sociales. Una de las características principales que se encuentra en la investigación actual es la presencia de la identidad de género y conductas de género. Roelofs, Meesters, Huurne y Bamelis (2006), realizaron una investigación con el fin de encontrar relación entre los factores familiares negativos y los síntomas internalizados y externos en una muestra de niños/as de entre 9 y 12 años. Contemplaron como factores familiares negativos el apego inseguro y la crianza adversa de los padres. Los resultados que encontraron fueron que las conductas de rechazo y crianza ansiosa se relaciona con una varianza significativa con los síntomas internalizantes y externalizantes. Se encontró relación significativa entre el género de los padres y de los hijos, es decir, los factores familiares negativos en los padres afectaba directamente a los niños, mientras que si estos factores negativos estaban en las madres, afectaba más a las niñas. Esto demostró que además de los factores familiares comunes que pueden tener ambos padres, también afectan estos de manera separada entre el padre y la madre.

Se ha comprobado que el estilo de crianza que proporcionan los padres está muy relacionado con el estilo de crianza que les han dado a ellos.

Durante los últimos años, el concepto de familia está evolucionando, existiendo diferentes modelos de familia. La edad de maternidad se retrasa cada vez más, en 2005 la edad media de madres estaba en torno a 31,56 años, en 2014 esta edad aumentó hasta los 32,27 años. Del mismo modo ha variado los modelos de pareja y de familia. En 2016 se registró que solo el 30% de los hogares pertenecían a parejas con hijos. En 2014 se registró que el 10% de los hogares con hijos eran familias monoparentales, dentro de este porcentaje, el 13% estaba formado por hombres con hijo/a y el 87% restantes eran de mujeres como figura principal (IPF, 2014, 2016, 2018). Dentro de la familia existen diferentes factores que pueden repercutir en la crianza, entre otros, estos pueden ser la estructura familiar, si hay varios hijos o uno solo y que posición ocupa este.

Kalomisis y Kiel (2016), realizaron una investigación con el objetivo de identificar y explicar por qué la crianza de un hijo primogénito es diferente a la de un hijo tardío. Para dicha investigación contaron con 117 madres e hijos, de las cuales 47 eran primerizas. La edad media de las madres era de 33,73 años y la edad de los niños era de 24,71 meses. Obtuvieron muestras de saliva de las madres para comprobar los niveles de cortisol y poder comprobar, de manera objetiva, los niveles de estrés. Comprobaron que las madres primíparas presentan mayor preocupación y estrés fisiológico y que esto es lo que les distingue de las madres que ya han tenido un hijo/a previamente. Esto mismo que les distingue, a su vez, es lo que les motiva hacia la sobreprotección, aunque aquí influye también la inhibición del niño, ya que esto afecta al comportamiento materno y la reactividad fisiológica de la madre.

Metodología

Objetivos

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.

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 predeciría 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 (Rodríguez 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).

Tabla 1. Análisis de los participantes

	Media	D.T.	Varianza
Edad Madre	40.75	3.885	15.093
Número de hijos	2.09	0.570	0.359
Edad madre al nacer	32	3.468	12.024
Edad niño/a	8.54	2.050	4.204

Fuente. Elaboración propia.

Diseño

VI: Vínculo de sobreprotección que ejercen las madres sobre sus hijos/as.

VD: Desarrollo socioemocional y aprendizaje en los niños/as.

Resultados

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.

Tabla 2. Análisis de fiabilidad “Escala de Vinculación Parento-Filial”

Subescalas	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Sobreprotección emocional	.828	4
Sobreprotección conductual	.705	4
Supresión de la necesidad	.636	2
Total	0.793	10

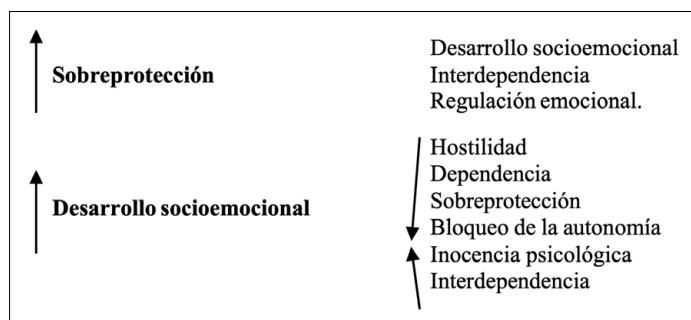
Fuente. Elaboración propia

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.

Tabla 3. Estudios correlacionales entre las variables sobreprotección y desarrollo socioemocional



Fuente. Elaboración propia

La ecuación de regresión que predeciría la puntuación de sobreprotección a partir de las variables de vinculación interpersonal es:

$$\text{Sobreprotección} = 3.3036 - 0.515 \text{ vinc.interdependiente} + 0.286 \text{ vinc.dependiente}$$

Cuando hay un aumento de la sobreprotección ansioso 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.

Tabla 4. Ecuación de regresión entre las variables

Ecuación de Regresión
$\text{Sobreprotección} = 3.3036 - 0.515 \text{ vinc.interdep.} + 0.286 \text{ vinc. Depe.}$
$\text{Des. Socioemocional} = 3.414 - 0.235 \text{ sobreprotección ansioso dependiente}$

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Se concluye que la sobreprotección está relacionado 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 si 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.
- Baldwin, A. L., Kalthorn, J., y Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), i-75.
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Kalomisis, A. E., y Kiel, E. J. (2016). Maternal Anxiety and Psysiological reactivity as mechanisms to explain over-protective primiparous parenting behaviors. *Journal of Family Psychology*, 30, 791-801.
- Ministerio de Salud (MINSAL). (2007). Intervenciones basadas en la evidencia en el ámbito de la promoción de la salud mental en familias con niños de 0 a 6 años: Revisión sistemática de la literatura. *Reporte Minsal*.
- Roa Capilla, L., y Barrio, V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341.
- Roelofs, J., Meesters, C., Huurne, M., y Bamelis, L. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of child and family studies*, 15, 331-344.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría educativa*, 20, 151-178.



Estructura reticular del potencial emprendedor. Bases para la creación de redes formativas de identidad emprendedora¹

BERNAL GUERRERO, ANTONIO

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla (España)*

PERIS CANCIO, JOSÉ ALFREDO

*Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Universidad Católica de Valencia (España)*

Resumen

Entre las múltiples iniciativas de formación emprendedora existentes, se aprecia cierta insatisfacción asociada a su interpretación común como logro de un catálogo de determinadas habilidades. Por otra parte, la capacitación emprendedora desborda el mero ámbito empresarial y parece estar ligada a otras dimensiones de la persona. Se nos remite así a la autorrealización y a la mejora de la comunidad en la que se desenvuelven los individuos. La capacitación emprendedora no se reduce a la competencia de emprender, a aquello que puede ser públicamente observado, también abarca el potencial emprendedor, el conjunto de capacidades y disposiciones para la acción de emprender de la persona. Dicho potencial confiere cierta estructura a la identidad emprendedora, inserta en la identidad personal. Tal estructura adopta forma reticular. Los modelos educativos innovadores en este ámbito habrán de integrar las variables implicadas en la compleja capacitación de emprender mediante auténticas redes formativas.

Palabras clave: competencia emprendedora; potencial emprendedor; identidad emprendedora.

Reticular structure of the enterprise potential. Bases for the creation of entrepreneurial self-identity training networks

Abstract

Among the many existing entrepreneurial training initiatives, there is a certain dissatisfaction associated with their common interpretation as the achievement of a catalog of certain skills. On the other hand, entrepreneurial training goes beyond the mere business sphere and seems to be linked to other dimensions of the person. We are thus referred to self-realization and the improvement of the community in which individuals operate. Entrepreneurial

¹ 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.

training is not only reduced to the competence to undertake or to what can be publicly observed, but also encompasses the enterprise potential, the set of capacities and dispositions for the action of entrepreneurship. This potential confers a certain structure to the entrepreneurial identity, inserted in the personal identity. This structure is shaped like a network. Innovative educational models in this area will have to integrate the variables involved in the complex training of entrepreneurship, through authentic training networks.

Keywords: entrepreneurial competence; enterprise potential; entrepreneurial self-identity.

Introducción

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. Tal identidad no se reduce solo 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 tipos de estrategias pueden favorecer en mayor grado la configuración de identidades emprendedoras?

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 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.

Marco teórico

Aunque la acción de emprender se encuentra de alguna manera en la propia naturaleza del ser humano, la conducta emprendedora no emerge, en general, de un modo espontáneo. De ahí que la capacitación para emprender forme parte del campo educativo, de una manera particularmente intensa desde principios de siglo, debido al impulso proporcionado internacionalmente por organismos diversos y gobiernos de todo el mundo. Originariamente, la introducción de la preocupación por la capacitación emprendedora tiene una explicación de índole económica, predominantemente centrada en el ámbito empresarial. El fomento de la creación de empresas, con especial cuidado de las pequeñas, hizo que el emprendimiento fuese incorporado progresiva y generalizadamente a los planes y políticas de la mayoría de los países, preocupados por el desarrollo y el progreso. Prácticamente, todas las iniciativas formativas adoptadas en el mundo han enfocado el emprendimiento en, desde y para su dimensión productiva; no obstante, la capacidad de emprender no afecta exclusivamente a esta dimensión, sino que se abre a otras dimensiones de la persona, manifestándose una complejidad mayor de lo que realmente es el proceso emprendedor (Pittaway y Edwards, 2012). Atendiendo a esta revelación de la dinámica emprendedora, podemos admitir dos significados de la acción emprendedora: amplio y específico. El primero, considerado como el conjunto de actitudes, valores y comportamientos que llevan a una persona a la intención y a la acción de emprender. El segundo, vinculado al ámbito económico y productivo; particularmente, al mundo de las empresas.

La formación de la capacidad emprendedora del sujeto incluye el despliegue de las habilidades necesarias para la realización de las acciones emprendedoras, así como de una mentalidad capaz de generar ideas. En fin, dicha formación facilita el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y, por supuesto, la empleabilidad (Eurydice, 2016). La pretensión generalizada de construir una cultura emprendedora supone un desafío colectivo vinculado al desarrollo económico, sin duda; pero también conlleva un reto social de primer orden: conferir al desarrollo personal y, consecuentemente comunitario, un protagonismo renovado en un mundo agitado por profundos cambios sociales y culturales.

Ha sido frecuente la atención al comportamiento emprendedor como foco central de las preocupaciones formativas en el ámbito del emprendimiento. En este sentido, se han desarrollado abundantes estudios y experiencias en torno al análisis e impulso de la intención como precursora inmediata de la conducta emprendedora (Liñán, 2008). Recurrentemente, desde la perspectiva pedagógica, se ha enfatizado la relevancia de la competencia emprendedora, en el contexto del internacionalmente difundido enfoque de las competencias, como marco de concreción de los objetivos fundamentales de la educación. Todo ello merece un análisis detenido.

1. Estructura del potencial emprendedor

Cuando nos referimos a la competencia emprendedora aludimos a un saber cómo actuar, incluyendo la valoración de un plan y la comprensión interactiva en los contextos reales de práctica. Se considera, por consiguiente, que la competencia conlleva cierto nivel de eficacia que puede ser valorado con determinados criterios externos. No obstante, la competencia de emprender se adquiere porque en el propio sujeto existen unas capacidades, disposiciones, que pueden desarrollarse. Estas potencialidades propician que pueda lograrse la competencia. Ahora bien, la competencia alcanzada mejora el propio potencial del sujeto. De este modo, en la dinámica misma de la acción de emprender hemos de considerar desde la generación de la intención hasta la proyección y manifestación de la conducta emprendedora. Esta dinámica de la acción emprendedora, compuesta por el potencial y el comportamiento emprendedor, en retroalimentación continua, configura finalmente la identidad emprendedora del sujeto.

Pero ¿en qué consiste específicamente el denominado potencial emprendedor? Podemos afirmar que la sustancia que informa dicho potencial confiere una determinada estructura identitaria. Así, de un gran número de estudios en este ámbito científico se colige que suele considerarse dicho potencial en términos de atributos y cualidades (Bernal y Cárdenas, 2017; Muñiz, Suárez-Álvarez, Pedrosa, Fonseca-Pedrero y García-Cueto, 2014).

Predomina en la literatura científica sobre emprendimiento la interpretación del comportamiento emprendedor a la luz de la *teoría de la acción planificada* (Ajzen, 1991). En este sentido, las intenciones se convierten en predictoras de la conducta, como se mostró en el modelo de Krueger y Carsrud (1993), que incidió en que las actitudes que se tienen hacia una conducta determinada proceden de ciertos factores personales y socioculturales. Es decir, las intenciones hacia un comportamiento derivan de las actitudes existentes hacia esa conducta.

Abundando en el mencionado modelo, Krueger y Brazeal (1994) incidieron en la relevancia de las actitudes como potencial susceptible de influir en las intenciones hacia conductas emprendedoras. Pero, asimismo, ampliaron el conjunto de elementos constitutivos del potencial emprendedor. En efecto, no solo las actitudes pueden incidir en la intencionalidad, también el control conductual percibido y las normas sociales afectan decisivamente a la iniciativa emprendedora. Las interacciones que surgen entre las actitudes, las normas sociales y el control conductual percibido suscitan un potencial generador de intencionalidad emprendedora. A este potencial lo denominamos potencial emprendedor. Se perfila así su compleja estructura reticular, asimismo en interacción dinámica continua con la propia conducta emprendedora competente (Bernal, 2021).

Todo énfasis en alguno de estos pilares supondrá una exploración del potencial de emprender del sujeto. En esta dirección, por ejemplo, se ha extendido una línea de investigación focalizada en las actitudes, que ocupan un área nuclear entre los antecedentes psicosociales del comportamiento emprendedor. La conocida y difundida prueba Attitude Toward Enterprise (Athayde, 2009) evalúa el potencial emprendedor, ciñéndose al ámbito actitudinal. Rosemary Athayde considera este potencial como expresión de cuatro actitudes principales hacia cualidades individuales asociadas al emprendimiento: liderazgo, creatividad, logro y control personal. Estas actitudes pueden aprenderse y desarrollarse a través de la práctica. En esta relevante contribución hay una ascendencia clara de la teoría de las actitudes emprendedoras de Robinson, Stimpson, Huefner y Hunt (1991), pioneros en esta línea, actualmente asentada (Anderson, Kreiser, Kuratko, Hornsby y Eshima, 2015).

2. Identidad emprendedora

El potencial emprendedor confiere cierta estabilidad comportamental al sujeto proyectándose en la competencia de emprender. Precisamente, el entronque de la competencia en el potencial emprendedor nos advierte de la complejidad que encierra el proceso emprendedor. La capacitación emprendedora no se limita únicamente a un compendio de determinados conocimientos y habilidades, sino que se amplía hacia cierta estructura identitaria vinculada a la acción emprendedora (Nielsen y Lassen, 2012). La competencia de emprender, que podemos valorar públicamente, y el potencial emprendedor, que aúna las capacidades y disposiciones para la acción emprendedora de un individuo, vienen a configurar su identidad emprendedora. De esta manera, nos referimos a la “identidad emprendedora” (Liñán, Ceresia y Bernal, 2018).

La consideración conceptual de la identidad emprendedora supone la negación de la acción de emprender como un fenómeno incomplejo. La preocupación por el emprendimiento, desde un punto de vista educativo, ha estado ligada a las preocupaciones políticas generales por el desarrollo productivo, por la creación de empresas y por el fomento del autoempleo, como elementos fundamentales para contrarrestar los desajustes y perjuicios acaecidos en el mundo laboral (Bacigalupo, Kampylis, Punie, y Van den Brande, 2016). Este inequívoco origen de la preocupación educativa por el emprendimiento quizás ha favorecido su asociación con una interpretación predominantemente funcionalista de la educación emprendedora, lo cual tal vez ha dificultado su reconocimiento como una corriente igualmente humanizadora con un notable potencial renovador. Revisando la literatura existente, hallamos cómo se ha reivindicado la necesidad de ensanchar conceptualmente la educación emprendedora (Pfeilstetter, 2011), para abarcar otras dimensiones además de la económica. De manera que podemos admitir que hay un sentido amplio de la acción emprendedora, entendido como el conjunto de actitudes, valores y conductas que conducen a un sujeto a la intención y acción de emprender, junto a un significado restringido centrado en el emprendimiento económico. Precisamente, una concepción amplia del fenómeno nos aproxima a un estudio más acorde con su complejidad, a la vez que posibilita plantear de un modo más ágil su conexión con la identidad.

Si la competencia, externamente visible, no abarca la complejidad de la acción emprendedora, considerada desde su origen, nos vemos impelidos a considerar su interacción con el potencial emprendedor, construyéndose de esta forma cierta estructura identitaria. Por su relevancia en relación con la crónica del propio sujeto emprendedor, compuesta de razonamientos y recuerdos autobiográficos (Cohen y Conway, 2008), la identidad emprendedora configura un marco relativamente fiable para comprender los comportamientos emprendedores de una persona. Contextualizar el análisis desde la identidad emprendedora implica adoptar un enfoque estructural y no meramente funcional para el estudio e implementación de la acción de emprender. El emprendimiento que es resultado de la identificación de oportunidades tiene más probabilidades de permanencia y sostenibilidad, frente al que es consecuencia de necesidades eventuales. Así como el primero está asociado claramente al nivel educativo de las personas

(GEM, 2018), parece lógico suponer que también lo estará a aquellas que presentan una identidad emprendedora lograda. En este sentido, se ha postulado la identidad emprendedora como precursora de la propia competencia de emprender (Liñán, Ceresia y Bernal, 2018).

3. Estrategias configuradoras de la identidad emprendedora

Pensando en el porvenir de la educación emprendedora, aunque en este caso desde una perspectiva acentuadamente económica pero igualmente válida para nuestro propósito, el profesor Fayolle (2018) señala que la consistencia, efectividad e importancia de la misma, proyectada en los diversos programas formativos, dependerá de la consideración del conjunto de necesidades sociales y económicas existentes, desde las de los alumnos y sus familias, hasta las de las organizaciones y países implicados. En el fondo y en la forma, Fayolle no hace sino reclamar la pertinencia del consenso y del acuerdo en los grandes propósitos comunitarios. En efecto, en el marco de la complejidad de los fenómenos educacionales y particularmente emprendedores, se hace progresivamente más necesario pensar en estrategias formativas que contemplen dicha complejidad. Sin invalidar las iniciativas de carácter más atomizado, urge desarrollar estrategias sistémicas que aborden las dificultades existentes en la sostenibilidad de los proyectos emprendedores.

Se precisa cierta unificación de criterios con objeto de poder conformar un ecosistema en el que estén integrados los diversos niveles relacionados con la gestación e implementación del emprendimiento (Wennekers, Uhlaner, y Thurik, 2002). Es decir, las posibilidades configuradoras de personas emprendedoras se incrementan con la sinergia de los diversos elementos que participan en la dinámica emprendedora: agencias formativas, empresas, entidades colaboradoras, formadores, técnicos, emprendedores..., sin olvidar la pluralidad de ámbitos implicados (empresarial, social y personal).

Resulta fundamental poder combinar la formación emprendedora con proyectos empresariales, de desarrollo o socioculturales, de modo que pueda ponerse en acción el conocimiento mediante la externalización de las ideas en productos o servicios específicos. La educación emprendedora reclama pedagogías ágiles (Malywanga, Shi y Yang, 2020), que posibiliten una conexión efectiva con el mundo real de los servicios e instituciones sociales y de las empresas, abriendo a la vez la conciencia hacia la trascendencia de espacios y tiempos desde una perspectiva humanizadora: “En una época de globalización tecnológica, económica, académica y cultural es necesario formar a las personas y equipos para actuar en diferentes entornos con distintas mentalidades” (Vázquez, 2000, 205).

No sobra insistir en la idea de que los programas formativos en emprendimiento se inserten en un proceso de estabilidad reticular que asegure ciertos mecanismos de apoyo y seguimiento (variables según los niveles y ámbitos de los programas), al tiempo que se establezcan procedimientos eficaces para la viabilidad de la transferencia de conocimiento producida, se trate o no de servicios o productos comercializables (Santos, 2020).

La educación emprendedora adquiere una relevancia única en todo este proceso generador y transformador de cultura. Conformar una estructura reticular fluida para la formación de personas emprendedoras garantiza la vinculación del cuidado de la dimensión antropológica del fenómeno, que trasciende las demandas coyunturales, con la atención al mundo real, a los problemas existentes en los entornos próximos de distinta índole (social, cultural, medioambiental) que reclaman soluciones singulares, específicas y concretas.

Desde una amplia perspectiva, las estrategias formativas emprendedoras se encaminan a la configuración de identidades emprendedoras, empresariales o no, caracterizadas por el dominio de recursos que les permitan integrarse en las sociedades ciberindustriales emergentes y realizarse plenamente como personas. La identificación de oportunidades (Sarason, Dean y Dillard, 2006) y el desarrollo de proyectos (Marina, 2010) resultan claves en esta formación, aportando valor añadido al conjunto de beneficios curriculares que puedan obtenerse en una completa planificación. Todo el proceso de aprendizaje multiplica su efectividad en el seno de un ecosistema emprendedor dinámico, capaz de vertebrar las acciones formativas específicas, aconsejablemente interdisciplinarias, con el entorno y las instituciones públicas y privadas locales, regionales, nacionales e internacionales.

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.

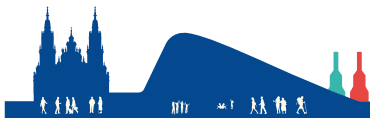
Si se aspira a conseguir una relativa estabilidad de la conducta emprendedora, es decir, a configurar una identidad emprendedora, hemos de prestar especial atención a la formación del potencial emprendedor, como entramado interiorizado en el sujeto y susceptible de exteriorizarse mediante conductas consistentes 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

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Anderson, B. S., Kreiser, P. M., Kuratko, D. F., Hornsby, J. S., y Eshima, Y. (2015). Reconceptualizing entrepreneurial orientation. *Strategic Management Journal*, 36(10), 1579-1596.
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bernal, A. (Ed.). (2021). *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, A., y Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94.
- 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, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Callejo, J. (Coord.). (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Cohen, G., y Conway, M. A. (Eds.). (2008). *Memory in the real world*. New York: Psychology Press.
- 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.
- Fayolle, A. (2018). Personal views on the future of entrepreneurship education. En A. Fayolle (Ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education* (pp. 127-138). Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) España (2018). *Informe GEM España 2017-2018*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria, CISE.
- Krueger, N. F., y Brazeal, D. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, 5-21.
- Krueger, N. F., y Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315-330.

- Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(3), 257-272.
- 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.
- Malywanga, J., Shi, Y. C., y Yang, X. P. (2020). Experiential Approaches: Effective Pedagogy “for” Entrepreneurship in Entrepreneurship Education. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 311-323.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Muñiz, J., Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Fonseca-Pedrero, E., y García-Cueto, E. (2014). Enterprising personality profile in youth: Components and assessment. *Psicothema*, 26(4), 545-553.
- 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.
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Gazeta de Antropología*, 27(1), 1-11.
- Pittaway, L., y Edwards, C. (2012). Assessment: examinig practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8-9), 778-800.
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., y Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13-31.
- Santos, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Madrid: Narcea.
- Sarason, Y., Dean, T., y Dillard, J. F. (2006). Entrepreneurship as the nexus of individual and opportunity: A structuration view. *Journal of business venturing*, 21(3), 286-305.
- Val, C., y Gutiérrez, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Vázquez, G. (2020). La creación de futuro: transferir conocimiento más allá del contexto inmediato. En M. A. Santos (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 203-208). Madrid: Narcea.
- Wennekers, A. R. M., Uhlaner, L. M., y Thurik, A. R. (2002). Entrepreneurship and its conditions: A macro perspective. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), 25-64.



La fenomenología como camino para aprender a pensar: Un proyecto para la Educación Secundaria

PALOMAR TORRALBO, AGUSTÍN

*Departamento de Filosofía II
Universidad de Granada (España)*

Resumen

Este trabajo se propone la tarea de abrir un nuevo camino para aprender a pensar para alumnos de educación secundaria tomando como base la fenomenología. Para ello, en primer lugar, sitúa esta tarea en el marco general de la didáctica de la filosofía como la disciplina que hace posible aprender a pensar rigurosamente desde la experiencia. En segundo lugar, propone como método para esta disciplina la clarificación de la propia experiencia a través de los esquemas intencionales en los que esta se constituye. Y, por último, expone las perspectivas y los modos en los que cabe analizarla mostrando el sentido que puede tener para el proyecto de aprender y enseñar a pensar.

Palabras clave: fenomenología; didáctica; filosofía de la educación; experiencia educativa.

Abstract

This paper sets out to open up a new way of learning to think for secondary school pupils based on phenomenology. To this end, it places this task in the general framework of the didactics of philosophy as the discipline that makes it possible to learn to think rigorously from experience. Secondly, it proposes as a method for this discipline the clarification of one's own experience through the intentional schemes in which it is constituted. And, finally, it sets out the perspectives and ways in which it can be analysed, showing the meaning it can have for the project of learning and teaching how to think.

Keywords: phenomenology; didactics; educational philosophy; educational experience.

Introducción

Saber cómo pensamos y cómo hemos de pensar ha sido siempre uno de los principales objetivos de la filosofía. La filosofía puede definirse como una actividad que, desde sus orígenes, tiene como tarea el enseñar a pensar. En este sentido, la filosofía puede comprenderse a sí misma como un método, esto es, como un camino que nos orienta y conduce en la cuestión del pensar. La filosofía tiene, por tanto, una clara vocación didáctica. Ahora bien,

esta vocación didáctica ha basculado históricamente entre dos concepciones del quehacer filosófico: por un lado, aquella en la que la filosofía se comprende a sí misma como un saber problemático y, por otro, aquella en la que lo hace como un saber sistemático. En una concepción, la filosofía toma como guía de su tarea en el aprendizaje del pensar la reiteración de las grandes preguntas de las que la propia filosofía ha vivido, en otra, el aprendizaje resulta de querer dar una respuesta radical y, en ocasiones, definitiva a esas preguntas. Pero, tanto en un sentido como en otro, si algo caracteriza a la filosofía en su carácter metodológico es presentarse a sí misma en su actividad, ya sea en la profundidad de las preguntas, ya, en el afán de las respuestas, como un saber riguroso. Que sea riguroso no significa que tenga que ser exacto ni tampoco experimentado, aunque sí racional. Lo propio del aprendizaje de la filosofía es el dar razones acerca de aquellos problemas para los que no hay ni un conocimiento exacto ni comprobado experimentalmente o tratado, como en el caso de las ciencias sociales, estadísticamente. Ahora bien, que no sea científico al modo de las ciencias nombradas no implica que no sea un saber riguroso. Al contrario, su rigurosidad está precisamente en que se plantea conocer la experiencia humana tal y como esta es dada al sujeto en primera persona siguiendo un método filosófico determinado. Husserl mismo entendió su trabajo como una superación y reemplazamiento de conceptos estrechos de experiencia como el que provenía de la tradición del empirismo (cf. Zahavi, 2003, p. 37).

Pues bien, hablamos de “método filosófico” a aquel que ayuda a trazar el camino que va desde la pregunta filosófica a su respuesta, desde la inquietud inicial que hay siempre tras una pregunta hasta el intento de fundamentar un saber sistemático. De este modo, el método señala para nosotros el camino que va de un extremo a otro y que señala en su recorrido eso que puede ser denominado como experiencia filosófica. Para nosotros, la cuestión del enseñar y aprender a pensar –la cuestión misma de la didáctica de la filosofía– tiene aquí su lugar. Enseñamos a pensar cuando hacemos de la experiencia del pensar un camino que nos conduce desde la inquietud inicial por saber de manera radical hasta la organización de un saber sistemático. La experiencia filosófica es así la experiencia de este camino. Ciertamente, al asumir que el enseñar y aprender a pensar se pone en juego en el conocimiento riguroso de la propia experiencia, asumimos tácitamente el proyecto de la fenomenología trascendental en el que este acercamiento riguroso se hace posible en la medida en que la propia experiencia puede ser iluminada y clarificada a través de las ideas. Como bien se sabe, el ideal de esta claridad para Husserl estaba en la evidencia. Ahora bien, en las descripciones de nuestra experiencia cotidiana este puede ser alcanzado en mayor o menor medida. El propio Husserl dejó dicho en las *Investigaciones Lógicas*, a propósito de las leyes de la lógica, que el ideal de la claridad y la distinción es lo que motiva el análisis fenomenológico y lo que hace posible que la fenomenología deje atrás las intuiciones confusas e impropias para retroceder a las cosas mismas (cf. Husserl, 1985, p. 218).

Pues bien, desde este marco amplio y general lo que nos proponemos en nuestro trabajo es tomar el aprendizaje del pensar y de su enseñanza teniendo en cuenta la experiencia del alumno como materia misma de ese saber riguroso que es la filosofía. Nuestra tesis fundamental es que cuando se toma a la experiencia como materia de análisis filosófico y, al mismo tiempo, se orienta esta experiencia hacia un saber sistemático, donde la propia experiencia quede clarificada, enseñamos a pensar. Hacer entrar a los alumnos en el trabajo de la descripción del análisis fenomenológico de su propia experiencia es abrir y trazar un camino para aprender a pensar que puede iniciarse desde la educación secundaria obligatoria. Este camino señala también para nosotros el sentido mismo de la experiencia educativa si es que, como se dice en Costa (2018, p. 12), los discursos pedagógicos son verdaderos en tanto que iluminan las estructuras de la experiencia educativa y la disponen para actuar de modo distinto. Nada en este sentido puede recibir mejor el adjetivo “educativo” que aquella experiencia en la que dilucidamos *nuestra* propia experiencia del mundo.

Este proyecto, que tuvo su origen en tu taller de introducción a la fenomenología a través del arte, y cuyo propósito, contenido y resultados puede consultarse en Palomar (2019), ha surgido como un nuevo modo para que los alumnos puedan afrontar el aprendizaje de lo que significa pensar de una manera alternativa a los conocidos como programas de habilidades del pensamiento, los cuales están ligados al desarrollo de la competencia intelectual y, con esta, al desarrollo de la inteligencia comprendida como la manera de conducir nuestra conducta fundamentalmente a través del razonamiento (cf. Nickerson, Perkins, Smith 1990). La idea fundamental sobre la que se basan estos programas queda recogida en el siguiente texto: “Si queremos enseñar a la gente habilidades adicionales para pensar, deberemos probablemente tratar de comprender cómo adquiere la gente el impresionante arsenal de habilidades cognitivas que suele desempeñar en el curso normal de su desarrollo” (Nickerson, Perkins, Smith, 1990, p. 47).

Nuestro trabajo pone entre paréntesis estos enfoques para centrarse desde la perspectiva fenomenológica en el aprendizaje a pensar como algo que toma radicalmente a la experiencia en general y a la experiencia educativa en particular como aquello de lo que tiene que hacerse cargo una didáctica de la filosofía. No conlleva esto, sin embargo, un rechazo de estos programas de intervención, aunque sí un aplazamiento de su estudio que los deja en espera con el fin de hacerlos converger en algunas de sus propuestas con el propio método fenomenológico en un sentido análogo al que la propia fenomenología ha terminado convergiendo con las neurociencias (cf. Gallagher & Zahavi, 2013, pp. 58-80). Si este tipo de programas para enseñar a pensar se basan en desarrollar la aptitud intelectual –el libro de Nickerson, Perkins y Smith lleva como subtítulo precisamente “Aspectos de la aptitud intelectual”–, desde la fenomenología pretendemos desarrollar fundamentalmente la actitud reflexiva como aquella en la que nos hacemos cargo de la experiencia en la descripción rigurosa de la misma. En este sentido, nosotros damos prioridad en la relación siempre circular entre aptitud y actitud a esta segunda como modo de desarrollar la primera, aunque, ciertamente, cierta aptitud es requerida para hacer entrar en juego en el aprendizaje del pensar la actitud filosófica que aquí viene a coincidir con la llamada actitud fenomenológica.

El marco teórico de la fenomenología como método para aprender a pensar

1. Dos perspectivas de análisis para la experiencia

Como decimos, para nosotros, el aprender a pensar no es cuestión tanto de la adquisición de unas estrategias ni de la aplicación de unas determinadas metodologías ni siquiera y, en principio, de la aplicación de las reglas de los diversos modos de razonamiento, sino fundamentalmente de la adquisición del hábito de analizar la experiencia desde cierta actitud intelectual. Ahora bien, el propio término “experiencia” es complejo y bajo él queremos decir al menos dos cosas diferentes: el modo como estamos en el mundo y el modo en el que formamos ese mundo. Ciertamente, y utilizando el lenguaje de la fenomenología, podemos decir que la experiencia es la relación que mantenemos en tanto que sujetos con el mundo, pero también el modo en el que como sujetos constituimos ese mundo. Nuestra subjetividad está relacionada con el mundo al menos en este doble sentido: ella es receptora de la trama en la que el mundo ya está constituido, pero también ella es constituyente de ese plexo de relaciones que conforman el mundo. Analizar la experiencia es, al menos, analizar este doble haz de relaciones en las que se desenvuelve nuestra vida en el mundo. El valor de la fenomenología en este contexto está en que nos ofrece un camino para analizar desde esta doble perspectiva cómo es la relación de nuestra subjetividad con el mundo o, en la medida en que nuestra subjetividad está ya siempre en relación con otros, de nuestra intersubjetividad. Ahora bien, la cuestión es cómo puede analizarse concretamente la experiencia en esta red de relaciones, cómo se determina la posibilidad del conocimiento de la experiencia, cómo esta se nos muestra, cómo se nos da.

Pues bien, como se observa en San Martín (1987, p. 68), el concepto kantiano de esquema nos puede ayudar a comprender de qué modo los diversos modos de experiencia se nos muestran fenomenológicamente. Así, por ejemplo, ante un libro caben diversos esquemas de experiencia: la de verlo –experiencia visual–, la de leerlo –experiencia lectora–, la de disfrutarlo –experiencia estética–, la de recordar lo leído –la experiencia rememorativa–, etc. Hay, por otro lado, esquemas de experiencia que ya no encajarían tan bien con un libro, como, por ejemplo, la experiencia de comerlo o cocinarlo. Otros esquemas, que, en principio, no encajarían, pueden acabar haciéndolo, por ejemplo, alguien puede enamorarse de un libro o bien odiarlo, etc. Pues bien, de esta manera es como cabe empezar a analizar fenomenológicamente los diversos modos de experiencia. Cada esquema puede tomarse en sí mismo como un modo de relación en el que un sujeto está ante algo. Analizar estos modos en los que ya está constituida la experiencia corresponde a lo que en fenomenología llamamos análisis fenomenológico estático.

Pero si nos preguntáramos de qué modo llegan a constituirse estos esquemas, cómo se originan para hacer posible la constitución misma de la experiencia, entonces estaríamos adoptando el enfoque de la fenomenología genética. Husserl denominaba a este proceso de constitución en la conciencia de estos esquemas como “un aprender a conocer originario (*ursprüngliches Kennenlernen*)” (San Martín, 1987, p. 69). El acceder a estos actos de constitución de los esquemas es acceder al aprendizaje más originario que cabe del conocimiento en tanto que es un acceso al poder de creación de la propia conciencia del sujeto. Un acercamiento a la cuestión del aprendizaje del pensar tendría que profundizar en las cuestiones de la fenomenología genética porque aquí están las claves fundamentales para hacer

del aprendizaje a pensar una experiencia en sí misma originaria. Pero dejemos esta perspectiva tan compleja y al mismo tan promotora, en tanto que en ella se vislumbran las fuentes creativas de la subjetividad, y profundicemos en la perspectiva de la fenomenología estática como el análisis más apropiado para iniciarse en la fenomenología.

2. Los modos de presentación de la experiencia

Efectivamente, el análisis fenomenológico puede ser orientado a partir de los esquemas en lo que puede presentárenos la experiencia. Ahora bien, a la luz de estos esquemas podemos ver que también la experiencia, además del modo de la percepción en el ejemplo señalado, se nos muestra en el modo de la imaginación, del recuerdo, de la estimación, de lo deseado, de lo esperado, de lo temido, etc. Cada uno de estos esquemas da un significado para la conciencia, de tal modo que el aprender a pensar consiste en apreciar, distinguir y describir el cómo se nos presenta la experiencia en cada uno de estos modos. En este sentido, cada objeto, por ejemplo, a describir puede procurar diferentes modos de experiencia –la experiencia de la percepción del sabor, la del recuerdo de la percepción, la de la imaginación asociada a la percepción, etc.–, pero también un mismo objeto, desde las diferentes perspectivas de su modo de darse, puede procurar diferentes modos de experiencia. La fenomenología trata de volver significativo para la conciencia todos y cada uno de estos modos. El cuidado de las diferentes descripciones volviendo significativos esos modos es lo que da su valor a la fenomenología para erigirse en una guía para enseñar a pensar. O, dicho de otro modo, para nosotros el pensar desde la experiencia toma la forma de una descripción de los modos con los que el mundo se vuelve significativo para la conciencia del sujeto y de tal modo que, como el propio Husserl mostró, estas descripciones no pueden quedar reducidas a simples experiencias psicológicas cuyo valor depende de la particularidad del sujeto. Por ejemplo, si tomamos la percepción como uno de los modos de la experiencia, el fenomenólogo tratará no de explicarla como lo haría un psicólogo experimental en términos de procesos neuronales o en términos de procesamiento de la información, sino que tenderá a distinguir conceptualmente este modo de otros modos, tales como los de la imaginación, el recuerdo, la valoración, etc. La explicación del fundamento biológico de la percepción o la explicación abstracta en términos de procesamiento de la información sencillamente son puestas entre paréntesis en tanto que no pertenecen al campo de la experiencia del sujeto.

Y, en este sentido, la fenomenología se muestra sumamente interesante para la educación porque no busca dar una explicación científica a los alumnos sobre los procesos de su pensamiento, sino que, partiendo de su propia experiencia personal, busca dar descripciones rigurosas de esa experiencia haciéndolo partícipe como un sujeto capaz de dar razón de ella mediante descripciones. Concretamente, lo fundamental aquí no está en decir cómo se ha de pensar ni cómo otros han pensado ni imponer un método externo para pensar, sino en retrotraer la actividad del pensar a la descripción de las vivencias del alumno, sin olvidar que los procesos cognitivos superiores son también algo de lo que se puede tener experiencia. Piénsese, en este sentido, por ejemplo, en la importancia que puede tener el método fenomenológico para la comprensión de la lectura como una actividad donde las pretensiones de validez de lo que se lee se combinan con esa actualización de las potencialidades de un texto en la vivencia de un sujeto (cf. Iser, 1987, p. 11).

3. La estructura de los modos en los que se nos presenta la experiencia

Por tanto, la pregunta clave que ha de dirigirse hacia el aprendizaje del pensar es la que interroga al alumno acerca de aquello de lo que tiene vivencia, es decir, sobre el modo en el que algo se le da en la vivencia. Decimos así que toda vivencia es vivencia de algo o también que toda vivencia remite intencionalmente a algo. Para Husserl, la estructura de la intencionalidad entraña que todo acto sea siempre un acto *de* algo. Así, por ejemplo, cada acto de ver es un ver *de* algo, cada acto de amar es un acto *de* amar algo, cada acto de valoración es un acto *de* valoración de algo. Dicho de otro modo, la estructura intencional de la conciencia implica que cada acto tiene para la conciencia un significado, esto es, un modo de ser para la conciencia. En la jerga de la fenomenología, a este modo de ser que corresponde a un acto de la conciencia se denomina “correlato intencional” (cf. Morán, 2011, p. 6). Por tanto, la cuestión de la descripción de la experiencia se retrotrae a la descripción de la relación del acto intencional y su correlato objetivo, esto es, su objeto intencional. La investigación de estos correlatos, en la variedad de sus modos de darse, es lo que abrió el campo de la investigación en la fenomenología teórica y es el resultado de esta investigación lo que aquí proponemos como algo que puede tener un gran rendimiento para que los alumnos aprendan a reflexionar sobre el contenido de sus propias vivencias como actos que en sí mismos son actos del pensamiento. El objetivo

de la educación en el método fenomenológico es que el alumno adquiera este hábito reflexivo que, como se señala en Zahavi (2003, p. 22), tiene su base en que la intencionalidad de la conciencia no es causada por una influencia externa alguna, sino que tiene su origen en su propia experiencia interna. Es el sujeto el que originariamente se dirige al mundo. Aprender a pensar desde aquí es aprender a analizar la estructura intencional de la conciencia en la que la vivencia es siempre vivencia de algo y todo objeto con el que el sujeto entra en relación es, en la medida en que el sujeto queda afectado por él de alguna manera, vivencia de ese objeto. La fenomenología nos ofrece los esquemas básicos a partir de los cuales puede trabajarse con la experiencia como los diferentes correlatos intencionales que están actuando en nuestra conciencia. Por ejemplo, yo puedo estar mirando una habitación, puedo ser consciente de que estoy en ella, puedo atender a su conjunto como si formara en sí misma un objeto, o bien puedo atender a cada uno de los objetos particulares que están en ella, o bien, a las diversas relaciones entre esos objetos en el trasfondo de lo que llamo “mi habitación”, o a esos otros “objetos” que están presentes en mis recuerdos, o bien a los deseos que me despierta, o, asimismo, a mis querencias con respecto a alguno de esos objetos, o a los juicios de valor que puedo hacer a raíz de la experiencia que tengo sobre ella. En una palabra, en la descripción fenomenológica ponemos de manifiesto cada uno de estos actos y el correlato al que señalan: lo percibido, lo deseado, lo querido, lo juzgado, lo valorado, etc. Si pudiéramos trazar un esquema completo de cada uno de estos y de las relaciones que establecemos desde nuestra conciencia con todos ellos, tendríamos una primera aproximación de la descripción de nuestra experiencia en esa habitación.

Pero, evidentemente, esta descripción aún puede extenderse más y abrirse a la relación que el sujeto mantiene consigo mismo en su propio cuerpo –la reflexión sobre la propia experiencia de su corporalidad– o la relación que mantiene con otros –la relación intersubjetiva–, amén de la relación que mantiene, con todo lo que se hace presente en el arco de su esfera afectiva, estética, moral, axiológica, etc. A partir de la descripción de una relación simple del sujeto con un objeto en el ámbito de la vivencia intencional puede ir desplegándose un conjunto de descripciones que, en un horizonte infinito, puede ir dando cuenta de la experiencia del sujeto en el mundo. El análisis fenomenológico, en este nivel, conlleva la tarea de desentrañar o desmadejar la red de relaciones que ya de hecho mantenemos intencionalmente desde nuestra conciencia con el mundo. Esta tarea es la de la reflexión. El docente actúa por ello aquí como aquel Sócrates que ayuda en un ejercicio mayéutico a acompañar al alumno como el que alumbra su pensamiento a través de un ejercicio de reflexión.

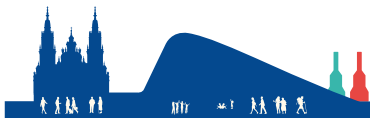
Conclusión

De manera esquemática, hemos presentado un proyecto de aprendizaje a pensar que surge desde la experiencia. Sin embargo, hecho el planteamiento general, ya no hemos podido elaborar una guía sistemática de los elementos para la práctica del análisis fenomenológico, es decir, de los pasos que el profesor ha de tener en cuenta para llevar al alumno a la experiencia del pensar. No obstante, y, a falta de este desarrollo sistemático, habría que tener en cuenta los siguientes aspectos: el análisis de las diferentes actitudes que cabe adoptar para el análisis de la experiencia, las cuales son la condición de posibilidad para atender a los diferentes actos intencionales como aquellos en los que se nos revelan los fenómenos y que aquí hemos introducido a través del concepto kantiano de esquemas; la ejercitación en la práctica de la *epojé* y de la reducción fenomenológica, las cuales hacen posible, metódicamente, la reflexión como el camino para preparar-se y dar(-se) cuenta del contenido que alberga la conciencia; la elaboración precisa de esos esquemas generales para el análisis *in concreto* de la experiencia y de los que aquí solo hemos dado algunos ejemplos, tales como, el análisis de la percepción y de lo percibido, del recuerdo y de lo recordado, de la expectativa y lo esperado, del temor y de lo temido, etc.; la exposición de un conjunto de categorías lingüísticas para dotar al alumno de herramientas para juzgar y razonar acerca de su experiencia, así como de un conjunto de valores y de principios morales para que esa experiencia mundana pueda ser modificada, alterada, rehecha, etc.; la profundización en la descripción de la experiencia hasta hacer entrar en el análisis las esferas de la vivencia del tiempo, del cuerpo, de la alteridad, de la afectividad, etc. Este despliegue, que aquí ha sido simplemente enunciado, tendría que completarse evidentemente con actividades y tareas para que el alumno pudiera trabajar según su propio nivel de análisis e interés. Como se ha apuntado anteriormente, una primera tentativa de llevar este proyecto a cabo tuvo lugar en un taller con alumnos de secundaria en el IES La Madraza de Granada allá en el año 2014 que llevó por

título “Percepción, arte y pensamiento” (cf. Palomar, 2014). De aquella experiencia surge este camino que habrá que recorrer o puesto que, del pensar, en definitiva, tratamos por el que habrá que discurrir.

Referencias bibliográficas

- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y de la formación*. Salamanca: Sígueme.
- Gallagher, S., y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1982). *Investigaciones Lógicas (I)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Moran, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Anthropos.
- Nickerson, S., Perkins, D., y Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/ Ministerio Educación y Ciencia.
- Palomar Torralbo, A. (2014). *Percepción, arte y pensamiento*. Andalucía Profundiza. Recuperado de <http://profundiza.org/percepcion-arte-y-pensamiento/>
- Palomar Torralbo, A. (2019). La fenomenología como camino para aprender a pensar desde el arte: un proyecto para la Educación Secundaria. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García, y J. López Belmonte (Coords.). *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 1547-1560). Madrid: Dykinson.
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Madrid: Anthropos.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.



La identidad emprendedora, clave para el futuro: Algunos atributos educativos¹

DÍAZ DE ALDA, ARANTXA AZQUETA

*Dpto. de Teoría e Historia de la Educación
Universidad Internacional de La Rioja (España)*

MONTERO-PEDRERA, ANA M.^a

*Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (España)*

MONTORO FERNÁNDEZ, ELISABET

*Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (España)*

Resumen

Esta aportación analiza la inclusión de la educación emprendedora en el currículo desde una perspectiva crítica. Se emplea un enfoque hermenéutico desde la perspectiva teórica de la antropología filosófica, que parte de la propuesta del enfoque de capacidades que presentan Amartya Sen y Martha Nussbaum. Se considera que la educación emprendedora contribuye al desarrollo de las capacidades internas de la persona y se señalan las condiciones que imprimen su carácter formativo. Se considera que contribuye, en primer lugar, a la mejora de la actitud de apertura a lo real y fortalece el interés por realidades ajenas a uno mismo. En segundo lugar, favorece establecer relaciones sólidas, significativas y éticas. Finalmente, se considera que estos aspectos se constituyen en las líneas maestras que guíen la implementación pedagógica de la educación emprendedora en las aulas.

Palabras clave: competencia emprendedora; identidad emprendedora; desarrollo humano.

Entrepreneurial identity, key to the future: some educational attributes

Abstract

This contribution analyzes the inclusion of entrepreneurship education in the curriculum from a critical perspective. A hermeneutical approach is used from the theoretical perspective of philosophical anthropology that starts from the proposal of the capabilities approach presented by Amartya Sen and Martha Nussbaum. It's considered that entrepreneurship education contributes to the development of the internal capacities of the person and the

¹ 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.

conditions that imprint its formative character. First, it contributes to the improvement of the attitude of openness to the real and increases the interest in realities outside oneself. Second, it favors establishing strong, meaningful, and ethical relationships. Finally, it's considered that these aspects constitute the main lines that guide the pedagogical implementation of entrepreneurship education in the classroom.

Keywords: entrepreneurship competence; entrepreneurship identity; human development.

Introducción y marco teórico

En la actualidad, el interés por una cultura emprendedora ha adquirido gran fuerza en nuestra sociedad. Esta situación ha aumentado la atención por la educación emprendedora en todo el mundo. Las políticas educativas europeas muestran la importancia de que el alumnado desarrolle un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que le capaciten para afrontar con éxito las diferentes situaciones de la vida (Cárdenas y Montoro, 2017). Se plantea como deseable que la educación emprendedora ocupe un lugar en las aulas.

En el ámbito español, la LOMCE (8/2013) señalan su compromiso con los objetivos planteados por Naciones Unidas y la Unión Europea desde el inicio del siglo XXI e incluyen la educación del talento emprendedor como uno de los objetivos de nuestro sistema educativo. Asimismo, conviene resaltar que la inscripción de la competencia *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* como clave dentro de la educación obligatoria imprime a esta competencia carácter de perdurabilidad (Orden ECD 65/2015).

El interés por el fomento de una cultura emprendedora tiene, en el horizonte, la necesidad de mejorar la productividad, la competitividad y el empleo. Los intereses políticos han convertido la educación para el emprendimiento en un objetivo educativo y se promueve su inclusión en el currículo en todas las etapas educativas.

El emprendimiento es un fenómeno de raíz económica cuyo desarrollo corre paralelo a la teoría económica, solo posteriormente se ha hecho extensivo a otros ámbitos (Azqueta, 2019). La literatura científica nos muestra una perspectiva del emprendimiento fundamentalmente económica. A su vez, la aplicación práctica de esta materia es heterogénea. En gran parte de las ocasiones se centra en el desarrollo de la capacidad productiva y económica y se asocia con la mejora de las habilidades para crear empresas. Sin embargo, cada vez son más las investigaciones que insisten en la importancia de la dimensión personal del emprendimiento (Bernal, 2015; Hägg y Gabrielsson, 2019).

Bajo esta perspectiva, esta comunicación analiza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen (1985) y Martha Nussbaum (2012), la contribución de la educación emprendedora al desarrollo personal. En este sentido, se señalan aquellas condiciones que marcan el carácter formativo de la educación emprendedora y que, en consecuencia, se constituyen en las líneas maestras que guíen su implementación pedagógica en las aulas.

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. Este enfoque intenta dar respuesta a las insuficiencias heurísticas de la investigación positivista a la hora de interpretar las problemáticas sociales. Además, la hermenéutica es a la vez una posibilidad en la interpretación de los resultados (Martínez-Escárcega, 2011). Es la teoría y la práctica de la interpretación, tal como lo define Álvarez y Godoy (2003). En época contemporánea, Dilthey aquilata su aplicación como una metodología específica para las ciencias sociales. Esta propuesta continúa al largo del pasado siglo, cuando se convierte en la base de una perspectiva filosófica para analizar y comprender la conducta humana y como consecuencia las habilidades, competencias o conocimientos que intervienen en el emprendimiento.

Resultados

Educación emprendedora y enfoque de capacidades

La educación es una tarea dispositiva (Altarejos y Naval, 2011), cuya primera acción es seleccionar lo que se enseña, de manera que los criterios de elección determinen que la enseñanza sea educativa y promueva la formación humana. Tanto la política y la economía como el sistema educativo nos impulsan hacia el hacer, la eficacia y la eficiencia del mercado. Esto, siendo de interés, no es suficiente. Educar no es solo formar buenos trabajadores, sino que educar supone contribuir a formar buenas y mejores personas. El interés de la educación emprendedora no solo radica en que es fruto de la exigencia de adaptación a los tiempos, ni que prepara para la vida adulta, sino porque contribuye, al mismo tiempo, al desarrollo personal, a la mejora y el cambio social. Dicho de otra manera, posibilita el desarrollo de las capacidades, acorde al enfoque de desarrollo humano propuesto por Sen (1985) y Nussbaum (2012).

Este enfoque nace como una alternativa al modelo que defiende que la calidad de vida de los países viene determinada por el aumento de su producto interior bruto (Iturralde, 2019). La noción de desarrollo adquiere aquí otro sentido, ligado más al desarrollo de la persona y no tanto al capital humano, que se centra únicamente en aumentar los recursos materiales y las posibilidades para producir. Esto ha provocado, a su vez, que los conceptos de calidad de vida y bienestar sean replanteados. Bajo este enfoque, la calidad de vida se define por todo aquello que una persona pueda conseguir hacer y por el modo en que vive su vida. Una vida digna sería, por tanto, aquella en la que la persona puede realizar elecciones mediante su capacidad de funcionar, esto es, a través de los *funcionamientos*, que componen las cosas que los individuos logran ser y hacer (Sen, 2010). Esto guarda relación con las *capacidades*, es decir, con las habilidades que posee una persona para lograr hacer cosas provechosas y ser (Giménez y Valente, 2016). No obstante, existe una gran diferencia entre lo que somos capaces de hacer y lo que hacemos finalmente, haciendo referencia a la libertad. Cuando una persona se ve capaz de hacer o ser algo, genera un conjunto de oportunidades que le permiten tomar decisiones y actuar. Sin embargo, estas acciones no dependen sólo de la persona, sino que su entorno (económico, político y social) influyen directa o indirectamente en su acción. Esto le lleva a Sen (1999) a hablar de *libertades substanciales* (para Nussbaum serán *capacidades combinadas*, explicadas más adelante). Estas libertades hacen referencia a las distintas oportunidades que tiene el individuo para decidir y actuar en consecuencia dentro de su contexto social, económico y político. En el momento en que las capacidades son llevadas a la práctica, es decir, son materializadas, se convierten en funcionamientos. En este sentido, los funcionamientos serían los logros y las capacidades el instrumento o medio para hacer realidad dichos logros. Decidir qué tipo de vida llevar, qué habilidades desarrollar o no son decisiones y elecciones. Por ello, desarrollar capacidades implica desarrollar libertad. En palabras de Sen (2000, p.112): “el enfoque del desarrollo humano centra la atención en las capacidades de las personas para hacer cosas (y en la libertad para llevar su vida) que tienen razones para valorar”. Para este autor, la libertad constituye el fin último del desarrollo, así como el medio para lograrlo.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de instaurar un umbral mínimo de desarrollo, donde la atención se centra en el individuo y la educación emprendedora se convierte en la herramienta que ayude a potenciar la agencialidad de este. La persona no es considerada como un medio, sino como un fin en sí mismo, teniendo presente su bienestar y las oportunidades que el entorno social y político le puede ofrecer (García-Fernández, 2017).

Según Nussbaum (2012), el desarrollo personal es la base de todo lo que las personas pueden verdaderamente hacer o ser (a lo que Sen denominó funcionamientos) y las capacidades que poseen, entendidas como oportunidades sobre las que pueden elegir qué tipo de vida tener (Cejudo, 2007). Estas capacidades establecen la posibilidad de tener libertad para hacer lo que se desea en un contexto lleno de oportunidades.

Se diferencian dos tipos de capacidades: innatas y combinadas. Las capacidades innatas vienen dadas de manera natural y son desarrolladas a través de la interacción con el ambiente. Hay que diferenciarlas de las capacidades internas, es decir, rasgos personales, la salud, habilidades sociales, etc., que se desarrollan mediante aprendizajes interiorizados. Aquí es donde la educación emprendedora adquiere un papel fundamental, puesto que contribuye a desarrollar estas capacidades internas y al empoderamiento de la persona. Por otro lado, las capacidades combinadas serían la suma de esas capacidades internas y las condiciones del entorno, el cual debe promover oportunidades reales de elección (Bernal y Donoso, 2017). Cuando estas oportunidades son aprovechadas, hablamos de funcionamientos, que engloba el resultado del desarrollo de las capacidades, hacer y ser realizados.

Para que las personas puedan llevar una vida digna, teniendo plena libertad de agencia y primando el bienestar, Nussbaum (2012) afirma que deben desarrollarse, como mínimo, las diez siguientes capacidades, consideradas primordiales: *vida* (capacidad para vivir una vida normal, con buena actitud y teniendo motivos por los que vivir), *salud corporal* (disponer de buena salud, tener cubiertas las necesidades básicas y tener una vivienda apta), *integridad corporal* (ser capaces de moverse de unos lugares a otro sin sentir miedo o peligro), *sentido, imaginación y pensamiento* (capacidad para utilizar el sentido, imaginación y pensamiento como forma de expresión y participación), *emociones* (capacidad para forjar lazos afectivos con otras personas y poder crecer emocionalmente), *razón práctica* (capacidad para identificar el bien y el mal y poder realizar reflexiones críticas), *afiliación* (ser capaces de convivir con otras personas, implicarse en las relaciones y en la interacción social), *otras especies* (capacidad para vivir e interesarse por el resto de seres vivos, como animales y naturaleza), *juego* (capacidad para disfrutar de actividades de ocio) y *control sobre el propio entorno* (capacidad para participar activamente en el ámbito político y poder expresarse libremente).

Estas capacidades se definen por el carácter heterogéneo que poseen. Esto significa que ninguna puede reemplazar ni compensar a otra, ya que todas son únicas y distintivas y garantizan el umbral mínimo de desarrollo que toda persona debe alcanzar (Freitas y Feitosa, 2020). Todos los países tienen la obligación de incorporar estas capacidades en su sistema y fomentarlas en la práctica, con el objetivo de promover el desarrollo integral de todos los ciudadanos. Bajo la perspectiva educativa, poseer una capacidad implica tener una habilidad propia y una posibilidad real para hacer aquello que se quiere. Así pues, el individuo depende, por un lado, del potencial interior que tenga y, por otro lado, de las oportunidades que el entorno pueda ofrecerle (Amilburu, Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2017). También conviene resaltar la mirada ética a la realidad y a los problemas que plantea el desarrollo humano que es característica propia del enfoque de las capacidades (Bernal, 2014).

La educación emprendedora contribuye al desarrollo de las capacidades internas de la persona, de manera que puedan ser más autónomas, tener mayor iniciativa, establecer lazos sólidos y significativos con los demás, ser capaz de solucionar problemas de manera creativa, etc. De esta manera, la educación emprendedora promueve el crecimiento personal y, en última instancia, la mejora y el desarrollo social (Alean, Del Río, Simancas y Rodríguez, 2017). En el siguiente apartado se señalan las condiciones que imprimen el carácter formativo de la educación emprendedora y que, en consecuencia, se constituyen en las líneas maestras que guíen su implementación pedagógica en las aulas.

Contribución de la educación emprendedora al desarrollo de las capacidades

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 favorecedoras de la relacionalidad de la reciprocidad (*homo reciprocans*).

En primer lugar, el hombre es una existencia abierta hacia dentro y hacia fuera. Es, al mismo tiempo, dependiente e independiente. La sociedad es para el hombre condición de viabilidad porque por sí solo no puede alcanzar la plenitud. Vivir para el ser humano es convivir. La persona es feliz si comparte con los demás 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, 494). El ser humano no solo tiene relaciones, sino que es relación. El tener relaciones supone que estas se pueden tener o no tener, e incluso perderse sin que se produzca una alteración importante; sin embargo, el ser relación es esencial y ontológico a la persona, marca su naturaleza y su identidad personal, pertenece a la estructura misma del ser humano (Stein, 1998). El ser humano es un ser abierto al enriquecimiento como persona, puede conocer más y mejor (inteligencia) y puede querer más y mejor (voluntad). La educación emprendedora posibilita el desarrollo de la apertura personal, abre a la realidad, gracias a ella la persona se comunica y amplía sus relaciones interpersonales. Por medio de la colaboración con los demás en la vida social se realiza la apertura. El aprendizaje y el ejercicio de esa colaboración y solidaridad son manifestaciones de la realización de la apertura, en las que las personas no solo dan, sino que se dan a los demás. La acción educativa manifiesta la esencia de la persona, pero a la vez desvela la coexistencia

como distintivo del acto de ser personal. El desarrollo de la apertura constituye una de las principales contribuciones de la educación emprendedora a la sociedad. El crecimiento de la apertura que se funda en la relacionalidad abre a la persona a los demás, fortalece el interés por realidades ajenas a uno mismo a través de la solidaridad y de la búsqueda del bien común. 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-. La primera es instrumental: aunque se entre en relación con alguien, este no es más que un medio para obtener un fin. Entiende que la economía puede ayudar a construir relaciones sociales sólidas si da un giro antropológico que priorice a la persona, en la que prime la relacionalidad de la reciprocidad, (*homo reciprocans*), sobre la del intercambio, (*homo oeconomicus*). El principio de intercambio reza: te doy algo a condición de que tú me des a cambio el equivalente de su valor. Sin embargo, la reciprocidad no puede entenderse en términos de interés propio: te doy libremente algo para que tú puedas, a tu vez, dar a otros según tus capacidades. Este planteamiento abandona la inmanencia y busca el bien común, no solo el intercambio de valor y el bienestar económico.

Llevar a la práctica educativa el principio de reciprocidad se constituye en el objetivo práctico de la educación emprendedora, que se configura como medio de regeneración social y de preocupación por la persona. Esta tarea requiere fortalecer en la persona, a través de su educación, su sentido de la libertad, el de su obligación y responsabilidad. Todos ellos tienen que estar muy presentes en la enseñanza del emprendimiento.

Es así como la educación de la persona y la educación para el bien común están íntimamente unidas. No se entiende una sin la otra, porque “uno no se hace hombre sino en el seno de los lazos sociales en donde hay un despertar a la comprensión de lo cívico y de las virtudes cívicas” (Maritain, 2008, p.34). La educación emprendedora abre un campo práctico para la educación social y moral porque propicia formar, no sólo actitudes, sino aptitudes prácticas que se convertirán en virtudes, en hábitos estables de obrar bien y de ayuda para el bien común que, como fin último del hombre, orientan el bien privado.

Se aspira a suscitar la capacidad de detectar el bien y de llevarlo a la práctica, no solo esporádicamente, sino como hábito estable y virtuoso. Para Aristóteles, la ética es un conocimiento práctico que lleva no solo a conocer cuál es el bien, sino a hacerlo libremente orientado por el recto juicio. La ética es el buen ser y el buen hacer. Es importante conocer qué es la justicia para poder obrar justamente y el hombre se convertirá en justo si, a lo largo de una vida, obra justamente en las ocasiones que se le presenten. Por este motivo es conveniente que la educación emprendedora esté sometida al juicio que aporta la moral.

En nuestros días la cultura emprendedora se ha convertido en un proyecto social que necesita de la intervención y cooperación integrada de todas las instituciones y estamentos sociales para promover la mejora social. Para Martínez-Rodríguez (2008) la cultura emprendedora requiere acciones educativas que inciten a los alumnos, futuros ciudadanos, a acometer prácticas innovadoras tanto en el ámbito laboral como social que persigan como objetivo la mejora de la realidad y de su entorno. Estas acciones promoverán tanto la mejora y el crecimiento económico como la justicia, la cohesión social y el desarrollo sostenible.

Conclusiones

A modo de resumen, la educación emprendedora se configura en primer lugar como educación para el cambio social, en la medida que se constituye en vehículo que ayuda e incentiva la responsabilidad de los propios actos y el juicio propio. En segundo lugar, es vehículo de aprendizaje de la cooperación y de la solidaridad. Siguiendo a Polo (2006) el ideal de la cooperación es irrestricto y la capacidad de cooperación es inagotable, porque el hombre está hecho para la cooperación. Por último, la educación emprendedora se presenta como una interesante contribución a la construcción de un auténtico sentido de progreso, entendido como perfeccionamiento o crecimiento.

Referencias bibliográficas

- Alean, A., Del Río, J., Simancas, R., y Rodríguez, C. (2017). ¿El emprendimiento como estrategia para el desarrollo humano y social? *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 107-123.
- Altarejos, F., y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Álvarez, J., y Godoy, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amilburu, M., Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2017). La formación en capacidades en la educación superior: la responsabilidad social en la universidad. En J. A. Ibáñez y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades, hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 175-186). Madrid: Dykinson.
- Azqueta, A. (2019). Análisis del concepto 'emprendedor' y su incorporación al ámbito educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 57-80.
- Bernal, A. (2014). La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Edetania*, diciembre, 123-140.
- Bernal, A. (2015). Sobre la relevancia del factor en la investigación en la educación emprendedora. En L. Núñez Cubero (Coord.), *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 127-132). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bernal, A., y Donoso, M. (2017). El enfoque de las capacidades como marco para la realización de la educación inclusiva. En J. L. González Geraldo (Coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 251-256). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cárdenas, A., 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.
- Cejudo, R. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 54(47), 9-22.
- Freitas, J., y Feitosa, B. (2020). O enfoque das capacidades por Martha Nussbaum e a busca por uma sociedade justa. *Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica*, 6(1), 21-36.
- García-Fernández, A. (2017). Liberalismo político y ética del cuidado en Martha Nussbaum: vulnerabilidad, capacidades y educación. En J. A. Ibáñez y J. L. Fuentes, *Educación y capacidades, hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 325-338). Madrid: Dykinson.
- Giménez, C., y Valente, X. (2016). Una aproximación a la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen. *Provincia*, 35, 99-149
- Hägg, G., y Gabriellson, J. (2019). A systematic literatura review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 829-861
- Iturralde, C. (2019). Los paradigmas del desarrollo y su evolución: Del enfoque económico al multidisciplinario. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 7-23.
- 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, 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez-Escárcega, R. (2011). *La epistemología rupturista*. México: Plaza-Valdés.
- Martínez-Rodríguez, F. (2008). *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas taller y Casas de Oficios de Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015, 6986 a 7003. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>
- Polo, L. (2003). *Antropología transcendental*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Sandoval, L., 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. (2007). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Sen, A. (1999). The Possibility of Social Choice. *American Economic Review*, 89, 349-378.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.
- Zamagni, S. (2012). *Por una economía del bien común*. Madrid: Ciudad Nueva.



Inteligencia emocional y su influencia en la intención emprendedora de los jóvenes. Importancia de las redes formativas¹

ESCOLAR LLAMAZARES, MARÍA DEL CAMINO
*Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Burgos (España)*

RUIZ PALOMO, ESTHER
*Facultad de Educación
Universidad de Burgos (España)*

Resumen

El emprendimiento es un fenómeno de gran importancia especialmente en el colectivo de jóvenes. A pesar del creciente interés en la inteligencia emocional como atributo clave para entender el éxito profesional existe poca investigación que haya explorado su sobre las diferencias individuales en emprendimiento. El objetivo de este trabajo fue revisar la influencia de la Inteligencia Emocional sobre la intención emprendedora de los jóvenes y la importancia de implantar esta formación en la educación formal. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica desde 2014 hasta 2019. Se encuentra una influencia directa y positiva de la inteligencia emocional sobre la actitud e intención emprendedora, y una influencia indirecta a través de diversos factores facilitadores del emprendimiento. Se concluye la importancia de formar a los jóvenes españoles en el fomento de la cultura emprendedora, trabajando en las aulas aspectos psicológicos como la Inteligencia Emocional.

Palabras clave: estudiantes; intención emprendedora; inteligencia emocional; educación formal.

Emotional Intelligence and its influence on the entrepreneurial intention of young people. Importance of training networks

Abstract

Entrepreneurship is a phenomenon of great importance especially in the youth group. Despite the growing interest in emotional intelligence as a key attribute to understanding professional success, there is little research that has explored the effect of this trait on individual differences in entrepreneurship. The objective of this work was to review the influence of Emotional Intelligence on the entrepreneurial intention of young people and the

¹ 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.

importance of implementing this training in formal education. For this, a bibliographic review has been carried out from 2014 to 2019. There is a direct and positive influence of emotional intelligence on entrepreneurial attitude and intention, and an indirect influence through various facilitating factors of entrepreneurship. The importance of training young Spanish people in promoting an entrepreneurial culture is concluded, working in the classroom on psychological aspects such as Emotional Intelligence.

Keywords: students; entrepreneurial intention; emotional intelligence; formal education.

Introducción

El emprendimiento es un fenómeno de gran importancia debido a la necesidad de superar los constantes problemas económicos por los que las sociedades actuales atravesamos (Jimenez Palmero, Palmero Cámara y Jiménez Eguizábal, 2012; Luis Rico, Palmero Cámara y Escolar Llamazares, 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; Morales y Ariza, 2013).

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 implementar su formación en los diversos sistemas educativos (Escolar Llamazares et al., 2015; Núñez, 2016; Sánchez y Gutiérrez, 2011).

La revitalización de los enfoques psicológicos sobre el emprendimiento ha partido de dos grandes orientaciones. Por una parte, la Teoría de los rasgos de personalidad (García, Martínez y Fernández, 2010; Sánchez, 2011) y por otra la Teoría cognitiva (Sánchez, 2011; Sánchez, Carballo y Gutiérrez, 2011).

El estudio de algunos de los procesos psicológicos 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 y Muñoz-Adánez, 2015; Sánchez, Lanero y Yurrebaso, 2005). Con respecto al *locus de control interno* se obtiene una relación positiva entre éste, la creación de proyectos empresariales y el éxito (Escolar-Llamazares et al., 2015). En cuanto a la *propensión de asumir riesgos* parece tener una relación débil con la conducta emprendedora (Ruiz, Fuentes y Ruiz, 2014). En cuanto a la *motivación* la mayoría de las investigaciones señalan una relación positiva entre motivación intrínseca y emprendimiento (Luis Rico et al., 2015).

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 emprendedora de los jóvenes y la importancia de implantar esta formación en la educación formal.

Marco Teórico

A pesar del creciente interés en la IE como atributo clave para entender el éxito profesional de los individuos en términos de satisfacción, compromiso, implicación y rendimiento en el trabajo existe muy poca investigación que haya explorado el efecto de este rasgo sobre las diferencias individuales en emprendimiento (Ahmetoglu, Leutner y Chamorro-Premuzic, 2011; García-Cabrera, Déniz-Déniz y Cuéllar-Molina, 2015).

La literatura recoge dos tipos de influencia de la IE en la intención emprendedora: la directa y la indirecta.

En relación a la influencia directa, la investigación que relaciona IE y emprendimiento ha estado interesada en analizar si la IE afecta al emprendimiento y/o al éxito emprendedor y, más particularmente, qué competencias emocionales del individuo condicionan sus actitudes, intenciones y comportamiento emprendedor. La premisa básica de estos trabajos es que estas competencias de carácter emocional son importantes cualidades del individuo que le ayudan a desarrollar su fortaleza personal y a mejorar su eficacia individual para acometer tareas desafiantes. En

el caso del emprendedor, tales competencias le ayudarían a afrontar los desafíos que comporta la puesta en marcha y gestión de un negocio, puesto que las mismas parecen relacionarse con la capacidad de la persona para innovar, crear y explotar oportunidades (García-Cabrera et al., 2015).

A este respecto, la inteligencia emocional aporta un nuevo enfoque para la comprensión del proceso emprendedor a través del cual los emprendedores reconocen y desarrollan nuevas oportunidades, demostrando por tanto ser un constructo clave en el emprendimiento (Dehkordi, Sasani, Fathi y Khanmohammadi, 2012; García-Cabrera et al., 2015).

En cuanto a la influencia indirecta de la IE en la intención emprendedora, la revisión de la literatura muestra que esta puede afectar la intención o la acción emprendedora a través de su influencia en una serie de factores de naturaleza personal y organizativa que han mostrado ser determinantes del emprendimiento. Como, por ejemplo, la capacidad innovadora, la proactividad, y la propensión a asumir riesgos (Ahmetoglu et al., 2011; García-Cabrera et al., 2015).

Enlazando estos hallazgos con la innovación como variable clave para el emprendimiento, Ahmetoglu et al. (2011) consideran que los individuos con una alta IE tendrán mayor disposición a la creatividad facilitando así la innovación, lo cual representa un avance para la comprensión del emprendimiento (García-Cabrera et al., 2015).

Finalmente, tal y como señalan García-Cabrera et al. (2015) la investigación IE-emprendimiento es algo contradictoria dado que los resultados alcanzados no siempre son coherentes o apuntan en la dirección esperada. Así, y a pesar de la coincidencia general existente sobre la importancia de las diferentes competencias emocionales para el emprendimiento, algunos autores han hallado que algunas de estas competencias, como las relacionadas con las relaciones sociales (comunicación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, colaboración) tienen un menor impacto sobre el emprendimiento (Dehkordi et al., 2012).

En consecuencia, de lo anteriormente señalado, 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

Para desarrollar los objetivos anteriormente señalados, se llevó a cabo una revisión bibliográfica siguiendo el procedimiento propuesto por Fernández-Ríos y Buéla-Casal (2009). En cuanto a los medios empleados para recopilar la información se han utilizado las Bases de Datos: CSIC, Dialnet, Scopus, Redind. Los términos de búsqueda empleados fueron: *young and enterprising; psychological processes 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 6 artículos científicos, de los cuales 1 es un meta-análisis y 5 son artículos de investigación.

A continuación, se presenta en la Figura 1 un diagrama de flujo que aborda la secuencia de pasos realizada para obtener los estudios seleccionados.

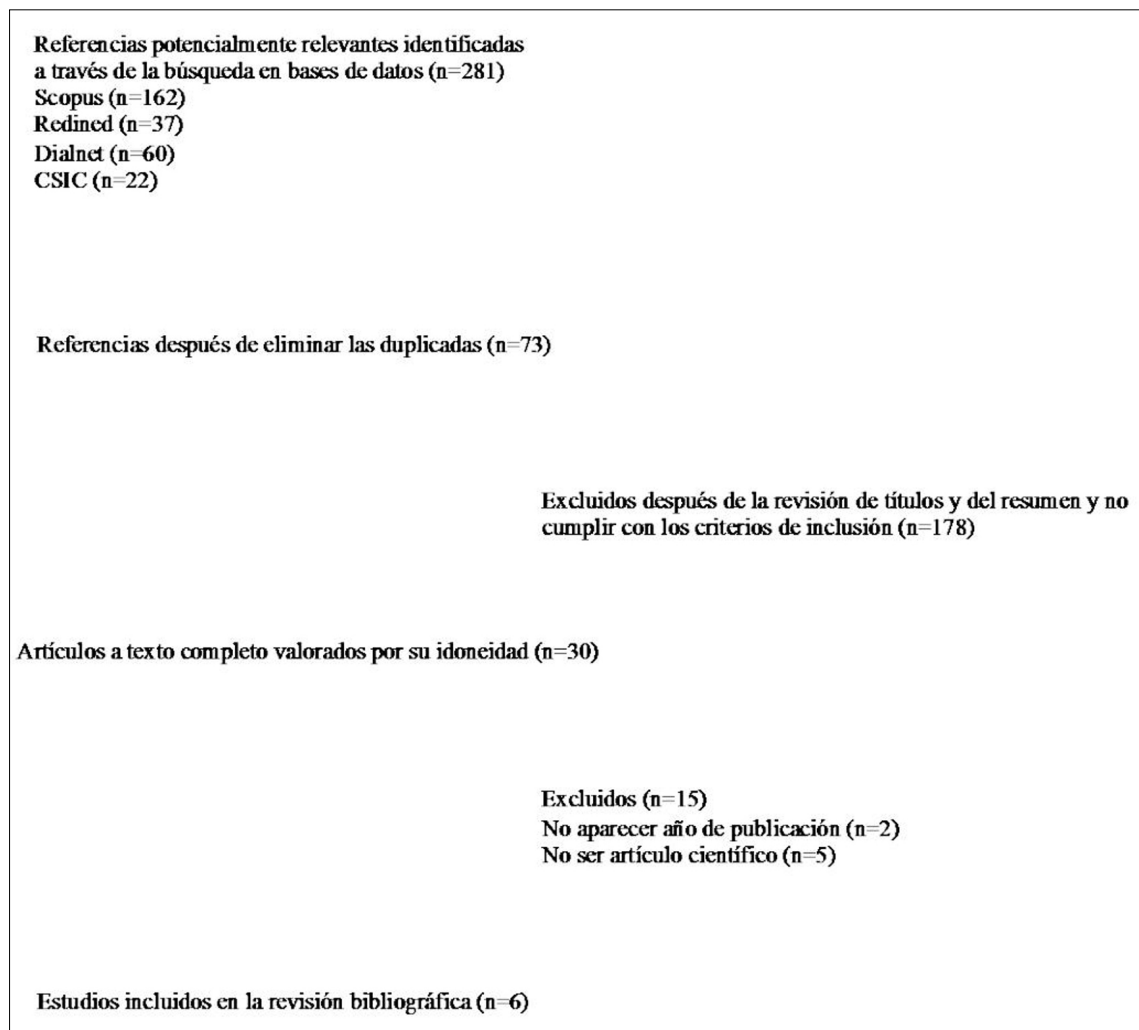


Figura 1. Diagrama de flujo con los pasos seguidos en la selección de los artículos. **Fuente.** Elaboración propia

Resultados

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es conocer cómo es la influencia de la IE en la intención emprendedora de los jóvenes y la conveniencia de articular la inclusión de esta variable psicológica en la educación formal, se han organizado los resultados analizando las contribuciones que los seis estudios seleccionados han realizado.

1. Rodrigues, Jorge, Pires y António, (2019) analizaron el papel de la IE en las actitudes hacia el emprendimiento, la creatividad, el control conductual percibido y la intención emprendedora de los estudiantes de una institución de educación superior portuguesa. Se adoptó un enfoque cuantitativo, aplicando una encuesta a una muestra de 345 estudiantes universitarios.

Los resultados muestran que las actitudes personales hacia el emprendimiento y el control conductual percibido tienen un efecto positivo en la intención emprendedora. A su vez, la IE tiene un efecto positivo directo sobre la creatividad y sobre el control conductual percibido, y un efecto mediador (efecto indirecto) sobre la intención emprendedora. Además, los resultados muestran la importancia de las emociones en la formación de actitudes hacia el emprendimiento y de la intención emprendedora. Los resultados contribuyen al conjunto de investigaciones que vinculan la IE con otras variables como creatividad y emprendimiento. Kanhai (2014) afirmó que las capacidades integradas en la IE permiten que se pueda utilizar el pensamiento creativo en las relaciones interpersonales, facilitando la capacidad de empatía y tomar decisiones apropiadas. Por tanto, las instituciones educativas son

fundamentales para construir una cultura y un ambiente emprendedor entre sus estudiantes. Estimulando la IE del estudiante, la universidad mejorará, directamente, la creatividad, el control conductual percibido e, indirectamente la intención emprendedora.

2. Yildirim, Trout y Hartzell (2019) estudiaron cómo se relacionan las intenciones emprendedoras de los estudiantes con la IE y qué papel juega la creatividad. Se realizó una investigación cuantitativa con 399 estudiantes universitarios de la región suroeste de EEUU. Fueron elegidos a través de un muestreo aleatorio simple, sobre una población de 1.881. Los datos se recopilaron con una encuesta en línea.

Los resultados mostraron que las intenciones emprendedoras se ven afectadas directa y positivamente por las habilidades de resolución de problemas, autoconciencia y control de impulsos (dimensiones de la IE). Además, las habilidades de resolución de problemas afectaron la creatividad de manera directa y positiva, mientras que la creatividad no tuvo un efecto directo sobre la intención emprendedora.

En este sentido, a medida que el nivel de habilidades para resolver problemas aumenta, los niveles de creatividad y la intención emprendedora aumentan. Este es un resultado esperado pues los individuos que superan los problemas aumentan su autoconfianza, lo que a su vez aumenta la creatividad. La confianza ganada al resolver problemas aumenta el futuro de las intenciones empresariales.

Igualmente, se descubrió que la dimensión de la IE, autoconciencia emocional, afecta a las intenciones empresariales significativamente. El control de impulsos no afecta a la creatividad, pero cuando el nivel de control de impulso aumenta, aumentan las intenciones empresariales. No pudo ser demostrada la relación entre creatividad e intenciones empresariales.

Por lo tanto, los estudiantes cuando aumentan el nivel de IE, aumentan las intenciones emprendedoras. Lo que lleva a que los centros educativos deban implementar programas educativos sobre IE junto con actividad creativa. Este enfoque permitiría a los estudiantes convertir su creatividad en innovación o en un producto comercial.

3. Othman y Tengku Muda (2018) evaluaron los niveles de IE y su contribución a comportamientos de elección de una carrera empresarial entre estudiantes de universidades públicas malasias. Se encuestó a 369 alumnos seleccionados de una población de 87.503, a través de técnicas de muestreo aleatorio estratificado. Los encuestados recibieron un cuestionario que cubría información personal; inteligencia emocional en términos de autoconciencia, manejo de emociones, empatía y habilidades sociales; y su comportamiento de elección de carrera empresarial (intención emprendedora).

Los resultados indicaron que los estudiantes tenían altos niveles de autoconciencia y empatía y niveles moderados de manejo de emociones y habilidades sociales. Esto indica que estos estudiantes son capaces de manejar sus emociones al tomar decisiones y considerar las emociones de las personas. Los resultados también indicaron que los estudiantes que pudieron manejar sus emociones negativas tuvieron más probabilidades de elegir una carrera emprendedora.

Es decir, la gestión de las emociones permite comprender y percibir las emociones, así como facilitar el pensamiento. Los resultados tienen varias implicaciones. En primer lugar, la educación empresarial debe enfatizar aspectos relacionados con la IE. En segundo lugar, los profesores deben demostrar competencia y conocimiento de la IE esenciales para inculcar la intención emprendedora en los estudiantes.

4. Miao, Humphrey, Qian, y Pollack (2018) intentaron responder a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre la IE y la intención emprendedora? Para ello realizaron un metanálisis de efectos aleatorios, basado en 12 estudios. Se realizó no solo para investigar la relación general entre la IE y la intención emprendedora sino también para examinar las variables moderadoras que influyen en esta relación (individualismo vs colectivismo; masculinidad vs feminidad; orientación a largo plazo vs orientación a corto plazo; evitación de la incertidumbre e indulgencia vs moderación).

Los resultados de este metanálisis demostraron que la IE está relacionada positivamente con la intención emprendedora. Esta relación es más fuerte en las culturas con orientaciones a largo plazo y no difiere significativamente del nivel de colectivismo, masculinidad, distancia de poder, evasión de la incertidumbre e indulgencia de una cultura.

La IE es probable que se active en culturas orientadas a largo plazo y tiene un efecto más notable en la intención emprendedora en este tipo de culturas porque los individuos están interesados en invertir en el futuro, prepararse para el futuro y perseverar para lograr resultados positivos en lugar de exigir una gratificación inmediata.

Estos resultados evidenciaron que la IE es un predictor de las intenciones emprendedoras. Dado que una mayor IE puede permitir realizar mejor un papel de emprendedor (Ingram et al., 2017), parece plausible que los responsables políticos fomentaran más contenido relacionado con la IE en la educación formal con el objetivo de incrementar las tasas de emprendimiento.

5. Kanonuhwa, Rungani y Chimucheka (2018) investigaron la asociación entre IE e intención emprendedora entre los estudiantes universitarios del Cabo Oriental en Sudáfrica, encontrando que las emociones podrían ser un factor antecedente influyente del emprendimiento. También investigaron las relaciones entre cuatro componentes de IE (uso de la emoción, regulación de la emoción, valoración autoemocional y valoración emocional de los demás) y la intención emprendedora, para determinar cuál tiene mayor relevancia.

Adoptaron un diseño de investigación cuantitativa. El tamaño de la muestra fue de 385 de participantes de una población total 64.336 estudiantes. Se utilizó un cuestionario como instrumento de recopilación de datos.

Los resultados revelaron una asociación directa entre IE e intención emprendedora, con la asociación más fuerte registrada entre regulación de la emoción e intención emprendedora y la asociación menos significativa entre el uso de la emoción y la intención empresarial. De estos resultados se desprende que existe una relación entre las dimensiones de la IE y la intención emprendedora.

Los resultados tienen implicaciones académicas. Los educadores deben crear un entorno de aprendizaje que fomente la expresión y el uso adecuado de emociones para fomentar la IE de los estudiantes. Por lo tanto, los planes de estudio formales necesitarían ser reajustado. A nivel político se debe promover el autoempleo en la educación formal con el objetivo de estimular la creación e innovación empresarial.

6. Mortan, Ripoll, Carvalho, y Bernal (2014) examinaron la utilidad de las dimensiones de la IE (valoración y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de la emoción) para predecir la intención empresarial mediada por autoeficacia empresarial, cuando los efectos de los rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, afabilidad, conciencia) y las variables sociodemográficas (sexo, edad y país) se mantienen bajo control.

La muestra estuvo formada por 394 estudiantes voluntarios (entre 18 y 35 años) de la Universidad de Valencia y la Universidad de Coimbra. Los participantes completaron un cuestionario que incluía medidas de intención emprendedora, autoeficacia emprendedora, emocional inteligencia y los cinco grandes rasgos de personalidad.

Los resultados confirmaron que la IE juega un papel importante en la predicción de la capacidad emprendedora, confirmando la relación entre ciertas dimensiones de la IE y la intención emprendedora mediada por la autoeficacia. La capacidad de regular y utilizar las emociones correctamente impacta en la percepción de eficacia que, a su vez, puede inspirar a los jóvenes a emprender. Por otra parte, solo una variable influyó en la intención emprendedora, que es el género. En este sentido se ha observado que los hombres muestran un poco más de intención emprendedora que las mujeres. Este resultado es consistente con los obtenido en estudios previos.

Los resultados también sugieren que la IE y más específicamente, la capacidad de gestionar y utilizar adecuadamente emociones juega un papel importante en la autoeficacia empresarial. Las personas con alta IE creen en su capacidad empresarial y se perciben como personas con más y mejores oportunidades para emprender.

En conclusión, los resultados evidencian que los individuos formulan su intención de convertirse en empresarios influenciados por la percepción de alta autoeficacia. En consecuencia, la autoeficacia junto con la capacidad de manejar y utilizar las emociones correctamente son factores clave en el desarrollo de intenciones emprendedoras.

Discusión y 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 et al., 2015; Mortan, Ripoll, Carvalho, y Bernal, 2014).

Todo este conjunto de resultados aconseja continuar indagando en el carácter de la relación entre la IE y la intención emprendedora aquí analizada.

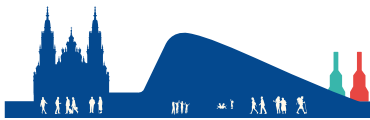
Adicionalmente y como resultado de la indagación en la literatura previa, se han hallado características reveladoras del estado incipiente en el que se encuentra esta línea de estudio. En concreto, la investigación es escasa, dispersa, fragmentada, insuficiente y, en algunos casos, contradictoria. Destacando la necesidad de extender las investigaciones en su alcance teórico (ej. actitud, intención y comportamiento emprendedor, elementos cognitivos y no cognitivos de la IE) de forma que sea posible desarrollar un modelo explicativo global y unificado del fenómeno. El esfuerzo investigador realizado en los últimos años en el ámbito de la IE y el emprendimiento es importante lo que revela la importancia actual que se está otorgando a estos constructos (García-Cabrera et al., 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 IE. Siendo sin duda, la educación formal el principal vehículo para su ejecución. Igualmente, 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

- Ahmetoglu, G., Leutner, F., y Chamorro-Premuzic, T. (2011). EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in Trait Emotional Intelligence and entrepreneurship. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 1028-1033.
- Dehkordi, A.M., Sasani, A., Fathi, M.R., y Khanmohammadi, E. (2012). Investigating the effect of emotional intelligence and personality traits on entrepreneurial intention using the fuzzy Dematel method. *International Journal of Business and Social Science*, 3(13), 286-296.
- Escolar-Llamazares, M. C., Luis-Rico, I., de la Torre-Cruz, T., Herrero, Á., Jiménez, A., Palmero-Cámara, C., y Jiménez-Eguizábal, A. (2019). The socio-educational, psychological and family-related antecedents of entrepreneurial intentions among Spanish Youth. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11(5), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su11051252>
- Escolar Llamazares, C., Palmero Cámara, C., Ruiz Palomo, E., Baños Martínez, V., Corbi Santamaría, M., y Gañán Adánez, A. (2015). Jóvenes y espíritu emprendedor: autoeficacia, motivación y procesos psicológicos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 151-162.
- 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.
- García-Cabrera, A. M., Déniz-Déniz, M. de la C., y Cuéllar-Molina, D. G. (2015). Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 65-101. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ieep>
- García, C., Martínez, A., y Fernández, R. (2010). Características del emprendedor influyentes en el proceso de creación empresarial y en el éxito esperado. *Revista Europea de Dirección y Economía de La Empresa*, 19(2), 31-48.
- Ingram, A., Peake, W.O., Stewart, W., y Watson, W. (2017). Emotional intelligence and venture performance. *Journal of Small Business Management*, 1, 20.
- Jimenez Palmero, A., Palmero Cámara, C., y Jiménez Eguizábal, A. (2012). El impacto de la educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 201-219.
- Kanhai, A. (2014). Emotional intelligence: a review of researches. *European Academic Research*, 2(1), 797-834.
- Kanonuhwa, M., Rungani, E. C., y Chimucheka, T. (2018). The association between emotional intelligence and entrepreneurship as a career choice: A study on university students in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 16, 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.907>
- Lanero, A., Vázquez, J. L., y Muñoz-Adánez, A. (2015). A social cognitive model of entrepreneurial intentions in university students. *Anales de Psicología*, 31(1), 243-259. <https://doi.org/doi:10.6018/analesps.31.1.161461>
- Luis Rico, M. I., Palmero Cámara, C., y Escolar-Llamazares, 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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.10

- Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., y Pollack, J. M. (2018). Emotional intelligence and entrepreneurial intentions: an exploratory meta-analysis. *Career Development International*, 23(5), 497-512. <https://doi.org/10.1108/CDI-01-2018-0019>
- Morales, A. C., y Ariza, J. A. (2013). Valores, actitudes y motivaciones en la juventud ante el emprendimiento individual y colectivo. *REVESCO Revista de Estudios Cooperativos*, 112, 11-35. <https://doi.org/10.5209/rev-REVE.2013.v112.43062>
- Mortan, R. A., Ripoll, P., Carvalho, C., y Bernal, M. C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(3), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.002>
- Núñez, M. (2016). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar en España*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Othman, N., y Tengku Muda, T. N. A. A. (2018). Emotional intelligence towards entrepreneurial career choice behaviours. *Education and Training*, 60(9), 953-970. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0098>
- Rodrigues, A. P., Jorge, F. E., Pires, C. A., y António, P. (2019). The contribution of emotional intelligence and spirituality in understanding creativity and entrepreneurial intention of higher education students. *Education and Training*, 61(7-8), 870-894. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0026>
- Ruiz, M., Fuentes, M. M., y Ruiz, J. (2014). Análisis del emprendedor potencial : Integración de cognitivos y relacionales. *Revista de La Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas (AJOICA)*, 12, 37-51.
- Sánchez, J. C. (2011). Entrepreneurship as a legitimate field of knowledge. *Psicothema*, 23(3), 427-432.
- Sánchez, J. C., Carballo, T., y Gutiérrez, A. (2011). The entrepreneur from a cognitive approach. *Psicothema*, 23(3), 433-438.
- Sánchez, J. C., y Gutiérrez, A. (2011). Entrepreneurship research in Spain: developments and distinctiveness. *Psicothema*, 23(3), 458-463. <https://doi.org/10.3386/w9109>
- Sánchez, J. C., Lanero, A., y Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1), 37-60.
- Yıldırım, F., Trout, I. Y., y Hartzell, S. (2019). How are entrepreneurial intentions affected by emotional intelligence and creativity? *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 27(1), 59-65. <https://doi.org/10.3311/PPso.12619>



Las competencias emocionales del alumnado de 1º ciclo de la educación primaria

LÓPEZ CASSÀ, ÈLIA

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona (España)*

ROS MORENTE, AGNÈS

FILELLA GUIU, GEMMA

*Departamento de Pedagogía y Psicología
Universidad de Lleida (España)*

Resumen

En esta comunicación se presenta un estudio sobre la evaluación de las competencias emocionales en el alumnado del primer ciclo de la educación primaria. Asimismo, se recogen diferentes aportaciones destacables dentro del marco de la legislación educativa y enfoque científico que constatan los beneficios y la necesidad de la educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado y la mejora de la convivencia escolar. Para esta investigación educativa se utilizó un diseño cuasi-experimental y la Escala de Observación del desarrollo emocional para ciclo inicial del GROU como instrumento para la evaluación. Los resultados que se presentan, de una muestra de 683 alumnos del primer ciclo de la educación primaria, nos indican que competencias emocionales, basadas en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), son las que presentan mejores niveles de adquisición y de mejora.

Palabras clave: competencias emocionales; educación primaria; evaluación; educación emocional.

The emotional competencies of students in the 1st cycle of primary education

Abstract

This communication presents a study on the evaluation of emotional competencies in students in the first cycle of primary education. Likewise, different notable contributions are collected within the framework of educational legislation and scientific approach that confirm the benefits and need of emotional education for the development of emotional competences of the student and the improvement of school coexistence. For this educational research, a quasi-experimental design and the Emotional Development Observation Scale for the initial cycle of the GROU were used as an instrument for evaluation. The results presented, from a sample of 683 students of the first cycle of primary education, indicate that emotional competencies, based on the model of emotional competencies by Bisquerra and Pérez (2007), are those that present the best levels of acquisition and improvement.

Keywords: Emotional competences; primary education; evaluation; emotional education.

Introducción

Tenemos suficientes estudios que confirman los beneficios de la educación emocional en el ámbito educativo. Paralelamente se suma la necesidad de incorporar, de forma obligatoria, la educación emocional en el sistema educativo, tal y como se explicita en la vigente legislación educativa LOMLOE. Por ello, consideramos que, antes de implementar la educación emocional, es necesario evaluar las competencias emocionales que presenta el alumnado con la finalidad de diseñar y ajustar programas educativos que contribuyan en la mejora de estas competencias.

El objetivo de este trabajo es evaluar las competencias emocionales del alumnado del primer ciclo de la educación primaria y presentar los aspectos que deben abordarse desde las instituciones educativas.

En este estudio se ofrecen algunas contribuciones científicas y aportaciones legislativas que contemplan los beneficios y la necesidad de la educación emocional en los centros educativos. Posteriormente presentamos la evaluación de las competencias emocionales en el alumnado del 1º ciclo de la educación primaria.

Marco teórico

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 S.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 y 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” (Bisquerra, 2009).

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 (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.

La conciencia emocional hace referencia a la identificación de las propias emociones, así como las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Esta capacidad supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

La autonomía personal se relaciona con la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Las competencias sociales son aquellas capacidades que permiten mantener buenas relaciones con otras personas.

Las competencias para la vida y el bienestar son aquellas capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables, para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

Paralelamente, si hacemos una revisión del currículum de la etapa de la educación primaria podemos señalar que desde la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la escolaridad obligatoria se orienta hacia una

visión integral de la persona, basándose en el desarrollo de sus competencias (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2019), pero en ningún caso figura la educación emocional de forma explícita. Sin embargo, en la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), se menciona la introducción de la educación emocional en todas las etapas educativas obligatorias, entre las cuales forma parte la educación primaria.

En este sentido, para un correcto desarrollo de estas competencias emocionales se hace necesario iniciar la educación emocional de forma paulatina y continuada en las primeras etapas educativas. Si nos centramos en la educación primaria, ésta comprende seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años, y es la primera etapa obligatoria del sistema educativo, independientemente de si han realizado o no la educación infantil.

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); Pérez-Escoda, López-Cassà 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.

De estas aportaciones extraemos la necesidad de evaluar las competencias emocionales del alumnado, especialmente en las primeras edades de escolarización obligatoria, que permitan tanto conocer las carencias en los niños como los avances que puedan surgir de las futuras intervenciones. En este sentido, nuestro estudio se centra en evaluar las competencias emocionales del alumnado de 1º ciclo de la educación primaria, antes de que se introduzca la educación emocional en la práctica educativa.

Metodología

Muestra

La muestra de estudio está formada por 683 alumnos de 12 escuelas de la provincia de Lleida que no han realizado previamente ningún tipo de intervención sobre educación emocional. Los niños y niñas son de 1º ciclo de la educación primaria, de edades comprendidas entre los 6 a los 8 años. Esta muestra no se escogió al azar, sino que fueron centros con los que ya existía algún tipo de vinculación previa con los investigadores. Tal y como puede observarse en la Tabla 1, hay una cierta igualdad por lo que se refiere al sexo de los participantes: 337 niñas (49.34%) y 346 niños (50.66%).

Tabla 1. Sexo de los participantes

	N	Porcentaje
Niñas	337	49.34
Niños	346	50.66
Total	683	100.0

Fuente. Elaboración propia

Instrumento

La Escala de Observación del desarrollo emocional para ciclo inicial del GROPE es un instrumento para evaluar las competencias emocionales del alumnado. Esta escala se construyó a partir del marco teórico de Bisquerra y Pérez (2007) expuesto anteriormente. Para este estudio se ha utilizado una adaptación de la primera versión publicada por Filella et al. (2014).

La escala está dividida en 5 bloques o dimensiones correspondientes a las cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia de vida y bienestar. Hay un total de 25 indicadores que el tutor debe valorar, marcando la respuesta que mejor se ajuste a lo que él ha observado en cada uno de sus alumnos, de una escala Likert de cuatro puntos: 1=Nada, 2= A veces, 3=A menudo y 4= Casi siempre.

Es un instrumento fiable, con un coeficiente alfa de Cronbach de conciencia emocional (0,80), regulación emocional (0,75), autonomía emocional (0,77), competencia social (0,85) y competencia de vida y bienestar (0,75).

Diseño y procedimiento

Morales (2008) propone el diseño cuasi-experimental como el más adecuado para la investigación educativa, más concretamente, en los casos donde las prácticas de investigación el alumnado se encuentra en el mismo espacio. Por ende, el diseño de este estudio es cuasi experimental, y, por lo tanto, la investigación se caracteriza por tres condiciones esenciales: la naturalidad del escenario de investigación, el control parcial, la asignación no aleatoria de la muestra (Bisquerra, 1989).

Para llevar a cabo esta investigación, se contactó con las direcciones de los centros educativos de la educación primaria de la provincia de Lleida para presentar el estudio y solicitar permiso para su desarrollo. Posteriormente se explicaron a los tutores del alumnado de primaria el propósito de la investigación y cómo cumplimentar la Escala de Observación, atendiendo a las cuestiones que fuesen necesarias antes y después de la recogida de estos datos. Cada tutor debe responder tantas escalas de Observación como alumnos haya en su grupo, valorando cada uno de los indicadores a partir de su propia percepción.

Resultados

Para analizar los datos y obtener los resultados se utilizó el software SPSS 20.0.

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos para cada una de las dimensiones de la escala, basadas en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007): Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Conciencia emocional	683	13.00	64.00	41.4173	10.28552
Regulación emocional	683	4.00	28.00	18.7716	4.44886
Autonomía personal	683	4.00	24.00	16.7877	3.69795
Competencias sociales	683	4.00	24.00	16.6428	3.75473
Competencias para la vida y el bienestar	683	.00	24.00	16.5300	3.74325

Fuente. Elaboración propia

Si observamos los datos de la tabla 2 podemos destacar que la media de cada una de las competencias emocionales es diferente, pero que, de todas ellas, se puede ver como la conciencia emocional, aunque es la dimensión con mayor número de ítems, presenta una media (41,42) más cercana a la puntuación máxima (64,00). Por tanto, este dato parece apuntar a que la conciencia emocional evaluada en el alumnado presenta, en general, un buen nivel de adquisición.

En cuanto a los resultados de regulación emocional, podemos apreciar que la media es de 18,78, y comparándola con el resto de competencias con un número similar de ítems, podemos ver como esta competencia destaca por encima de todas ellas. Por consiguiente, podemos decir que la regulación emocional es la competencia que se encuentra en el segundo lugar en cuanto a su nivel de logro en el alumnado.

Las medias de las competencias emocionales de autonomía emocional (16,8), competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar (16,53) son muy semejantes. De todas ellas la autonomía presenta una media ligeramente más alta que el resto de competencias, ocupando el tercer lugar en cuanto a su nivel de adquisición. Mientras que las competencias sociales (16,64) y las competencias para la vida y el bienestar (16,53) tomarían el cuarto y quinto puesto en cuanto al grado de adquisición por parte del alumnado.

Discusión y conclusiones

Aunque presentemos una evaluación de una muestra de estudio que no ha recibido ningún tipo de intervención educativa sobre competencias emocionales, los resultados nos indican que hay competencias emocionales que no evolucionan de la misma forma y que necesitan de más tiempo y entrenamiento que el resto.

Esto nos indica que cuando se diseñen programas de educación emocional, resulta clave conocer el nivel de adquisición que se encuentra el alumnado respecto a cada unas de las cinco competencias emocionales para detectar cuáles de ellas necesitan mucha más preparación, a pesar de que todas ellas sean importantes.

Por otra parte, para el desarrollo de las competencias emocionales se requiere un trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere de un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades articuladas entre sí con un propósito en común (Filella y Pérez-Escoda, 2019).

Los programas de educación emocional responden bajo esta línea de actuación y, en este sentido, tenemos evidencias de los beneficios de estas intervenciones en el campo educativo, siempre y cuando estén bien fundamentados y se implementen con rigor (Durlak, et al., 2011). Por tanto, 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 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. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

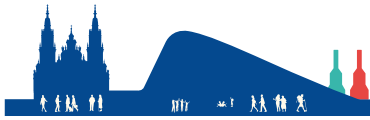
Todo ello, sin olvidar, el papel de los adultos, en este caso de los docentes y las familias, en la participación y su implicación en la educación emocional. Pues ellos son un modelo y referente para los niños o adolescentes, teniendo en consideración el aprendizaje social de Bandura (1987).

Este estudio nos lleva a plantear la necesidad en futuras investigaciones de observar si estos indicadores se asemejan en muestras mucho más extensas y en las diferentes etapas educativas, así como si se existen diferencias en cuanto los niveles de adquisición de competencias según el sexo de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí d'infància*, 55.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M.- J., y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional –por qué es más importante que el cociente intelectual*. México, SA: Javier Vergara, Editorial.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17.158-17.207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

- 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 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122.868-122.953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Cassà E., y Pérez-Escoda, N. (2019). La educación emocional un derecho ineludible. En *Colección Participación e incidencia política* (pp. 557-571). Huelva: CIPI.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Comillas.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., y Torrado, M. (2013). La Competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicación presentada al *CIIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.



Educación emocional y enfermedad infantil: Investigación e intervención en contextos pediátricos

GARCÍA DOCAMPO, LAURA

SANTOS REGO, MIGUEL A.

MÉNDEZ LOIS, MARÍA JOSÉ

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

En una sociedad cada vez más orientada hacia la búsqueda del bienestar surge una creciente preocupación en cuanto al papel de la educación emocional en diferentes contextos. Tras una revisión bibliográfica, se muestran aquí sus posibilidades y el papel que puede ejercer en ámbitos tan complejos como el de la pediatría. Así pues, se pretende 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, así como los beneficios del desarrollo de competencias emocionales en estos ámbitos. Como conclusión, destaca el hecho de que son varios los estudios que analizan las necesidades socioemocionales en pacientes pediátricos y su entorno pero, son pocas las propuestas de intervención, viendo, sin embargo, que la educación emocional podría ser una herramienta clave que permitiría mejorar la calidad de vida de todos los individuos involucrados.

Palabras clave: educación emocional; necesidades sociemocionales; contexto pediátrico; pedagogía hospitalaria.

Emotional education and children illness: Investigation and intervention in pediatric contexts

Abstract

In a society which is guided to the pursuit of wellbeing, it appears an increasing worry about the role of emotional education in different contexts. After a bibliographical revision, the possibilities which are shown here are about how this education can influence on difficult circumstances like being in a pediatric hospital. In relation to this, it is pretended to approach some objectives as researching about the actual situation of the emotional education, analyzing educational and socioemotional needs of pediatric patients and surrounds, as well as the benefits of the emotional competences development in this contexts. As a conclusion, it is important to emphasize that there are a vary of studies about socioemotional needs in pediatric patients and surrounds but, there are only a few intervention offers

despite that emotional education can be considered the key tool which would help to improve the qualitative of life of all people involved.

Keywords: Emotional education; socioemotional needs; pediatric context; hospital pedagogy.

Introducción

A lo largo de los últimos años, la preocupación por una mayor atención integral de las personas ha llevado al discurso educativo a un eje de actuación que debe transcurrir más allá del simple desarrollo académico, independientemente de las características del niño o niña y el contexto en el que se sitúen. En este sentido, surge un afán por trabajar todas y cada una de las dimensiones implicadas, haciendo especial énfasis en la mejora de la calidad y la consecución del bienestar, factores ambos que contempla la educación emocional y que incluso promueve que se prolongue a lo largo de la vida.

Por otro lado, durante ese período vital cabe destacar que pueden surgir situaciones, como las que aparecen cuando se produce una enfermedad, que pueden conllevar una serie de consecuencias que truncan la vida del menor que la sufre y todo su entorno. En este sentido, el menor hospitalizado se desarrolla en un contexto, y si bien su familia es un vértice fundamental en su desarrollo, a esta realidad hay que sumar a los profesionales que participan a lo largo del proceso, ya sean sanitarios o vinculados a la educación. Sin embargo, ¿tienen estos profesionales las herramientas emocionales suficientes para saber gestionar la compleja situación a la que se enfrentan?

Asimismo, se perciben también una serie de necesidades sociemocionales en todas las personas partícipes del proceso que muchos estudios recogen y se cuestionan los beneficios de la implementación de determinadas actuaciones de índole emocional en este contexto. Por tanto, ¿tiene cabida la educación emocional dentro del contexto pediátrico?

Marco teórico

1. Educación emocional: Concepto y necesidad de estudio en contextos diversos

La educación emocional es un término que ha ido cobrando cada vez más relevancia como resultado de los estudios que se han ido llevando a cabo, sin embargo, este es relativamente reciente. En los apartados que se recogen a continuación, se procede a definir la “educación emocional” y cuáles son los objetivos y competencias de la misma. Por su parte, en un segundo punto, se recoge una breve evolución histórica y se contextualiza este término en la actualidad.

1.1 ¿Qué es la educación emocional?

Tomando como base las palabras de Bisquerra (2011), podemos hacer referencia a la educación emocional entendida como un “proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (p.243)”. Es por tanto claro el hecho de que el componente emocional se proyecta como un apéndice indelible del desarrollo humano holístico y, por tanto, supone una marcada influencia en el devenir personal de cualquier individuo.

En este sentido, el desarrollar la educación emocional se torna esencial para la población en cuanto que permite poder reconocer y gestionar las emociones personales y ajenas a fin de crear una situación que facilita alcanzar un mayor bienestar personal y social y contribuir a mejorar su calidad de vida y la de quienes se encuentran a su alrededor. Como indica López (2005), ha de servir de “puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos desde un punto de vista biológico” (p. 156).

Es por ello que, uno de los principales objetivos que debe perseguir la educación emocional, tal y como indica Ortega (2010), debe centrarse en desarrollar habilidades que permitan un mayor control emocional y ello repercuta de forma positiva en los niveles de autoestima, confianza, comunicación e inteligencia emocional. A esta idea, Bisquerra (2011), López (2011) y Vivas (2003) añaden que la educación

emocional ha de centrarse en desarrollar habilidades y adquirir conocimientos que permitan tomar conciencia de las propias emociones, aprender a expresarlas, regularlas y que faciliten el adoptar una actitud positiva ante la vida y de cara a las relaciones con los demás. En definitiva, el objetivo principal ha de ser desarrollar competencias emocionales.

En este sentido, y tomando como referencia a Bisquerra (2003), se pueden definir las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten tomar conciencia de las emociones a la par que regularlas. Estas competencias emocionales se enmarcarían en 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades de vida y bienestar. En cuanto a los beneficios de la educación emocional, es importante trabajar buscando alcanza el bienestar ya que cuando esto ocurre, aparece una mejor salud, mejor rendimiento, se pueden superar las adversidades con mayor facilidad y, en definitiva, se aprende a vivir con una mejor calidad de vida.

1.2 ¿De dónde viene y a dónde pretende llegar la educación emocional?

Es necesario remontarse a finales del siglo pasado para hacer referencia a Salovey y Mayer (1990), quienes acuñaban el término de “inteligencia emocional” por primera vez, considerando esta la capacidad para manejar, discriminar y dirigir las diferentes emociones. Aun así, no fue hasta 1995 cuando Goleman (1995), popularizó el término como tal.

A su vez, es significativo destacar que, hasta finales del siglo XX todos aquellos aspectos vinculados con las emociones y el bienestar quedaban relegados al ámbito privado (Bisquerra, 2010). Sin embargo, de forma progresiva, los movimientos de renovación pedagógica, así como el counseling, la psicoterapia racional – emotiva de Ellis, las teorías de las emociones, recientes estudios de neurociencia, teoría de las inteligencias múltiples, teorías de la emoción como los de Plutchik, Izard, Fridj, Buck, entre otros, fueron sirviendo de base (Bisquerra, 2011; 2003). Todo ello hizo pensar en la posibilidad de que la inteligencia emocional podía afrontarse también desde una perspectiva educativa y esto, a su vez, incluía el hecho de que se puede trabajar de forma pedagógica con las emociones, aprendiendo a reconocerlas, regularlas y gestionarlas.

Por otro lado, Bisquerra (2003), indica que la educación emocional pretende hacer frente a las necesidades sociales. Sin embargo, a nivel curricular no se tiene esto en cuenta (De Andrés, 2005), algo que contradice los que enuncia el informe Delors (1996) cuando se incide en la idea de aprender a vivir y aprender a ser y conocer. Es por ello que la educación emocional debe ser promovida incluso a lo largo de la vida, destacando el carácter educativo y preventivo que presenta (Vivas, 2003).

En cuanto a la situación actual de la educación emocional, si bien es cierto que ha habido un claro incremento del número de trabajos y estudios vinculados, estos, en su mayoría, se centran en los ámbitos escolares y dirigidos a niños/as y jóvenes (López-Fernández, Fernández-Pinto y Márquez-González, 2008; Trujillo y Rivas, 2005). En este sentido, se debe intentar abarcar la intervención desde un punto de vista más amplio, planteando alternativas de estudio que contemplen la educación emocional desde una perspectiva más ambiciosa y como un proceso que abarque toda la vida del individuo (Vivas, 2003).

2. Infancia y enfermedad

En el momento en que se produce una enfermedad en la infancia, son múltiples las alteraciones que surgen, abarcando dimensiones tanto físicas, como psicológicas y sociales. Todo ello comporta una serie de consecuencias que influyen en el desarrollo multidimensional del menor pediátrico a la vez que implica un impacto en todo su entorno, no sólo a nivel familiar, sino que afecta en múltiples dimensiones a aquellos profesionales implicados en su hospitalización que a diario deben combinar sus circunstancias personales con las complejas realidades del contexto pediátrico.

2.1 Consecuencias de la enfermedad en la infancia

Los menores que padecen una enfermedad en su infancia deben afrontar una serie de circunstancias que provocan un impacto a distintos niveles en su desarrollo. A nivel psicológico se traduce en la aparición de ansiedad, depresión, desconfianza... A nivel somático o físico, pueden aparecer alopecia, úlceras, hinchazón, caída del pelo, posibles amputaciones, etc. y a nivel social aparecer complicaciones en cuanto

a la forma de interrelacionarse con los adultos o los iguales. Con todo ello, además, pueden producirse, dificultades de aprendizaje o déficits sensoriales, motores, intelectuales y afectivos, dificultades de concentración y atención, etc. (Méndez, 2005; Grau, 2004; Lizasoáin y Ochoa, 2003).

Todo ello conlleva la aparición de diferentes alteraciones que Lizasoáin y Polaino-Lorente (1999, citados por López y Fernández, 2006, p. 554) agrupan en comportamentales (agresividad, irritabilidad, fatiga, problemas de conducta, mutismo, trastornos del sueño...), cognitivas (dificultades de memoria, motivación, concentración, etc.), alteraciones emocionales (ansiedad, miedo, temores, depresión, culpabilidad, impotencia...), llegando incluso en ocasiones, a producirse angustia patológica, reacciones neuróticas y detectarse problemas emocionales profundos de temor al dolor o la muerte (Quesada, Justicia, Romero y García, 2014; Hernández, López y Durá, 2009)

En definitiva, es especialmente destacable el hecho de cómo algunos autores como Violant, Molina y Pastor (2011) o Grau (2004) han ido centrándose en sus estudios en aportar mayor protagonismo al paciente y sus propias necesidades, surgiendo una significativa evolución que transita desde la simple asistencia sanitaria a una mayor preocupación por la atención integral de los menores hospitalizados (Violant y Canet, 2016)

2.2 Contexto pediátrico y profesionales implicados en la hospitalización infantil

El menor que ve su vida truncada por una hospitalización se sitúa en un contexto del que forman parte diferentes individuos, además de su familia, son muchos los profesionales que intervienen en el contexto pediátrico y que presentan un papel decisivo. En este sentido, podemos hacer referencia a dos tipos de profesionales principalmente. Por un lado, el profesional o profesionales vinculados al aula hospitalaria y que se encargan de seguir el desarrollo académico del paciente pediátrico y, por otro, a todos los profesionales implicados en la parte más asistencial y sanitaria del paciente, pudiendo incluir aquí al personal de enfermería, medicina, fisioterapia, psicología, etc.

Así pues, mención especial merece aquí la persona que atiende el aula hospitalaria ya que, tal y como indican García-Pérez (2018) y Serradas, Ortiz y de Manueles (2002), la educación en el ámbito hospitalario permite una vinculación con el exterior por tratarse de la “experiencia conocida” y de un espacio que permite compartir miedos, inseguridades, incertidumbres, etc. a la par que facilita una estabilidad emocional y repercute positivamente en una pronta recuperación del paciente. Por este motivo, la persona que se encarga de dicho espacio presenta un valor significativo en el proceso, por ser la pieza clave en la integración de la familia en la vida del centro hospitalario, y además, como Reyes, Martín y Laza (2018) indican, en el trabajo de cuestiones tanto pedagógicas como emocionales con el paciente pediátrico.

Por otro lado, en relación al contexto médico y asistencial, destaca el hecho de que estos profesionales pueden servir como elemento clave en el desarrollo global del menor y presentar un rol significativo en cuanto a que deben proporcionar una atención sanitaria adaptada a la edad y al desarrollo emocional del paciente, a la vez que sirven de vínculo entre los contextos familiares y educativos (Verger-Gelabert, Paz-Lourido, Roselló y de la Iglesia, 2015; Roselló, De la Iglesia, Paz-Lourido y Verger, 2015).

En línea con lo anterior y acotando a lo concerniente al desarrollo emocional, algunos estudios (Aguilera, 2016; Berrios, Landa y Aguilar, 2006) hacen referencia al papel del personal de enfermería en los contextos hospitalarios en cuanto a que se muestran sensibles a las emociones y tienen una función destacada a la hora de valorar las necesidades emocionales del paciente ya que esto influye significativamente en cual será el resultado de la atención hospitalaria

Sin embargo, García y de la Barra (2005) indican como ciertas enfermedades, especialmente si son crónicas, pueden hacer experimentar, al equipo médico, sentimientos de frustración y desesperanza que vayan en aumento si se prolonga la enfermedad. Asimismo, pueden sentir que el apoyo emocional, que ellos mismos reciben, es escaso y verse sobrecargados/as, pudiendo disminuir la resistencia del equipo y sufriendo repercusiones en la capacidad de toma de decisiones. Además, en ocasiones, el personal sanitario comenta tener escasos conocimientos sobre desarrollo emocional y psicológico, así como en relación a la conducta social en la infancia y la adolescencia (Roselló, De la Iglesia, Paz-Lourido y Verger, 2015; Verger-Gelabert, Paz-Lourido, Roselló y de la Iglesia, 2015).

En este sentido, por tanto, se aprecia un rol significativo en cuanto a los profesionales implicados en el contexto pediátrico. Por ello, siguiendo a Bisquerra (2003) y Calvo (2017), es importante añadir que

será especialmente positivo que se trabaje con ellos en educación emocional, dada la repercusión que supone, así como que se realicen formaciones específicas y se humanice todo el proceso que acompaña una hospitalización infantil.

3. Educación emocional en contextos pediátricos

A lo largo de los anteriores apartados se han ido mencionando las peculiaridades de la educación emocional y, por otro, los aspectos vinculados al desarrollo de la enfermedad en la infancia y a las repercusiones que esta comporta a su entorno, suponiendo un marcado desgaste emocional, en especial para aquellos profesionales que intervienen con el menor. Es por ello que, en los entornos de hospitalización pediátrica, así como en los propios menores, surgen una serie de necesidades socioemocionales y estas pueden encontrar en la educación emocional, posibles aportaciones que permitan su reconocimiento y gestión.

3.1 Necesidades socioemocionales de los menores hospitalizados y de su entorno

Las alteraciones y consecuencias derivadas de la enfermedad y de los tratamientos que se emplean, suponen un impacto global que deja significativamente dañado el desarrollo emocional del individuo, causando, a la vez, gran influencia en su entorno, tanto familiar como hospitalario. Algunos de los estudios (Méndez, Orgiles, López - Roig y Espada, 2004; Serradas, Ortiz y de Manueles, 2002) indican que, si bien el impacto vendrá determinado por su nivel de desarrollo, cuando a un niño o niña se le diagnostica una enfermedad, él o ella debe enfrentarse a un abanico de emociones. Miedo, ira, soledad, depresión, ansiedad, aburrimiento, angustia, rebeldía, pasividad, nerviosismo, son algunas de las posibles, pudiendo presentar también trastornos emocionales y surgiendo dificultades de adaptación (Reyes, Martín y Daza, 2018; Hernández y Rabadán, 2013).

Asimismo, cuando un menor ingresa, la familia lo hace a la vez y son varias las necesidades emocionales que aparecen, entre ellas, la culpa y la tristeza, frustración, depresión, angustia... y en el caso de los hermanos/as pueden aparecer celos, envidia, culpabilidad por lo que le ocurre a su hermano/a, etc. (Quesada, Justicia, Romero y García, 2014; López-Naranjo y Fernández-Castillo, 2006).

Por su parte, Serradas, Ortiz y de Manueles (2002) destacan el hecho de que cada vez existe una mayor conciencia en cuanto al impacto emocional que se produce en un niño o su familia ante cualquier diagnóstico u hospitalización. Así pues, para poder reducir estas consecuencias, se ha de contemplar la puesta en práctica de programas de intervención, como podría ser en educación emocional, que permitiría reducir este fuerte impacto emocional.

3.2 Aportaciones de la educación emocional en el ámbito pediátrico

En un primer momento, la hospitalización puede suponer una dificultad en cuanto a la afectación que conlleva, sin embargo, también puede servir como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal que permita el desarrollo de resiliencia (García y de la Barra, 2005)

Algunos trabajos (Quesada, Justicia, Romero y García, 2014; Hernández, López y Durá, 2009) recogen como el hecho de ser optimistas y resilientes repercute de forma positiva en el propio estado de salud, mientras que por el contrario, si las emociones son experimentadas de forma negativa o no se reconocen, pueden producir somatizaciones que desemboquen en enfermedades físicas o mismo influyan en los niveles de dolor. Además, si se produce una intervención en el ámbito emocional, esta permitirá reducir el impacto emocional de la enfermedad, disminuir la ansiedad y el miedo y facilitar la adaptación tanto de la persona implicada directamente como de todo su entorno (Batun Cutz, Guerrero-Lara, Kantún-Chim, Panti-Trejo, y Rodríguez-Aké, 2016; Méndez et al., 2004).

Por otro lado, el menor se sitúa en un contexto determinado, es por ello que el personal que lo atienda, tanto a nivel educativo como sanitario, debe presentar competencias emocionales ya que, la inteligencia emocional es especialmente relevante en la interacción con estos sujetos, pues las emociones presentes influyen en el servicio que se presta (Berrios, Landa y Aguilar, 2006). Por su parte, García y de La Barra (2005) proponen diferentes medidas para menguar el impacto emocional que sufren estos profesionales, indicando que podrían realizarse actuaciones de tipo administrativo (momentos de descanso, etc.), formativo (orientación y preparación adecuada), ambientales (disminución de ruidos, aglomeraciones, etc.), personales (realizar ejercicio físico, tener tiempo libre, etc.) y emocionales (crear grupos de apoyo...).

En definitiva, la educación emocional se convierte en una herramienta clave que permite reconocer, regular y gestionar las propias emociones que van surgiendo entre los distintos agentes implicados en este contexto pudiendo aportar beneficios en distintas direcciones, a la par que contribuyen a una mejora de la calidad de vida de todas y cuantas personas se hallen involucradas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha pretendido mostrar la estrecha relación existente entre lo que supone la educación emocional y lo que podría implicar su aplicación en contextos complejos como ocurre en aquellos vinculados a la pedagogía hospitalaria. Si bien una tarea fundamental de la educación es el hecho de contribuir al desarrollo humano, este debe de contemplar todas las dimensiones, incluyendo la emocional. Por este motivo, considerando, además que se está haciendo alusión a un ámbito de actuación en el que el impacto emocional es especialmente significativo, la dimensión emocional debe ser vista como un aspecto clave sobre el que incidir y trabajar.

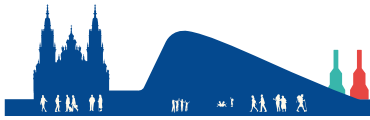
Así pues, cuando se produce una hospitalización, al desarrollo habitual de un menor hay que sumarle todas las consecuencias que se derivan del ingreso. Por ello, si la educación emocional se percibe como aquel proceso vinculado a la adquisición de herramientas que permitan reconocer, regular y gestionar las emociones propias y ajenas, será esencial a lo largo de este período. Además, el niño o niña que ingresa, está acompañado por su familia y por diferentes profesionales (que prestan servicios educativos, sanitarios, psicológicos, etc.), pasando todos ellos a convertirse en los principales ejes de actuación capaces de contribuir a una mejora de su situación y una pronta recuperación.

En definitiva, muchos estudios como los citados se centran sólo en menores o remarcan simplemente de forma descriptiva la presencia de diferentes emociones en un contexto pediátrico, ya sea en los propios pacientes o incluso en las familias o profesionales que allí trabajan. Considerando esto, podría indicarse que, aplicar educación emocional, supondría un punto de inflexión en cuanto a lo que a pedagogía hospitalaria y atención sanitaria se refiere. Con ello, no sólo influiría significativamente en la propia salud de la persona implicada, sino que contribuiría a una mejor calidad de vida del menor y, en su conjunto, de todo el entorno que lo acompaña.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. J. (2016). El papel de la Inteligencia Emocional en enfermería. *Revista Presencia*, 12(23). Recuperado de <http://www.index-f.com/p2e/n23/p10899.php>
- Batún-Curtz, J. L., Guerrer-Lara, E. A., Kantún-Chim, M. D., Panti-Trejo, y Rodríguez-Aké, A. I. (2016). Efecto psicológico de una intervención de apoyo emocional para niños hospitalizados. *Ansiedad y Estrés*, 22, 74-79. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.05.001>
- Berrios, M. P., Landa, J. M. A., y Aguilar, C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contexto 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.
- Bisquerra, R. (2010). Características generales de la Educación Emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *La educación emocional en la práctica*, (pp.11-37). Barcelona: ICE-Horsori.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid, España: Wolters Kluwer España S. A.
- 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.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana, Ediciones UNESCO.
- García-Pérez, J. B. (2018). Aulas hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 197-207.

- García, R., y De la Barra, F. (2005). Hospitalización de niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 16(4), 236-241.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- 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.
- Hernández, E., y Rabadán, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 52(1), 167-181.
- Hernández, S., López, C., y Durá, E. (2009). Indicadores de alteraciones emocionales y conductuales en menores oncológicos. *Psicooncología*, 6(2-3), 311-325.
- Lizasoáian, O., y Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Revista Osasunaz*, 5, 75-85.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 19(3), 153-167.
- López, E. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.
- López, I., y Fernández, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psicoeducativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 553-578.
- López-Fernández, B., Fernández-Pinto, I., y Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522.
- Méndez, J. (2005). Intervención emocional y conductual para el niño con cáncer y su familia. *Sociedad Mexicana de Oncología*, 4(3), 60-64.
- Méndez, X., Orgiles, M., López - Roig, S., y Espada, J. P. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncología*, 1(1), 139-154.
- Ortega, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Quesada, A. B., Justicia, M. D., Romero, M., y García, M. T. (2014). La enfermedad crónica infantil. Repercusiones emocionales en el paciente y en la familia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 569-576.
- Reyes, F., Martín, M. E., y Daza, P. (2018). El papel del docente en un aula hospitalaria de oncología pediátrica. *Revista Andina de Educación*, 1, 3-11.
- Roselló, M. R., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2015). Necesidades de formación psicopedagógica para la atención de niños con enfermedad crónica: percepciones de enfermería hospitalaria. *Revista da escola de enfermagem*, 49(1), 37-43.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Serradas, M., Ortiz, M. C., y de Manueles, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 243-258.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.
- Verger-Gelabert, S., Paz-Lourido, B., Roselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2015). Necesidades de formación psicopedagógica de pediatras en la atención hospitalaria. *Revista de la Facultad de Medicina y Ciencia Latinoamericana*, 63(4), 649-656.
- Violant, V., y 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., y 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.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).



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

ARROYO RESINO, DELIA

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)
Universidad Internacional de La Rioja (España)*

SÁNCHEZ PÉREZ, YAIZA

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad Internacional de La Rioja (España)*

CARRASCO TEMIÑO, MARÍA ARÁNZAZU

*Departamento de Estudios Educativos
Universidad Complutense de Madrid (España)*

Resumen

La sociedad actual está en constante cambio, por lo que muchos jóvenes viven preocupados y esto desencadena algunas afecciones cognitivas. Por ello, se analiza la posible relación entre meta-preocupación y metacognición, además de conocer si existen diferencias entre ambos constructos en estudiantes de Pedagogía y Educación Social. Para ello se utiliza una muestra incidental procedente de la Universidad Complutense de Madrid donde 59 sujetos pertenecen a Educación Social y 50 a Pedagogía. Los resultados muestran correlaciones altas entre ambos cuestionarios en varios factores, entre los que destacan: las *creencias sobre la incontrolabilidad y peligro de las preocupaciones* (metacognición) y el ítem de meta-preocupación referido a la creencia del estudiante sobre su *preocupación irá a más y terminará bloqueado*. Asimismo, se observan diferencias en meta-preocupación siendo los estudiantes de Educación Social los que puntúan más altos, por lo tanto, ambas variables son importantes en la salud de los universitarios.

Palabras clave: meta-preocupación; metacognición; estudiantes.

Relationship between meta-preoccupation and meta-cognition in university students: discern between Pedagogy and Social Education degrees

Abstract

Today's society is ever-changing, so many young people live worried and this triggers some cognitive disorders. Therefore, the aim is to analyze the possible relationship between meta-concern and metacognition, as well as to know if there are differences between both constructs in students of Pedagogy and Social Education. For this

purpose, an incidental sample of students from the Complutense University of Madrid was used: 59 subjects from Social Education and 50 from Pedagogy. The results show high correlations between both questionnaires in several factors, among which we can highlight: *beliefs about the uncontrollability and danger of worries* (metacognition) and the meta-concern item referring to the student's belief that *his worries will increase and he will end up blocked*. Likewise, differences are observed in meta-worry, being the Social Education students those who score higher, therefore, both variables are important in the health of university students.

Keywords: meta-concern; metacognition; student.

Introducción

La sociedad actual está caracterizada por la presencia de una modernidad líquida (Bauman, 2008) donde todo está en continuo cambio, nada es inmutable y todo evoluciona. Este contexto novedoso provoca una serie de consecuencias en el ser humano, concretamente en los jóvenes, que sienten incertidumbre ante su futuro más próximo.

Toda esta situación compleja e incierta tiene determinadas consecuencias en la salud mental de los seres humanos. Como ejemplo de ello, podemos encontrar actualmente múltiples casos de preocupación patológica (meta-preocupación), una patología que se caracteriza por la dificultad que presenta un individuo para controlar un estado contante y permanente de preocupación.

Esta patología guarda una estrecha relación con los procesos cognitivos ya que, cuando el sujeto se siente preocupado, pone en marcha una serie de estrategias cognitivas con el fin de evitarla o prevenir problemas futuros.

Partiendo de estas ideas, la presente investigación tiene como objetivos:

1. Conocer si existe relación entre la meta-preocupación y la metacognición en una muestra de estudiantes universitarios de las carreras de Educación Social y Pedagogía.
2. Analizar si existen diferencias significativas entre los estudiantes del grado de Educación Social y Pedagogía en la meta-preocupación y las creencias metacognitivas.

Marco teórico

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: la primera, que se pueda llegar a desarrollar una estrategia adaptativa-anticipatoria; o la segunda, 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 preocupación patológica se caracteriza porque el individuo comienza a preocuparse por su propia preocupación, algo que, de no ser controlado y autorregulado, puede llegar a desencadenar patologías como el Trastorno de Ansiedad Generalizada.

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 conforme a los objetivos cognitivos (Flavell, 1976). El desarrollo de estrategias metacognitivas favorece al desarrollo de los procesos cognitivos, es decir, se potencian los procesos de planificación, regulación, control y evaluación del aprendizaje (Martínez-Fernández, 2007).

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 el hacer una mala gestión de estos. Por este motivo es fundamental que la metacognición se trabaje en el aula como herramienta didáctica. En el contexto universitario, generalmente se potencia el desarrollo de la metacognición a partir de la resolución de problemas (Paz, 2011). De esta manera, los recursos cognitivos se convierten en elementos esenciales a la hora de construir los pensamientos y justificar determinados actos.

Es en este punto es donde la meta-preocupación toma protagonismo y se retroalimenta de la metacognición: los estudiantes universitarios han de sentir estas emociones y reflexionar sobre sus recursos cognitivos para producir cambios y resolver los problemas planteados.

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. Por ello, para valorar la presencia o no de patología en los sujetos, encontramos algunos instrumentos que miden el grado en que la metacognición y la meta-preocupación están o no presentes en su vida cotidiana. De este modo, sabremos si es necesaria la intervención educativa para mejorar su calidad de vida.

Metodología

Para la consecución de los objetivos partimos de una investigación no experimental, correlacional, con el fin de aclarar la relación entre las diferentes variables incluidas en la investigación.

Los participantes del estudio fueron seleccionados de forma incidental, siendo todos ellos estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La muestra final estaba compuesta por 109 sujetos con una edad media de 21,95 años (DT: 4,24). La distribución por género es desigual (82,6% de mujeres y 17,4% de hombres), aunque esto responde a la población de dicha facultad en la que hay un mayor número de mujeres matriculadas. Con respecto a la titulación a la que pertenecen, 59 sujetos son del Grado de Educación Social y 50 del Grado de Pedagogía. El 100% de la muestra son personas solteras y el 93,6% de ellos afirman tener un nivel socioeconómico medio.

El cuestionario utilizado para medir la metacognición fue el MCQ-30 (*Metacognitions Questionnaire 30*), que es una breve adaptación del cuestionario original MCQ elaborado por Adrián Wells y Cartwright-Hatton en 1996. Este cuestionario evalúa las diferencias individuales que se pueden encontrar en cuanto a las creencias metacognitivas, el monitoreo o los juicios, utilizando 30 ítems con escala tipo Likert y cuatro grados definidos, siendo: 1 “no estoy de acuerdo”, 2 “un poco de acuerdo”, 3 “moderadamente de acuerdo” y 4 “muy de acuerdo”. Además, el MCQ-30 presenta cinco subescalas que permiten medir la metacognición. De esta manera, encontramos: 1) la confianza cognitiva (“mi memoria me puede engañar a veces”, ítem 14), 2) las creencias positivas acerca de la preocupación (“Estar preocupado me ayuda a evitar problemas en el futuro”, ítem 1), 3) la autoconciencia cognitiva (“Presto mucha atención a la manera en que funciona mi mente”, ítem 18), 4) las creencias sobre la incontrolabilidad y el peligro (“No poder controlar mis pensamientos es una señal de debilidad”, ítem 20) y 5) las creencias negativas acerca de las consecuencias de no controlar los pensamientos (“cuando empiezo a preocuparme no puedo parar”, ítem 21). Con respecto a sus propiedades psicométricas, la escala total contaba un valor de fiabilidad de $\alpha = .93$. El nivel de alfa en los cinco factores varió desde .72 hasta .93 demostrando una buena-excelente consistencia interna, ya que la mayoría de los factores contaron con un alfa superior a .80, a excepción del último factor (la autoconciencia cognitiva) cuyo nivel de alfa fue de .72.

Para medir la meta-preocupación se ha utilizado el MWQ (*Meta-Worry Questionnaire*), un cuestionario que evalúa el grado de preocupación del sujeto y está dividido en dos subescalas: por un lado, la frecuencia y, por otro, las creencias metacognitivas, que evalúan pensamientos relacionados con el hecho de preocuparse (metacogniciones de peligro), como por ejemplo “me voy a volver loco con mis preocupaciones”. Cada uno de los siete pensamientos a evaluar que conforma el test, primero es evaluado en función de su frecuencia (subescalas de frecuencias) de 1 a 4, siendo 1 “nunca” y 4 “siempre”; y, posteriormente, en función del grado en que el sujeto cree en cada ítem (subescala de creencias metacognitivas) en una escala de 0-100, definidos desde “yo no tengo este pensamiento en absoluto” hasta “estoy completamente convencido de este pensamiento”. En lo referente a sus propiedades psicométricas encontramos una consistencia interna de .88 para la escala de frecuencia y .95 para la escala de creencias, lo que indica que ambas escalas eran internamente consistentes.

El procedimiento de recogida de la información se realizó gracias a la colaboración desinteresada de varios profesores de distintos departamentos de la Facultad de Educación dentro del horario académico y se garantizó en todo momento el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los resultados.

Una vez recogidos los datos, para dar respuesta al primer objetivo específico de investigación y, estudiar la relación existente entre las creencias metacognitivas y la meta-preocupación se realizaron análisis de correlación de Spearman. A la hora de interpretar la intensidad de los valores de correlación se consideró que una correlación de 0,20 o inferior es muy baja, entre 0,21 y 0,40 baja, entre 0,41 y 0,70 moderada, entre 0,71 y 0,90 alta y de 0,91

a 1 alta (Mateo, 2004). En cuanto a la direccionalidad, cuando dos variables se relacionen en la misma dirección existirá una relación positiva y por el contrario cuando exista una relación opuesta la correlación será negativa.

Por otra parte, con la finalidad de dar respuesta al segundo objetivo específico de investigación y analizar las diferencias entre los estudiantes del grado de Educación Social y Pedagogía en la meta-preocupación y las creencias metacognitivas, se realizaron pruebas inferenciales. Previamente a la realización de estas pruebas, tal y como recomiendan Pardo y San Martín (2010) se comprobó el supuesto de normalidad referido a que las puntuaciones de cada grupo constituyen una muestra aleatoria extraída de la población normal, mediante los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Will y los gráficos Q-Q y P-P, y el supuesto de igualdad de varianzas (homocedasticidad) entre las poblaciones, mediante la prueba de Levene (basada en medias) y la prueba de Brown-Forsythe (basada en las medianas). Como no se cumplieron ninguno de estos supuestos, en ambas escalas se utilizó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney.

Resultados

Objetivo específico 1: Correlaciones

Respecto al primer objetivo específico, en la Tabla 1 se puede observar la relación existente entre las dimensiones del cuestionario MCQ y los distintos ítems del cuestionario MWQ. En la misma se aprecia que en la dimensión de *creencias positivas sobre las preocupaciones* (MCQ.C.P) las correlaciones más altas con los reactivos del cuestionario MCQ se corresponden con: el ítem *no puedo dejar de preocuparme*, tanto de frecuencia como de creencias (MWQ5.F; MWQ5.C), siendo ambas correlaciones ($r = 0,353$; $r = 0,373$, respectivamente) significativas ($p < 0,01$) y positivas. Esto supone que, cuanto más puntuación obtienen los estudiantes en la dimensión referida a que la preocupación es algo positivo más puntúan en la frecuencia y en la creencia de que no pueden dejar de preocuparse y viceversa. También es significativa la relación con la puntuación total del cuestionario MCQ ($r = 0,301$; $p < 0,01$). En cuanto a las *creencias sobre la incontrolabilidad y peligro de las preocupaciones* (MCQ.C.IN-P) es la dimensión que muestra las correlaciones más altas en relación con los ítems del cuestionario MWQ. Así, por ejemplo, se observa una relación positiva y significativa ($p = 0,01$), entre dicha dimensión y los ítems de la escala de creencias: *mi preocupación irá a más y terminará bloqueado* (MWQ1.C), *mi preocupación no es normal* (MWQ4.C) y *no puedo dejar de preocuparme* (MWQ5.C), estas correlaciones son moderadas (0,621, 0,580 y 0,609, respectivamente). También con el ítem de la escala de frecuencia: *no puedo dejar de preocuparme* (MWQ5.F) la correlación es moderada y significativa ($r = 0,534$; $p < 0,01$), al igual que con la puntuación total del test ($r = 0,581$; $p < 0,01$). Referido a la dimensión *falta de confianza cognitiva* (MCQ.CC) las correlaciones más altas se observan con el ítem de frecuencia: *mi preocupación irá a más y terminará bloqueado* (MWQ2.F) y con el ítem de creencia: *estoy echando a perder mi vida por la preocupación* (MWQ6.C) en ambos casos la correlación ($r = 0,282$; $r = 0,290$, respectivamente) fue significativa ($p = 0,01$) y positiva, por lo tanto cuanto más altas sean las puntuaciones en la dimensión de falta de confianza cognitiva más alta lo serán en la creencia de estoy echando a perder mi vida por la preocupación y la frecuencia con la que consideran que su preocupación irá a más y terminarán bloqueados, y, por el contrario cuanto más baja sea la puntuación en dicha dimensión del cuestionario MCQ más bajas serán las puntuaciones de los dos ítems de la escala MWQ. En cuanto a la dimensión *creencias negativas sobre los pensamientos en general, incluyendo temas de necesidad de control, superstición, castigo y responsabilidad* (MCQ.C.N) las dos correlaciones más altas se encuentran con las variables de frecuencia: *mi preocupación me perjudica* (MWQ3.F; $r = 0,339$; $p < 0,01$) y *mi cuerpo no soporta ya la preocupación* (MWQ7.F; $r = 0,340$; $p < 0,01$). Respecto a la dimensión *autoconciencia cognitiva* (MCQ.C.N) no se encontraron relaciones significativas con ninguna de las variables del cuestionario MWQ. Finalmente hay que señalar que la relación entre la puntuación total de la escala MCQ y de la escala de MWQ es positiva y significativa ($r = 0,456$; $p < 0,01$) lo que indica que cuanto más puntúan los estudiantes en la escala MCQ, más puntuación obtienen en la escala total MWQ y viceversa, siendo dicha relación de intensidad moderada (Mateo, 2004).

Tabla 1. Correlaciones entre el cuestionario MWQ y el MCQ

	MCQ.C.P		MCQ.C.IN-P		MCQ.CC		MCQ.C.N		MCQ.AU		MCQ.TOT	
	Correl. Spear.	N	Correl. Spear.	N	Correl. Spear.	N	Correl. Spear.	N	Correl. Spear.	N	Correl. Spear.	N
MWQ1.F	0,071	104	,485**	104	0,115	104	,264**	104	-0,018	104	,298**	104
MWQ1.C	0,212	78	,621**	78	0,123	78	,238*	78	-0,123	78	,393**	78
MWQ2.F	0,147	103	,433**	103	,282**	103	,274**	103	-0,069	103	,354**	103
MWQ2.C	0,082	77	,499**	77	,261*	77	,246*	77	-0,168	77	,347**	77
MWQ3.F	-0,085	104	,470**	104	0,036	104	,339**	104	0,102	104	,270**	104
MWQ3.C	0,038	78	,535**	78	0,107	78	0,208	78	0,02	78	,314**	78
MWQ4.F	0,137	104	,484**	104	0,168	104	,313**	104	0,037	104	,362**	104
MWQ4.C	,282*	77	,580**	77	0,168	77	,308**	77	0,013	77	,454**	77
MWQ5.F	,353**	103	,534**	103	0,186	103	,253**	103	0,132	103	,453**	103
MWQ5.C	,373**	78	,609**	78	0,09	78	0,202	78	0,044	78	,460**	78
MWQ6.F	0,018	103	,300**	103	0,141	103	,212*	103	-0,05	103	,216*	103
MWQ6.C	,273*	77	,378**	77	,290*	77	,234*	77	0,024	77	,393**	77
MWQ7.F	0,056	103	,472**	103	,275**	103	,340**	103	0,09	103	,421**	103
MWQ7.C	0,079	77	,493**	77	,244*	77	,288*	77	0,077	77	,433**	77
MWQ.TOT	,301**	108	,581**	108	,246*	108	,253**	108	0,001	108	,456**	108

* $p < .05$; ** $p < .01$. MWQ1.F = frecuencia me voy a volver loco con las preocupaciones; MWQ1.C = creencia me voy a volver loco con las preocupaciones; MWQ2.F = frecuencia mi preocupación irá a más y terminaré bloqueado; MWQ2.C = creencia mi preocupación irá a más y terminaré bloqueado; MWQ3.F = frecuencia mi preocupación me perjudica; MWQ3.C = creencia mi preocupación me perjudica; MWQ4.F = frecuencia mi preocupación no es normal; MWQ4.C = creencia mi preocupación no es normal; MWQ5.F = frecuencia no puedo dejar de preocuparme; MWQ5.C = creencia no puedo dejar de preocuparme; MWQ6.F = frecuencia estoy echando a perder mi vida por la preocupación; MWQ6.C = creencia estoy echando a perder mi vida por la preocupación; MWQ7.F = frecuencia mi cuerpo no soporta ya la preocupación; MWQ7.C = frecuencia mi cuerpo no soporta ya la preocupación; MWQ.TOT = puntuación total de la escala MWQ; MCQ.C.P = creencias positivas sobre las preocupaciones; MCQ.C.IN-P = creencias sobre la incontrolabilidad y peligro de las preocupaciones MCQ.CC = falta de confianza cognitiva; MCQ.C.N = creencias negativas sobre los pensamientos en general, incluyendo temas de necesidad de control, superstición, castigo y responsabilidad; MCQ.AU = autoconciencia cognitiva; MCQ.TOT = puntuación total de la escala MCQ.

Fuente. Elaboración propia

Objetivo específico 2: comparaciones de rangos

En la tabla 2 se muestra primero el rango promedio asignado a cada grupo en cada uno de los ítems del cuestionario MWQ, así, se observa que los estudiantes de educación social tienen puntuaciones más altas en todos los ítems y en la escala total del cuestionario. Posteriormente en esta tabla encontramos varios estadísticos y niveles críticos, el estadístico U de Mann-Whitney, el estadístico W de Wilcoxon y el estadístico Z que es una tipificación de los estadísticos U y W. En la última columna se encuentra el nivel crítico bilateral, que en este caso nos indica que solo existen diferencias entre los estudiantes de educación social y pedagogía en los ítems: Me voy a volver loco con las preocupaciones, tanto de frecuencia como de creencia (MWQ1.F; MWQ1.C, respectivamente), en el ítem: mi preocupación no es normal también referido tanto a la frecuencia con la que ocurre como al grado en que se cree en ella (MWQ4.F; MWQ4.C, respectivamente) y en la puntuación total del test, ($p < 0,05$) a favor de los estudiantes de educación social ya que en todas las variables obtienen rangos promedios superiores.

Tabla 2. Descriptivos y prueba de Mann-Whitney del cuestionario MWQ

N	Rango medio		U de Mann- Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
	Ed. Social	Pedagogía				
	59	50				
MWQ1.F	58,43	45,85	1021,5	2246,5	-2,308	0,021
MWQ1.C	43,35	30,3	421	697	-2,352	0,019
MWQ2.F	55,52	48,12	1133	2358	-1,345	0,179
MWQ2.C	41,82	32,37	468,5	744,5	-1,718	0,086
MWQ3.F	53,33	51,57	1302	2527	-0,316	0,752
MWQ3.C	41,97	33,59	496,5	772,5	-1,501	0,133
MWQ4.F	58,25	46,05	1031,5	2256,5	-2,223	0,026
MWQ4.C	42,59	30,57	427	703	-2,189	0,029
MWQ5.F	55,19	48,49	1151	2376	-1,217	0,223
MWQ5.C	42,68	31,89	457,5	733,5	-1,93	0,054
MWQ6.F	55,39	48,27	1140	2365	-1,572	0,116
MWQ6.C	40,32	35,89	549,5	825,5	-0,877	0,381
MWQ7.F	55,44	48,21	1137,5	2362,5	-1,378	0,168
MWQ7.C	40,56	35,33	536,5	812,5	-0,979	0,328
MWQ.TOT	69,14	36,87	581,5	1806,5	-5,333	0

a. Variable de agrupación: ESTUDIOS QUE REALIZAN

Fuente. Elaboración propia

En la tabla siguiente (Tabla 3), referida al cuestionario MCQ, nuevamente se observa que son los estudiantes de educación social los que puntúan más alto en cada una de las dimensiones del cuestionario MCQ, encontrándose diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los estudiantes de pedagogía y educación social en la dimensión *creencias sobre la incontrolabilidad y peligro de las preocupaciones* (MCQ.C.IN-P), en la dimensión *falta de confianza cognitiva* (MCQ.CC) y en la *puntuación total* del cuestionario (MCQ.TOT), a favor de los estudiantes de educación social.

Tabla 3. Descriptivos y prueba de Mann-Whitney del cuestionario MCQ

N	Rango Medio		U de Mann- Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
	Ed. Social	Pedagogía				
	59	50				
MCQ.C.P	59,31	48,7	1161,5	2386,5	-1,76	0,078
MCQ.C.IN-P	61,16	46,48	1052,5	2277,5	-2,435	0,015
MCQ.CC	64,54	42,41	853	2078	-3,671	0
MCQ.C.N	59,4	48,6	1156,5	2381,5	-1,798	0,072
MCQ.AU	50,97	58,76	1237	3007	-1,293	0,196
MCQ.TOT	62,6	44,74	967,5	2192,5	-2,952	0,003

a. Variable de agrupación: ESTUDIOS QUE REALIZAN

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Con respecto al primer objetivo de investigación basado en el estudio de la relación entre la meta-preocupación (MWQ) y la metacognición (MCQ) se detectaron correlaciones altas entre ambos cuestionarios, algo evidenciado con anterioridad por De Bruin, Rassin y Muris (2006), los cuales reportaron una relación positiva y significativa entre ambas variables ($r = .60$; $p < .001$). Destacan las correlaciones encontradas entre el factor del MWQ *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 la relación de intensidad moderada (Mateo, 2004). Por lo tanto, debido a la vinculación existente entre ambas variables, tal y como demostró Hanrahan Field, Jones y Davey (2013) los tratamientos cognitivos pueden reducir la preocupación excesiva.

Por otro lado, en relación con el segundo objetivo, donde se pretendía conocer si existían diferencias entre los estudiantes de Pedagogía y Educación Social en meta-preocupación y metacognición, se concluye que en el MWQ tienen puntuaciones más altas los estudiantes de 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*. Con respecto al cuestionario MCQ, Educación Social también 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*.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- De Bruin, G., Rassin, E., y Muris, P. (2006). Cognitive self-consciousness and meta-worry and their relations to symptoms of worry and obsessional thoughts. *Psychological Reports*, 96, 222-224.
- Cartwright-Hatton, S., y 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: Resnick, L. B. (Ed.), *The Nature of Intelligence*, (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hanrahan, F., Field, A., Jones, E., y Davey, G. (2013). A meta-analysis of cognitive therapy for worry in generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 120-132.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-fact. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Annales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II*. Madrid: Síntesis.
- 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. (1995). Meta-cognition and worry: a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, 301-320.
- Wells, A., y Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognition Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 385-396.



Los entornos personales de aprendizaje (PLE) y la competencia emprendedora¹

CÁRDENAS GUTIÉRREZ, ANTONIO RAMÓN

*Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (España)*

DE LA TORRE CRUZ, TAMARA

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Burgos (España)*

Resumen

Surgen inéditas formas de aprendizaje sustentadas en las TIC, donde los roles tradicionales desempeñados por los actores educativos están en entredicho. Un concepto en boga y que recoge esos cambios educacionales es el de Entorno Personal de Aprendizaje o *Personal Learning Environment* (PLE). Así pues, nos planteamos el objetivo de conceptualizar y definir los indicadores personales del emprendimiento que se desarrollan en los PLE, mediante una revisión sistemática. En los PLE 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 PLE, tales como, creatividad, motivación de logro, autogestión, resolución de problemas o liderazgo.

Palabras clave: entornos personales de aprendizaje (PLE); competencia; emprendimiento; educación emprendedora.

Personal learning environments (PLE) and competence enterprising

Abstract

New forms of learning based on ICTs are emerging and the traditional roles played by educational actors are being challenged. A concept in vogue that reflects these educational changes is the Personal Learning Environment (PLE). Thus, the objective is to conceptualize and define the personal indicators of entrepreneurship that are developed in PLEs, by means of a systematic review. In PLEs, students assume a more active role in their learning, thus bringing into play a set of personal skills related to the configuration and management of PLEs, such as creativity, achievement motivation, self-management, problem solving or leadership.

Keywords: Personal Learning Environment (PLE); competence; entrepreneurship; entrepreneurship education.

¹ 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.

Introducción

Es irremediable hacer referencia al momento actual. Ni los agoreros más recalcitrantes habían predicho una pandemia mundial con consecuencias nefastas a nivel sanitario, económico y político. El escenario educativo también se ha visto sometido a fuertes tensiones de diversa índole y con profundas consecuencias (Trujillo-Sáez et al., 2020). Entre otras, el alumnado, las familias y el profesorado de distintas etapas educativas se han visto abocados a la utilización de las TIC para poder continuar con sus procesos formativos. No ha habido elección, ni proceso de adaptación, sin más remedio y de forma imperiosa, el aprendizaje en línea ha sido la única fórmula para continuar con los procesos educativos, aunque no ha estado exento de graves dificultades que han puesto en entredicho los procesos de aprendizaje en esta época tan convulsa (Jordan, David, Phillips y Pellini, 2021). Todas estas circunstancias nos hacen pensar con más perseverancia, si cabe, en la necesidad de comprender qué son y cómo interactúan los entornos personalizados de aprendizaje (PLE) y la competencia emprendedora. Una aproximación a estos dos conceptos, tal vez, redundaría favorablemente en una óptima gestión y ajuste de los procesos formativos del alumnado.

Marco teórico

Las personas siempre aprendemos vinculados a un contexto determinado y próximo. Ahora, las TIC han posibilitado que ese entorno sea más abierto, flexible y accesible potenciando así la autonomía del aprendizaje. La persona toma mayor relevancia al decidir qué, cómo, cuándo y dónde quiere aprender, ya no se encuentra irremediablemente circunscrito a un entorno concreto y determinado de aprendizaje. Desde los inicios de este siglo y con el auge de las TIC, los PLE han tomado una mayor relevancia (Ruiz-Palmero, Sánchez y Gómez, 2013), los ejemplos que confirman esta noción abierta y personal del aprendizaje no faltan, véase la *Khan Academy* o el experimento del ordenador en la pared (Mitra, 2012). Sin embargo, cabe preguntarse qué y cómo se configuran los PLE. Una conceptualización comprensiva e integradora vendría dada por Castañeda y Adell (2015) al definir los PLE como el elenco de instrumentos, procesos, fuentes de información, actividades, conexiones y estrategias que utilizan las personas con asiduidad en su aprendizaje de forma individual y colectiva. Sin lugar a duda, la digitalización de la educación (García, 2021), incrementa exponencialmente las posibilidades de las personas para crear sus propios entornos de aprendizaje. La composición interna de los PLE se ha ido incrementando en función del desarrollo de la digitalización y especialmente con la web 2.0, pero a *grosso modo* los PLE están constituidos por bloques de herramientas y estrategias con unas finalidades y constitución particular. Así, Castañeda y Adell (2013) describen herramientas y estrategias de lectura, reflexión y relación, donde se utilizan wikis, blogs, YouTube, Twitter, GoogleDocs, Zoom, Pearltrees, Netvibes, GoConqr Flickr, Teams, Padlet, Skype, entre otros. La combinación de todas estas herramientas y estrategias acrecientan las posibilidades del aprendizaje de la persona (Johnson y Liber, 2008). Sin embargo, por sí mismo la configuración los PLE no garantiza el aprendizaje, ya que se precisa de la agencialidad de la persona (Klemenčič, 2015). La configuración de los PLE atañe directamente al ámbito personal, no se desplegarían adecuadamente los PLE sin la autonomía, motivación, autocontrol, responsabilidad y proactividad del sujeto. Educativamente, la concreción conceptual de esta terminología se encuentra en la competencia clave del Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor o competencia emprendedora, entendida según la Orden ECD/65/2015 como la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Esta definición nos orienta hacia la posible relación bidireccional entre los PLE y la competencia emprendedora. Parece ser que existe una retroalimentación entre ambos conceptos, esto es, a medida que los PLE se desarrollan precisan mayor grado de iniciativa y autonomía. A su vez, el nivel de iniciativa y autonomía aumenta en función de la complejidad, continuidad y gestión de los PLE por parte del sujeto. De este modo, nuestro interés se centra en conocer qué componentes o indicadores personales relacionados con el Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor se desarrollan en los PLE.

Metodología

Para desarrollar nuestro interés investigador se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo el procedimiento propuesto por Fernández y Buela (2009). En cuanto a los medios empleados para recopilar la información se han consultado las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, WOS. La búsqueda se realizó con la combinación de los siguientes términos presentes en las palabras clave, en el título y en el resumen de los estudios: competencia emprendedora, emprendimiento, emprendedor, características del emprendedor, habilidades emprendedoras, actitudes emprendedoras, aptitudes emprendedoras, perfil del emprendedor, entorno personal de aprendizaje.

Para la selección de los estudios se han empleado los siguientes criterios de inclusión y exclusión que pueden verse en la Tabla.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección de estudios

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Estudios publicados entre 2014 y 2019	Estudios publicados como libro, capítulos de libro o tesis doctorales
Estudios cuyo ámbito de actuación es España	Estudios publicados antes de 2014 y después de 2019
Estudios científicos con una metodología cualitativa, cuantitativa o ambas	Estudios que abordan exclusivamente el ámbito empresarial
Estudios que estén centrados en competencias emprendedoras en el ámbito escolar y universitario	Trabajos que no aborden el ámbito educativo
Estudios publicados en castellano en acceso abierto	Artículos que sean revisiones de la literatura existente sobre emprendimiento, que describan exclusivamente experiencias llevadas a cabo, validaciones de cuestionarios, estudios piloto y análisis de contenidos (guías docentes, programas no inmersos en el contexto educativo, documentos oficiales, etc.).

Fuente. Elaboración propia

A continuación, se presenta en la Figura 1 un diagrama de flujo que aborda la secuencia de pasos realizada para obtener los estudios seleccionados:

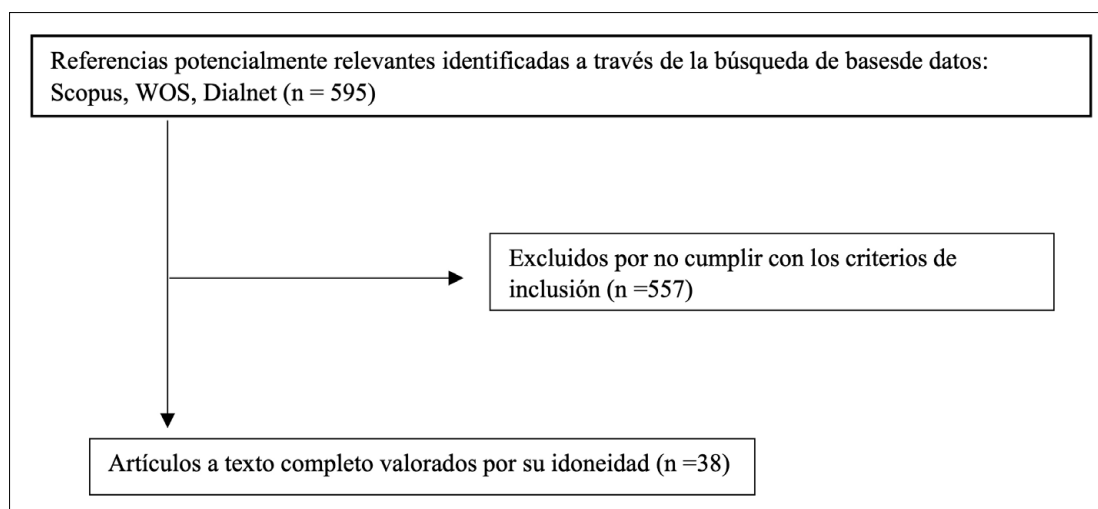


Figura 1. Diagrama de flujo con los pasos seguidos en la selección de los artículos. **Fuente.** Elaboración propia

Se seleccionaron 38 artículos, correspondiendo 11 estudios con el concepto de emprendimiento y 27 investigaciones con los PLE, a saber:

Referencias sobre educación emprendedora: Arimany et al., (2015), de la Torre, et al., (2015), Luis, Palmero y Escolar (2015), Luis, et al., (2015), Hebles, et al., (2019), López, et al., (2019), Núñez, et al., (2018), Pérez, et al., (2016), Sánchez et al., (2016), Sánchez et al., (2019), Torres et al., (2014).

Referencias relacionadas con los PLE: Juste y Alonso (2014), Marín, Negre y Pérez (2014), Coll y Engel (2014), Castañeda y Adell-Segura (2015), Onrubia, Rochera, y Engel (2015), Villalustre y Del Moral (2015), Cabero y Llorente, (2015), Chaves, Trujillo y López (2015), Álvarez (2014), Dondarza (2015), Cabero, Barroso, y Romero (2015), Meza, Morales y Flores (2016), Sabater (2016), Artilles, Aguiar y Rodríguez (2017), López, González, Aguiar y Artilles (2017), Humanante-Ramos, García-Peñalvo, y Conde-González (2017), Chaves y Rodríguez (2018), Jiménez, Salamanca, y López (2018), Florencia (2018), Chaves y Sola (2018), Díaz, Llarena y Vera (2018), Serrano, Carrera, Brescó y Suárez (2019).

El análisis de los artículos se realizó mediante un estudio del contenido de forma comparativa entre los artículos relacionados con educación emprendedora (11 artículos) y las investigaciones relacionadas con los PLE (27 artículos). Identificándose así las capacidades emprendedoras que se implementan en los PLE.

Resultados

Nos centramos en profundizar en indicadores personales vinculados a la competencia emprendedora y que también se desarrollan los PLE. Para ello, hemos organizado los resultados de esta revisión, analizando las contribuciones de los artículos en los siguientes aspectos:

Redes

Se conciben las redes como relaciones contactos e interacciones personales entre sujetos dentro de los PLE (Luis, et al., 2015; Luis, Palmero y Escolar, 2015; Juste y Alonso, 2014). La generación de redes se convierte es un activo valioso para generar ideas, promover la autoconfianza, la capacidad para asumir riesgos y la necesidad de logro (Hebles y Llanos, 2019; Sánchez y Pérez, 2019; Ordaz y González, 2019).

Creatividad

Una de las características de los PLE es el desarrollo de la creatividad permitiendo mejorar la capacidad innovadora (de la Torre et al., 2015; Luis et al., 2015; Núñez y Núñez, 2018; Jiménez, Salamanca, y López, 2018). El desarrollo de la creatividad dentro de los PLE permite generar procesos de innovación en el aprendizaje de los sujetos que facilita la resolución de problemas (Chaves, Trujillo, y López, 2015; Luis et al., 2015; Pérez, Fernández y Ubierna, 2016; Sánchez y Pérez, 2019;). En estos procesos creativos la interacción con otras personas se convierte en un eje vertebral clave (Arimany, Tarrats y Viladecans, 2015; Florencia, 2018; Hebles, Llanos y Yániz, 2019; Luis, Palmero y Escolar, 2015).

Motivación

La motivación es clave en el desarrollo de los PLE. Sin un alto grado motivación los PLE no se desarrollarían de forma adecuada, ya que se convertirían en una suma de elementos con escasa incidencia en los procesos de aprendizaje del alumnado (Luis, Palmero y Escolar, 2015; Serrano, Carrera, Brescó y Suárez, 2019; Onrubia, Rochera, y Engel, 2015). En este sentido, la motivación intrínseca por configurar los PLE vendría a convertirse en motor tractor que facilita el desarrollo y gestión de los PLE (Dondarza, 2015; Marín, Coll y Engel, 2014).

Resolución de problemas

Este indicador se refiere a la capacidad que posee el sujeto para resolver las dificultades que aparecen en su proceso de aprendizaje y en la configuración, desarrollo y gestión de los PLE. El sujeto de mutuo propio debe desplegar la capacidad de solventar los distintos obstáculos que aparecen con la utilización e interacción entre las distintas herramientas y estrategias de los PLE (Arimany, Tarrats y Viladecans; 2015; Rodríguez, 2018).

Autorregulación

La configuración y desarrollo de los PLE no se hace de forma espontánea y azarosa. Los PLE implica una regulación y planificación de las acciones, comportamientos, tareas e interacciones entre los sujetos y los contenidos de aprendizaje (Cabero, Barroso, y Romero, 2015; Negre y Pérez, 2014). La autorregulación por parte del sujeto facilita la construcción de PLE robustos con múltiples elementos facilitadores del aprendizaje (Díaz, Llorena y Vera, 2018; Meza, Morales y Flores, 2016).

Autonomía

Indiscutiblemente, la configuración de los PLE significa que el sujeto por sí mismo es capaz de estructurar los PLE en función de sus metas de aprendizaje. En este sentido, los PLE son contextos promotores de la autonomía del sujeto, ya que hay libertad de configurar y orientar las estrategias y herramientas en función de los intereses del sujeto (Artiles, Aguiar y Rodríguez, 2017; Cabero y Llorente, 2015). De este modo, el grado de heteronomía reduce sus márgenes a una expresión mínima en comparación con otros contextos de aprendizaje regulados externamente, donde los intereses y procesos de aprendizaje quedan relegados a un segundo plano (Álvarez, 2014; Ordaz y González, 2019).

Adaptación al cambio

Aprender en la sociedad de la información y el conocimiento significa que la persona está sujeta a constantes cambios por la rápida fluctuación del conocimiento e información (González, Aguiar y Artiles, 2017). Si cabe, en los PLE estas transformaciones se agudizan más, ya no sólo por la ingente cantidad y volatilidad del contenido que se pueda encontrar, sino también por la adaptación a las múltiples herramientas y estrategias que surgen gracias al desarrollo tecnológico y la digitalización (Castañeda y Adell, 2013; Ramírez y Tur, 2019; Sabater, 2016).

Discusión y 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 PLE 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 PLE son espacios virtuales de libertad donde el alumnado auto-gestiona su aprendizaje desde sus intereses particulares.

La configuración de la competencia emprendedora mediante los PLE se está convirtiendo en uno de los campos determinante para la construcción de la identidad emprendedora en la sociedad red. La estructuración y desarrollo de los PLE es un campo fértil de actuación para la formación de los dominios personales de la competencia emprendedora. La autogestión del aprendizaje en los PLE 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 PLE un nuevo ámbito donde poder ejercitarse.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, D. A. (2014). Entornos personales de aprendizaje en secundaria. *Aula de secundaria*, 9, 14-20.
- Arimany Serrat, N., Tarrats Pons, E., y Viladecans Riera, C. (2015). Aportación de los modelos de aprendizaje a la competencia emprendedora y la eficiencia social: una experiencia empírica. *Encuentros Multidisciplinares*, 51, 1-9.
- Artiles, J., Aguiar, M. V., y Rodríguez, J. (2017). El uso didáctico de los entornos personales de aprendizaje en el alumnado del grado. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 51, 69-80.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Valoración Educativa a través de Expertos. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 1(1), 7-19.

- Cabero, J., Barroso, J., y Romero, T. (2015). Aprendizaje a través de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE). *Bordón*, 67(2), 63-84.
- Castañeda, L. J., y Adell-Segura, J. (2014). Más allá de la tecnología análisis de los entornos de aprendizaje personales y grupales de estudiantes de una asignatura universitaria. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 26(4), 739-774. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985946>
- 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.
- Castañeda, L., y Adell, J. (2015) *Entornos de aprendizaje: claves para el ecosistema educativa en red*. Alicante: Editorial Marfil.
- Chaves, E., y Rodríguez, L. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 71-106. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-1.4>
- Chaves, E., y Sola, T. (2018) Entornos personales de aprendizaje (PLE) en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.12>.
- Chaves, E., Trujillo, J. M., y López, J. A. (2015). Autorregulación del Aprendizaje en Entornos Personales de Aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*. 8(4), 63-76. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400008>
- Coll, C., y Engel, A. (2014). Los entornos personales de aprendizaje en contextos de educación formal. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 26(4), 617-630.
- de la Torre Cruz, T., Ruiz Palomo, E., Escolar Llamazares, M. C., Baños Martínez, V., Gañán Adánez, A., Corbí Santamaría, M... Sánchez A. I. (2015). Impacto de la educación en la cultura del emprendimiento: estudio cualitativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 117-128.
- Díaz, M., Llarena, M., y Vera, C. (2018). Entornos personales para el desarrollo de competencias. Experiencia con alumnos de Informática. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 103-121.
- Dondarza, P. (2015). Introducción de un PLE en un aula de primaria y secundaria. *Multiárea: revista de didáctica*, 7, 79-109.
- 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.
- Florencia, M. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje complejos e innovadores. Una experiencia de creación participativa desde el paradigma emergente, *Revista Electrónica Educar*, 22(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.18>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Hebles, M., Llanos-Contreras, O., y Yániz-Álvarez-de-Eulate (2019). Evolución percibida de la competencia para emprender a partir de la implementación de un programa de formación de competencias en emprendimiento e innovación. *REOP*, 30(1), 9-26.
- Humanante-Ramos, P., García-Peñalvo, F., y Conde-González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje móvil. Una revisión sistemática de la literatura. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 20(2), 73-92. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17692>
- Jiménez, I., Salamanca, L. A., y López, L. G. (2018). Implementación de Entornos Personales de Aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 47, 119-132. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7401>.
- 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.
- Jordan, K., David, R., Phillips, T., y Pellini, A. (2021). Educación durante la crisis de COVID-19: Oportunidades y limitaciones del uso de Tecnología Educativa en países de bajos ingresos. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 2-15. <https://doi.org/10.6018/red.45362>
- Juste, M. R. P., y Alonso, J. D. (2014). Ventajas de la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 307-316. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.376>

- Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In M. Klemenčič, S. Bergran, & Primožič, R. (Eds.), *Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance* (pp. 11-29). Council of Europe Higher Education: Council of Europe Publishing.
- López Belmonte J., Pozo Sánchez, S., Fuentes Cabrera Sánchez, A., y Rodríguez-García Saánchez, A. M. (2019). Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español. *Aula Abierta*, 48(3), 321-330.
- López, P., González, V. Aguiar, M. V., y Artiles, J. (2017). La gestión de la información en entornos personales de aprendizaje estudio exploratorio en alumnado de último curso de grado. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1303-1320. <https://doi.org/10.5209/RCED.51849>
- Luis Rico, M., Palmero Cámara, C., de la Torre Cruz, T. Ruiz Palomo, E. Corbí Santamaría, M., Sánchez, A. I., y Jiménez Eguizábal, A. (2015). Redes de emprendimiento: percepción y efectos en la cultura emprendedora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 183-196.
- Luis Rico, M. I., Palmero Cámara, C., y Escolar Llamazares, M. C. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making-of y análisis de tres grupos de discusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 221-250.
- Marín, V. I., Negre, F., y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 35-43. <https://doi.org/10.3916/c42-2014-03>
- Meza J. M., Morales, E. M., y Flores, R. C. (2016). Variables individuales relacionadas con la instrucción en el uso de entornos personales de aprendizaje. *Educación*, 25(48), 87-106. <https://doi.org/10.18800/educacion.201601.005>
- Mitra, S. (2012). *Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning*. TED Books.
- Núñez Ladevéze, L., y Núñez Canal, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista empresa y humanismo XXI*, 1, 7-40.
- Onrubia, J., Rochera, M. J., y Engel, A. (2015). Promover la regulación individual y grupal del aprendizaje en entornos colaborativos una experiencia en Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 189-210. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14058>
- Ordaz, T., y González, J. (2019). Valoración de estrategias de construcción del conocimiento en los entornos personales de aprendizaje. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 11(2), 6-21. doi: <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1598>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Pérez Rivero, C. A., Fernández de Arroyabe, J. C., Ubierna Gómez, F., y Arranz Peña, N. (2016). El desarrollo de la motivación emprendedora en estudiantes de turismo. Un análisis comparado entre alumnos de grado y postgrado. *Esic Market Economics and Business Journal*, 41(1), 67-93.
- Ramírez-Mera, U., y Tur, G. (2019). Seguridad y fiabilidad en la gestión de la información de los entornos personales de aprendizaje (PLE) en la Educación Superior. *EduTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*, 70, 18-33. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.70.1435>
- Ruiz-Palmero, J., SanchGómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 42, 171-181.
- Sabater, L. (2016). Entorno personal de aprendizaje móvil (M-PLE). *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5(4), 19-37. <https://doi.org/10.17993/3ctc.2016.54.19-37>
- Sánchez González, L., Ferrero Castro, R., Conde González, M. A., y Alfonso Cendón, J. (2016). Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en proyectos. *EKS*, 17(4), 15-28.
- Sánchez Torné, I., y Pérez Suárez, M. (2019). El impacto de la educación en la intención emprendedora de los estudiantes del grado de economía. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 1, 22-40.

- Serrano, J. L., Carrera, F. X., Brescó, E., y Suárez C. (2019) Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. *Educação e Pesquis*, 45(1), 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193355>
- Torres Coronas, T., Vidal Blasco, M., y Arias Oliva., M. (2014). E-emprendimiento en la Educación Superior: la competencia digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 1-12.
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad.
- Villalustre, L., y Del Moral, M. E. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente. *EFT: Educação, Formação & Tecnologias*, 8(1), 42-57.



Mejores personas para el mundo: Objetivo Agenda 2030

MARTÍNEZ GARCÍA, BEATRIZ

*Departamento de Lengua Inglesa
Centro Público Integrado do Toural (España)*

SAMPEDRO FERREIRO, BEATRIZ

*Departamento de Educación Física
Centro Público Integrado do Toural (España)*

Resumen

La Educación para el Desarrollo y para la Ciudadanía Mundial nos aporta el marco ideal para crear en la escuela, espacios de reflexión sobre nuestros estilos de vida, ofreciendo oportunidades para generar curiosidad, incentivar al alumnado a que asuman roles activos y luchen por construir una sociedad más tolerante, inclusiva, justa y pacífica, que busque vivir bajo criterios de sostenibilidad. Con esta propuesta queremos dar a conocer algunos proyectos desarrollados en nuestro centro CPI do Toural, en especial “Comprométete, Dona Tu Tiempo”, por el que nos concedieron el X Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”, desarrollando iniciativas de compromiso con los demás y con el medio ambiente; mediante la participación del alumnado en acciones de voluntariado, trabajando su competencia social y cívica, buscando no que sean los mejores, sino mejores personas para el mundo.

Palabras clave: Educación para el desarrollo sostenible; Ciudadanía Global; Agenda 2030.

Better People for the World: Objective 2030 Agenda

Abstract

Education for Development and World Citizenship provides us with the ideal framework to create at school, spaces for reflection on our lifestyles, offering opportunities to generate curiosity, encourage students to assume active roles and struggle to build a society more tolerant, inclusive, fair and peaceful, that seeks to live under criteria of sustainability. With this proposal we want to publish some projects developed in our school, CPI do Toural, especially “Commit yourself, Donate Your Time”, for which we were awarded the X “Vicente Ferrer” National Prize for Education for Development, developing initiatives of commitment with others and with the environment; through the participation of students in volunteer actions, working on their social and civic competence, seeking not to be the best, but better people for the world.

Keywords: Education for Sustainable Development; Global Citizenship; 2030 Agenda.

Introducción

Somos conscientes que si queremos dar respuesta a algunos de los grandes retos del futuro debemos empezar por conseguir la implicación de las personas que nos rodean, de nuestro mundo local, concretamente de toda la comunidad educativa.

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.

Nuestra principal motivación es el compromiso por conseguir un mundo más justo con nuestra labor educativa y las iniciativas en la escuela. Confiamos en el poder transformador de una educación en valores. Por ello, siempre hemos sentido ilusión por conocer y poner en práctica todas las intervenciones de educación para el desarrollo que considerábamos de interesante aplicación en nuestro centro.

Creemos que nuestra labor docente no puede limitarse a impartir conocimientos teóricos y que debemos dejar espacio y dar cabida a otros contenidos extracurriculares, considerados menos académicos; Como profesionales responsables es muy importante para nosotras que nuestros chicos y chicas se formen como personas reflexivas y críticas, que conozcan y comprendan el mundo de su entorno, sin olvidarse de otras realidades no tan cercanas pero igual de importantes.

Como profesoras, queremos contribuir al desarrollo y el logro de los ODS y la Agenda 2030, que nos ofrece la posibilidad de transformar y construir un mundo mejor a través de la educación. Para ello, durante cada curso escolar, elaboramos una estrategia de acción y un conjunto de actuaciones concretas que nos permitan dar a conocer e implementar cada uno de sus objetivos y metas.

Con nuestros proyectos buscamos que el alumnado conozca mejor el mundo, los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos, de los niños y jóvenes, de las mujeres, de los pueblos indígenas, ...; que sean conscientes de la interdependencia e interconexión de todas nuestras acciones con los conflictos y problemas a nivel local y global. Al mismo tiempo, queremos hacer surgir en ellos un espíritu crítico, éticamente responsable y comprometido y, por supuesto, respetuoso de la diversidad, que los lleve a querer actuar desde su entorno más cercano pero siempre bajo una perspectiva global.

Somos una escuela perteneciente a la La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA), y como tal, para el desarrollo de este proyecto, hemos tenido en cuenta la propuesta de cuatro pilares sobre los que debe descansar la educación para el siglo XXI: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir con los demás y Aprender a ser.

No queremos conformarnos con que nuestros chicos y chicas aprendan conceptos relacionados con la sostenibilidad, interculturalidad, ... sino que ellos mismos descubran y entiendan la importancia de vivir con hábitos de vida sostenibles y de su corresponsabilidad en el mundo. Buscamos que descubran el enorme poder de la escucha y valores como la bondad o la tolerancia, que aprendan a construir puentes en lugar de muros, a saber cual es nuestro lugar en el mundo, a mejorar cada día nuestras relaciones con las otras personas para en definitiva, aprender a vivir mejor juntos y a ser mejores personas para el mundo.

Contextualización

El Colegio Público Integrado do 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.

Vilaboa no posee un núcleo urbano, la población está dispersa, sin una red de transporte público y con poca oferta cultural. Actualmente están matriculados en el centro 360 alumnos y alumnas y el claustro está formado por 44 profesores y profesoras. 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 8% de nuestro alumnado es de procedencia magrebí y el alumnado de etnia gitana supera el 6%.

Estas realidades sociales y culturales nos caracterizan como centro y marcan nuestra línea de actuación como docentes trabajando por una educación inclusiva de calidad y compensadora.

Pertenece a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, adquiriendo el compromiso por parte del profesorado de apostar por la Educación para el Desarrollo como propuesta metodológica, siempre bajo el marco de la sostenibilidad y la interculturalidad, educando ciudadanos activos, solidarios y comprometidos, fomentando mentes críticas y reflexivas. El profesorado del centro se formó, con la colaboración de la Universidad de Vic, en aprendizaje cooperativo a través del programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo.

Estamos incluidos en el proyecto EDIXGAL de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Todas las aulas de la escuela cuentan con cañón y pantalla digital interactiva y tenemos secciones bilingües en inglés, en E. Primaria y en E. Secundaria.

La inquietud por querer implantar una educación de calidad nos llevó a participar en diferentes convocatorias de los Plan Proxecta de innovación educativa de la “Consellería de Educación de la Xunta de Galicia” como O mundo que Queremos, Conecta cultura, Monte vivo, Proxecto didáctico Antonio Fraguas, Rede de Centros Solidarios y llevar a cabo proyectos propios como algunos de los que aquí describimos.

Descripción de la experiencia

Dentro de esta Propuesta de Buenas Prácticas queremos dar a conocer algunos de los proyectos que desarrollamos en nuestro centro, CPI do Toural, y por los que seguimos apostando en nuestra práctica educativa. En ellos encontramos el marco necesario para sensibilizar al alumnado y fomentar su implicación en distintas iniciativas de compromiso con los demás, y con el medio ambiente.

- **UNIENDO TESELAS, CONSTRUYENDO IGUALDAD** - Propuesta educativa para dotar al alumnado y profesorado de herramientas didácticas para fomentar la interculturalidad, favorecer la aceptación de la diversidad social y hacer nuestra escuela más inclusiva.
- **DESPLÁSTIFICATE**- Proyecto 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.

COMPROMÉTETE: DONA TU TIEMPO - Con este proyecto hemos introducido al alumnado en diferentes acciones de voluntariado. Fuimos merecedoras del X Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer” y por ello queremos explicarlo a continuación, con mayor profundidad, como ejemplo de buena práctica.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Objetivo General:

- Fomentar el respeto, el desarrollo y la adquisición de valores básicos para la vida y la convivencia, en los que se fundamenta nuestra sociedad democrática: la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por el medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible; Así como contribuir a la sensibilización de nuestro alumnado hacia la problemática de la pobreza y la exclusión, el consumo responsable, la no discriminación, la resolución pacífica de conflictos y la cultura de paz, ofreciéndoles la posibilidad de participar en microproyectos y llevar a cabo pequeñas acciones para transformar el mundo.
- **Objetivos Específicos:**
- Conocer la agenda 2030, Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y sus metas.

- Aprender acerca de las situaciones y barreras que enfrentan algunos niños para poder tener acceso a la educación y empatizar con las circunstancias de otros niños.
- Dar a conocer al alumnado otras realidades diferentes y fomentar un sentimiento de empatía hacia ellas, evitando estigmatizar a las personas y excluirlas de «nuestras» comunidades a través de los estereotipos.
- Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la dramática situación de las personas refugiadas y reflexionar sobre lo que podemos hacer cada uno de nosotros para mejorar su situación y evitar que se vulneren sus derechos.
- Reflexionar sobre las causas fundamentales de los principales problemas locales, nacionales y mundiales, y la interrelación entre ellos.
- Familiarizarse y comprender los conceptos de justicia social, responsabilidad ética y sostenibilidad para aprender a aplicarlos en la vida cotidiana.
- Reflexionar sobre los patrones de consumo de nuestra sociedad y analizar las consecuencias medioambientales y sociales de nuestro consumo.
- Entender el contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fomentando el diálogo y la participación en la búsqueda de las causas y de las soluciones a los problemas derivados del incumplimiento de los mismos.
- Explorar algunas de las causas y consecuencias de la desigualdad de género.
- Investigar acerca de activistas en pro de la paz y determinar formas para incorporar la paz al ambiente del aula y contribuir a hacer del mundo un lugar más pacífico.
- Reconocer la importancia y los beneficios del compromiso activo, adquiriendo competencias y desarrollando acciones para convertirse en agentes de cambio, que promuevan el bien común.

ESTRATEGIA DE TRABAJO Y METODOLOGÍA

En “Comprométete: dona tu tiempo” encontramos el marco ideal para desarrollar la competencia social y cívica de nuestro alumnado. Fue un proyecto que fue creciendo poco a poco, consiguiendo que el proceso de aprendizaje saliera del aula, involucrando a las familias y a toda la comunidad educativa, en la línea de las comunidades de aprendizaje. A partir del aprendizaje-servicio, donde el alumnado identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, hemos iniciado un proyecto solidario que promueve:

- **Competencias básicas:** activa el ejercicio de todas las competencias del currículo, centrándose en la competencia social y ciudadana y en la iniciativa y autonomía personal.
- **Valores y actitudes pro-sociales:** estimula el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso solidario.
- **Habilidades para la vida:** Fortalece las destrezas psicosociales y la capacidad de participar en la vida social de manera positiva y crítica.

Como punto de partida, fue necesario crear un equipo docente en el centro encargado de coordinar las diferentes propuestas de voluntariado, integrado por:

- Una persona coordinadora del proyecto.
- La coordinadora de las actividades complementarias y extraescolares.
- Jefatura de estudios de primaria y secundaria, para garantizar la coordinación vertical de las actividades entre las tres etapas impartidas en el centro, garantizar la dotación de recursos y materiales necesarios, así como facilitar toda la infraestructura que fuese necesaria según la actividad.
- Tutorías de la ESO, para poder vehicular las diferentes actividades a través de las horas de tutoría.
- El profesorado que imparte valores éticos y religión en la etapa, por la relación directa del proyecto con el currículo de estas materias.
- El profesorado de educación plástica y visual y TICs del centro, encargado de enseñar al alumnado de 3º ESO el manejo de las herramientas necesarias para la elaboración de carteles, videos, empleados para la difusión de las actividades entre la comunidad educativa y entre el ayuntamiento.
- El profesorado de los Departamentos de lengua castellana, gallega e inglés incluyendo en el plan lector, “lecturas para la reflexión”, con la intención de sensibilizar y concienciar sobre las temáticas a trabajar.
- El profesorado del Departamento de francés, para realizar los contactos necesarios con la “Asociación Refugee Ground Support de París”.

- El profesorado del Departamento de tecnología, para realizar los pomperos necesarios para uno de los talleres lúdicos de la “Fiesta de las culturas”.
- Una persona del Ayuntamiento de Vilaboa para hacer de intermediario entre el centro educativo y las asociaciones de ámbito local.
- También fue imprescindible la colaboración de ex-alumnos para el desarrollo de alguna de las actividades.

El siguiente paso fue, partiendo de nuestra realidad, analizar como centro cuales eran las necesidades a las que podíamos dar respuesta desde los diferentes proyectos, utilizando siempre la misma estrategia de trabajo con el alumnado:

- 1.- Análisis de necesidades en el entorno más cercano y búsqueda en la red de necesidades y problemas sociales detectados en otras realidades más lejanas.
- 2.- Reflexión e intercambio de opiniones para la elección de la acción solidaria a desarrollar.
- 3.- Determinación de los objetivos y beneficios sociales que se persiguen.
- 4.- Diseño y organización de las diferentes formas de participación en la iniciativa a desarrollar.
- 5.- Contacto con ongs o organismos responsables.
- 6.- Preparación de presentaciones para proyectar por todas las aulas del centro, informando al resto de alumnado de ESO, E. Infantil y E. Primaria, de la acción de voluntariado a realizar, invitando a participar a toda la comunidad educativa.
- 7.- Búsqueda y contacto con empresas del entorno para solicitar su colaboración en alguna de nuestras acciones solidarias.
- 8.- Diseño y difusión de la actividad a través de carteles y de la página de facebook “O Toural en galego. ENDL de Vilaboa”, entre toda la comunidad educativa y entorno próximo.
- 9.- Desarrollo de la acción solidaria planificada.
- 10.- Evaluación de la actividad realizada, tanto de su desarrollo como del impacto que ésta tuvo en el entorno.

Siguiendo esta estrategia de trabajo, se diseñaron y llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Realización del pasaporte solidario del CPI do Toural.
- Voluntariado para la campaña de recogida de alimentos en los supermercados de Vilaboa en colaboración con el Banco de Alimentos de Pontevedra.
- Voluntariado para la clasificación de alimentos en la nave del Banco de Alimentos.
- Elaboración de “Cajas solidarias” para el pueblo Saharaui.
- Elaboración de bizcochos por Nochebuena para el comedor social de San Francisco en Pontevedra.
- “Telares por la paz”. Confeción de mantas, por parte de toda la comunidad educativa, para su posterior envío a la “Asociación Refugee Ground Support” en París.
- Recogida de patines para la escuela de patinaje del Orfanato de Wukro en Etiopía. o Mercadillo Solidario para colaborar en la construcción de la escuela de oficios de Amdalai en Gambia y materiales para la escuela de Tumandi Tenda, colaborando con “Etnik Solidaria”.
- Recogida de tapones en colaboración con la Fundación “Amigos de Galicia”.
- Campaña de recogida de alimentos y productos de higiene para el pueblo saharai. o Campaña de reciclaje de instrumentos y material de escritura.
- “Planchando la desigualdad”.
- “Cabello por sonrisas”. Donación de cabello a favor de ADICAM. o Plantación de árboles autóctonos en el “ Bosque de la memoria”.
- Campaña de recogida de material de fútbol y ropa deportiva para la “Asociación Merzane” en el sur de Marruecos.
- “Cosiendo igualdad”.
- “Carrera solidaria” a favor de la Escuela Infantil de Fass Chamen en Gambia, ecolaborando con la ONG “Correcaminos Solidarios” de Tenerife.
- Fiesta de las culturas.

Resultados

Este proyecto, aunque fue desarrollado por el alumnado de 3.º ESO, al abrirlo y hacer partícipe de él a toda la comunidad educativa, tuvo un impacto directo sobre todo el alumnado de las diferentes etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y sus familias.

Hemos logrado sensibilizar a casi toda la comunidad educativa y hacer que nuestro alumnado conociese otras realidades, que se responsabilizase y se involucrase de manera activa en la organización y participación en diferentes acciones solidarias, en torno a una causa común.

El carácter voluntario de las actividades, el grado de compromiso requerido y la donación de tiempo fuera del horario lectivo determinó la respuesta del alumnado. Problema añadido fué la dispersión geográfica y la falta de transporte público de nuestro Ayuntamiento; Aún así, pensamos que logramos transmitir el valor del voluntariado entre el alumnado. Unos se implicaron más en unas actividades que en otras, pero todos, de algún modo, pusieron su grano de arena y fueron capaces de aportar o colaborar en alguna de las fases.

Los datos recogidos muestran la gran satisfacción de la comunidad educativa por el número de actividades realizadas, la calidad de las mismas y, sobre todo, la apertura de mentes que implica nuevas miradas de empatía hacia el mundo. Fue muy gratificante observar los cambios en la actitud de los estudiantes y la solidaridad mostrada hacia otras personas y otros colectivos vulnerables; el tiempo libre dedicado de manera desinteresada y su grado de compromiso puso de manifiesto su alta motivación para trabajar por el bien común e intentar mejorar las vidas de personas que lo necesitaban.

Cabe señalar que durante el proceso de aprendizaje se ha desarrollado un componente socioafectivo, de empatía y emocional, que ha ido más allá de la mera adquisición de contenidos. Los resultados han sido muy buenos y ello nos motiva a seguir trabajando en esta línea.

La concienciación solidaria y el compromiso de nuestro alumnado se ha manifestado de diversas maneras y a diferentes niveles. Queremos hacer referencia a casos concretos de chicas y chicos que han seguido en contacto con nosotros y han compartido en los centros en los que continúan sus estudios, algunas de las iniciativas y acciones que han llevado a cabo y que, de alguna manera, dan continuidad en el tiempo a nuestros proyectos.

- Una de nuestras exalumnas de etnia gitana, después de estudiar el Ciclo Formativo Grado Superior de Cocina, trabaja en una casa de acogida para refugiados en Tui, Pontevedra, y ha decidido comenzar a estudiar “Ciclo Formativo Grado Superior Integración Social” para centrarse en el trabajo con jóvenes en riesgo de exclusión social.
- Otra alumna participa activamente desde que dejó el colegio en actividades y grupos de carácter feminista y actualmente es miembro de Asamblea de Mulleres Vilaboa.
- Tanto nuestro alumnado como exalumnas nos siguen trayendo al colegio trenzas de cabello, para donar a mechones solidarios por lo que somos conscientes que esta acción en concreto, no quedó como un hecho aislado, sino que después de 3 años, sigue teniendo continuidad hasta nuestros días como una iniciativa.
- 3 exalumnos en concreto, se han puesto en contacto con nosotras para realizar trabajos sobre las acciones solidarias que desarrollaron mientras estuvieron en nuestra escuela, en las materias de filosofía o valores éticos de sus respectivos centros.
- Otra alumna, que marchó a cursar 1º de bachillerato a Canadá, se puso en contacto con nosotras para que la informásemos con más detalle de todas las actividades de reciclaje de botellas de plástico, de material de escritura, ... porque quería iniciarlas en el club de ciencias de su instituto.
- Consideramos también como un resultado positivo que otras escuelas terminan implicándose y colaborando con nuestras acciones: reciclaje bolis, donación pelo, patines,
- Estos son solamente algunos ejemplos concretos pero, somos conscientes que en general nuestro alumnado sale muy sensibilizado cara al trabajo de voluntariado y valora y agradece el haber participado en estas experiencias. Prueba de ello es lo dicho textualmente por algunas exalumnas: “No os habéis dedicado únicamente a darnos clase, nos habéis enseñado grandes lecciones de vida.” “Nos enseñásteis que antes que una nota está el ser persona, que la educación no está solo en los exámenes.”

Conclusiones

Los cambios metodológicos y organizativos en la práctica educativa, la planificación de actuaciones fuera del aula, en contextos reales, ... todo ello ha redundado en un replanteamiento de nuestro papel como docentes, y nos ha llevado 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, estableciendo en algunos casos grandes vínculos afectivos que mejoran la relación profesor@-alumn@.

De alguna manera, las acciones de este proyecto han contribuido a fomentar también relaciones entre iguales muy satisfactorias. El tiempo compartido y dedicado a su preparación, siempre en un clima muy agradable ha generado grupos de trabajo colaborativo y grupos de amistad, que nos han ayudado a mejorar la integración en el centro de algunos/as alumnos/as, a veces excluidos de otras actividades.

Para el alumnado, ver como sus acciones tenían repercusión en su entorno cercano y en el mundo global en el que vivimos, supuso una mayor consciencia de su corresponsabilidad individual como personas que forman parte de una ciudadanía mundial, colaborando en el cumplimiento de la agenda 2030.

Tras varios cursos trabajando la Educación para el Desarrollo nos hemos dado cuenta que nuestro alumnado ha mejorado su capacidad de reflexión y análisis crítico, ha enriquecido y ampliado su visión del mundo, ha adquirido valores y habilidades para la vida, y muestra actitudes de empatía, solidaridad y respeto por la diversidad, teniendo presente el concepto de sostenibilidad para convertirse en agentes de cambio.

Todavía sentimos vivo este proyecto que ha conseguido generar una honda de empatía y transformación a través del compromiso activo. Seguimos intentando darle continuidad, para que no quede como una práctica educativa aislada y anecdótica, sino que se convierta en una seña de identidad de nuestro centro y de nuestra práctica docente tratando de formar, no a los mejores, sino mejores personas para el mundo.

Referencias bibliográficas

- García, I., Gratacós, J., De Paz, D., Gil, M., y Zapata, A. (2019). *La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora. Reflexiones y propuestas prácticas*. Colección Ciudadanía Global: Oxfam Intermón.
- Ramírez, Y. (2019). *Residuo Cero: Comienza a restar desde casa*. España: Editorial Titilante ediciones.
- Red Transforma (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Equipo de coordinación del movimiento ETCEG.



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

*Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad-ABC Lab
Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)*

Resumen

Trabajos sobre formación inicial docente (FID) señalan la importancia de combinar cursos formales con métodos experienciales de aprendizaje. Entre las metodologías existentes, el aprendizaje servicio (AS) se destaca al integrar la acción en la comunidad con la formación profesional, teniendo un crecimiento en universidades del mundo. Esta investigación indaga en la producción científica del campo de FID y AS para caracterizarla e identificar los enfoques con que se aborda dicha relación a través de un metaanálisis de artículos publicados en revistas científicas. Los resultados muestran el crecimiento exponencial de las publicaciones referidas a AS y FID liderado por algunos países. Hay un énfasis en investigaciones cualitativas centradas en los impactos del AS en las habilidades pedagógicas transversales por sobre el conocimiento y manejo curricular disciplinario. Asimismo, se observa la formación del docente para ser funcional a una educación cada vez más compleja por sobre su rol transformador.

Palabras clave: formación inicial docente; aprendizaje servicio; educación transformadora.

Service-Learning in initial teacher training: analysis of scientific production from three databases

Abstract

Works on initial teacher training (ITT) point out the importance of combining formal courses with experiential learning methods. Among the existing methodologies, service learning (SL) stands out by integrating action in the community with professional training, growing in universities around the world. This research investigates the scientific production in the field of ITT and SL to characterize it and identify the approaches with which this relationship is approached through a meta-analysis of articles published in scientific journals. The results show the exponential growth of publications referring to SL and ITT led by some countries. There is an emphasis on

qualitative research focused on the impacts of SL on transversal pedagogical skills over disciplinary curricular knowledge and management. Likewise, the training of the teacher is observed to be functional to an increasingly complex education over its transformative role.

Keywords: initial teacher training; service learning; transformative education.

Introducción

La formación inicial docente (FID) se ha convertido en un campo de estudio de gran desarrollo para identificar las principales perspectivas y factores que aportan insumos para la preparación de mejores docentes. Esta tendencia se ha potenciado en la actualidad por la complejización creciente del ámbito educativo, que se observa en el desafío de educar en contextos socioculturales y aulas más diversas, en favorecer no sólo aprendizajes cognitivos, sino también socioemocionales y conductuales que habiliten a niños, niñas y jóvenes para una integración a una sociedad cada vez menos predecible y que requiere de mejores condiciones para la vida social y ambiental.

La diversidad de investigaciones acerca del tema a nivel mundial es amplia. Existen estudios que enfatizan el ámbito de los conocimientos (Shulman, 1987), de los saberes (Tardif, 2004) o de las competencias (Perrenoud, 2004).

Los programas convencionales de FID ponen énfasis en asegurar que los futuros profesores y profesoras desarrollen competencias de gestión del aula y de instrucción para la adquisición del conocimiento curricular (Vickers, 2007). Britzman (2003) señala que las metodologías que se implementan en FID deben centrarse en el trabajo colaborativo entre docentes para reformular la posición dialógica de estos como negociadores, mediadores, agentes de cambio educativo, y como actores sociales con propósitos definidos. Por ello, se ha de preparar a los futuros docentes para enfrentar las complejidades y conflictos sociales contemporáneos (Darling-Hammond, 2006), ya que no hacerlo reduciría la participación de los y las docentes en la sociedad, al no ampliar su capacidad de reflexionar y aprender en contextos fuera de las aulas (Palmer, 2007).

El conocimiento acumulado de la FID señala la importancia de combinar cursos formales con actividades basadas en la experiencia, pues el aprendizaje experiencial facilita que los y las estudiantes den sentido a su trabajo académico.

Entre las diversas alternativas metodológicas existentes, el Aprendizaje-Servicio (AS) se destaca al integrar la acción en la comunidad con la formación profesional y la reflexión para enriquecer las experiencias de aprendizaje. El crecimiento del AS es constante y cuenta con un amplio reconocimiento en diversos programas de FID de numerosas universidades del mundo (Aramburuzabala, McIlrath y Opazo, 2019). En este marco, la presente investigación plantea como objetivo conocer la producción científica de alto impacto del campo de FID y AS, con el propósito de caracterizarla e identificar los énfasis, enfoques y funciones que referencian la metodología del AS en FID.

Para ello la investigación aborda los siguientes objetivos específicos:

- 1) Determinar las características bibliográficas de los artículos indexados en bases de datos de alto impacto.
- 2) Identificar el enfoque y el sentido con que se aborda el AS y su relación con la FID.
- 3) Describir las principales aportaciones de los documentos en relación con la FID y el AS a nivel mundial.

Marco teórico

El AS constituye una alternativa metodológica adecuada para la FID, pues permite a los propios estudiantes convertirse en constructores de conocimiento y transformar el rol docente para facilitar el aprendizaje (Aramburuzabala, McIlrath y Opazo, 2019). En ese sentido, puede entenderse como una técnica de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio comunitario con la formación profesional y la reflexión para enriquecer las experiencias de FID, enseñar responsabilidad social, fortalecer a las comunidades (Furco, 1996), la ética de la profesión educativa (Opazo, Aramburuzabala y García-Peinado, 2014), el desarrollo de la sensibilidad hacia el otro (Billig, 2000) y el desarrollo de una docencia que se oriente a la inclusión educativa y social (Wilkinson, Harvey, Bloom, Jooper y Grizenko, 2013).

Se establecen tres elementos básicos que definen la experiencia de AS: [1] el alumno es el principal protagonista, [2] debe existir intencionalidad para solucionar un problema, y [3] debe estar adecuadamente articulado con contenidos curriculares (Billig, 2000; Furco, 2002; Puig y Palos, 2006).

En términos concretos, los resultados de la investigación científica demuestran que el AS mejora la inteligencia cultural y las estrategias cognitivas/metacognitivas (Young y Karne, 2015), la clarificación de la vocación profesional y el respeto a la diversidad y la tolerancia (Wilkinson et al., 2013), y contribuye a afrontar los retos propios de las prácticas profesionales (Coffey y Lavery, 2015).

El desarrollo de experiencias de AS mejora la empatía y las habilidades de comunicación (Young y Karne, 2015), el desarrollo académico, el compromiso social y cívico, y las habilidades interpersonales (Hébert y Hauf, 2015; Hildenbrand y Schultz, 2015), la capacidad de transferir conocimiento y la conciencia intercultural (Hildenbrand y Schultz, 2015), el desarrollo de valores (Young y Karne, 2015), la competencia social y la autoconfianza de los y las estudiantes (Eyler y Giles, 1999).

De acuerdo con Root (2005), estudios realizados con docentes que desarrollaron AS concluyeron que aumentó el compromiso con la enseñanza, la empatía, la aceptación de la diversidad, y el interés en ofrecer propuestas pedagógicas pertinentes a las realidades socioeducativas de sus estudiantes. Wasserman (2009) sugiere que el AS compromete a los futuros docentes con la responsabilidad ciudadana, en tanto provee: beneficios recíprocos para todos los involucrados, reflexión estructurada, oportunidad de desarrollar relaciones con estudiantes de diferentes culturas y etnias, y alentar a futuros docentes a desarrollar sentimientos de responsabilidad hacia quienes están excluidos (Root, 2005).

Dentro de los trabajos que han investigado los efectos del AS en la educación, se encuentran algunos que, más allá de relevar elementos que refieren al desempeño profesional docente, desde perspectivas más críticas relevan el rol transformador que el profesorado puede tener, favoreciendo una educación que promueva el cambio. Por ejemplo, algunos trabajos dan cuenta de que los futuros graduados y la comunidad se benefician de forma mutua, pues enseñan y aprenden a la vez (Jacoby, 1996), a través de un proceso de acción y reflexión constante (Eyler y Giles, 1999). A nivel educativo, el AS es una estrategia eficaz en tanto apoya la dimensión del compromiso pro-social para desarrollar el propósito de vida (Moran, 2010; Opazo y Aramburuzabala, 2019). En este marco, asumir compromisos para la transformación social prepara a los y las estudiantes para asumir un papel de liderazgo para el cambio a través de la reflexión sobre sus experiencias AS (Knutson, Zuniga y González, 2007). Mediante procesos de reflexión sistemática de sus experiencias, el estudiantado cuestiona sus creencias y conocimientos sobre los beneficiarios de sus servicios, y los problemas políticos y sociales que están a la base de la situación abordada (Jacoby, 1996). Las concepciones de los y las estudiantes sobre el yo y los otros se reconstruyen, e inician un proceso de transformación que termina poniendo incluso las necesidades de los demás antes que las suyas (Jones y Abes, 2004), favoreciendo un proceso de cambio en el estudiantado, y promoviendo con ello un rol de agente transformador social en la comunidad (Donahue, 1999).

Los estudios señalados dan cuenta de una serie de funciones y atributos educativos que cumple la metodología de AS en el marco de la FID, que van desde fortalecer aprendizajes curriculares o habilidades pedagógicas transversales hasta entregar herramientas reflexivas y críticas para que éstos cumplan una función transformadora de la sociedad a través de la educación.

Metodología

Con el propósito de conocer la producción científica de alto impacto del campo de FID y 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, se realizó un estudio exploratorio basado en un diseño de meta-análisis, 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 y 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 en términos de los autores, instituciones de procedencia, países, revista de publicación del artículo, tipo de artículo, diseño metodológico del trabajo presentado, etc.

Además, basados en las leyes de Garfield (1980) se trabajó con una submuestra de 55 casos que correspondían a los artículos más recientemente publicados (últimos tres años) para realizar un análisis de contenido (Andréu, 2000) para una caracterización conceptual y paradigmática profunda de los artículos usando el software Atlas Ti.

Resultados

1. Características bibliográficas de los artículos analizados

Es evidente el aumento de artículos publicados que abordan la relación entre el AS y la formación de docentes en revistas indexadas en las últimas décadas. La Figura 1 muestra que en el primer quinquenio (1995-1999) sólo se registraron ocho artículos indexados, identificándose una tendencia de crecimiento de prácticamente un 100% en los siguientes quinquenios hasta el 2010-2014, donde se llega a un total de 72 artículos. Entre este quinquenio y el de 2015-2019 se mantiene el aumento de artículos, siendo el 2017 el año con mayor número de publicaciones indexadas (24).

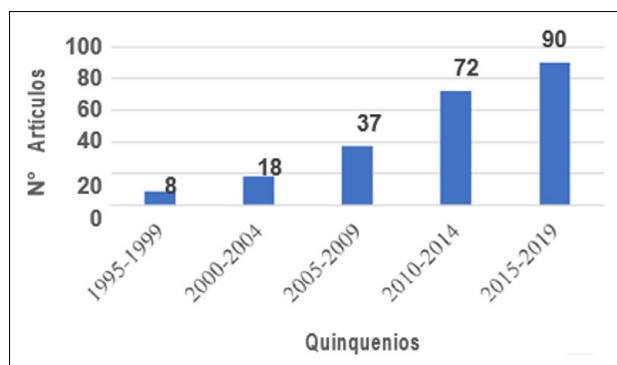


Figura 1. Número de artículos publicados por quinquenio. **Fuente.** Elaboración propia

Al observar a nivel de países, el desarrollo de producción científica y académica se concentra en Estados Unidos, donde el 62,7% de los artículos (141 casos) pertenece a autores de instituciones educativas de este país. Le siguen Australia, Sudáfrica y Canadá con un 8,9% (20), 5,3% (12) y 4,9% (11) 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).

La filiación en instituciones educativas (universidades principalmente) de los autores que más publican también se encuentran dentro de los países antes mencionados. Destacan en primera línea la Universidad de Johannesburg de Sudáfrica y la Universidad de California de Estados Unidos con seis artículos publicados en el período estudiado. Le siguen la Universidad de Queensland de Tecnología de Australia con cinco artículos, y las universidades estadounidenses de Indiana, de Notre Dame y de Georgia con cuatro artículos cada una.

Los artículos que refieren a FID y AS son publicados en diversas revistas científicas vinculadas al tema educativo, donde se destaca por sobre todo la revista *Teaching and Teacher Education*, donde en el período estudiado se publicaron once artículos. Las revistas con más publicaciones se caracterizan por tratar temas de FID en general (entre estas, *Teaching Education* y *Asia Pacific Journal of Teacher Education*). Pero destacan también revistas que enfocan el tema en áreas más específicas, por ejemplo, primera infancia (*Journal of Early Childhood Education*), educación física (*Journal of Teaching in Physical Education*), educación experiencial (*Journal of Experiential Education*) y tutoría educativa (*Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*). Todas estas revistas han publicado entre cinco y seis artículos. Es importante dar cuenta de este fenómeno, ya que implica visibilizar áreas donde la metodología del AS se ha ido abriendo terreno como una herramienta educativa relevante, lo que ha traído consigo un incipiente pero progresivo desarrollo académico e investigativo en dichas áreas específicas.

Respecto a la metodología que se utiliza en las investigaciones que se reportan en los artículos analizados, se observa que un 60,5% (136 casos) hace uso de un enfoque de tipo cualitativo (35,8% de ellos con metodología de “estudio de casos”. Un 5,3% (12) de los artículos son de tipo cuantitativo y un 16,4% (37) tienen un enfoque mixto, es decir, hacen uso de ambos tipos de técnicas para responder a sus preguntas de investigación. Es importante también mencionar que un 17,7% (40) de los artículos revisados no hacen uso de enfoques metodológicos específicos, principalmente debido a que asumen un formato de tipo ensayo donde se reflexiona sobre el AS y su relación con la FID, o que describen experiencias de AS en FID para difundirlas.

2. Enfoques y sentidos con que se aborda el AS

Las definiciones usadas sobre AS y los marcos teóricos de los 55 artículos analizados dan cuenta del aporte de esta metodología en el FID, destacando tanto competencias que interesa potenciar del ejercicio docente, como definiendo el tipo de docente que se quiere formar.

2.1. Respecto a las competencias que interesa potenciar del ejercicio docente, se relevan principalmente dos categorías: [1] el fortalecimiento del conocimiento y manejo de contenidos curriculares, y [2] el fortalecimiento de habilidades pedagógicas transversales.

La primera categoría establece como principal aporte, el conocimiento de algún contenido curricular en que se forman los futuros docentes para favorecer su manejo en las prácticas de enseñanza. De esta manera, los artículos buscan describir o conocer el efecto del AS respecto al conocimiento disciplinar en ciencia, geografía, matemática, etc.

Los artículos clasificados en este enfoque, en general, no sólo enfatizan el impacto que tiene el AS en el grado de conocimiento de ciertos contenidos disciplinares clave de una asignatura, sino también en observar cómo ese conocimiento favorece mejores “puestas en escena” para la transmisión de esos conocimientos en experiencias reales de aula.

En la segunda categoría se establece como propósito principal el impactar y, con ello, fortalecer en los futuros docentes aquellas habilidades pedagógicas transversales que les permitan generar una educación pertinente y de calidad en un contexto socioeducativo cada vez más diverso. Acá se mencionan elementos como la competencia intercultural, las competencias para el trabajo en aulas diversas, las competencias ciudadanas, la capacidad investigativa y reflexiva, el liderazgo educativo, entre otros.

De los 55 artículos analizados es posible identificar que el 83,6% (46 artículos) ponen el principal foco en el impacto del AS en habilidades pedagógicas transversales. Por su parte, sólo un 14,5% (8) prioriza su foco en el efecto del AS en la comprensión y manejo de alguna disciplina curricular de interés para los investigadores¹.

2.2 Respecto al tipo de docente que se quiere formar a través del AS, en el análisis emergen dos categorías: [1] enfoque funcional-desempeño y [2] enfoque crítico-transformacional.

La primera de ellas se caracteriza por intencionar la formación de un docente que sea capaz de adaptarse a las demandas que impone hoy la educación promoviendo una enseñanza pertinente e inclusiva, y por ello enfatiza por sobre todo el fortalecimiento de habilidades y competencias necesarias para su desempeño posterior. Estas pueden ser disciplinarias o pedagógicas.

La segunda categoría conjuga desde una perspectiva crítica un paradigma que promueve la transformación y la justicia social para que el profesorado sea un agente de cambio en el futuro. Estos artículos vinculan el AS con la promoción de competencias que fortalezcan el rol docente donde la toma de conciencia y el compromiso con el cambio social adquieren relevancia a través de instancias de reflexión profundas, críticas y estructurales de las experiencias de AS. En ese sentido, este enfoque enfatiza como horizonte formativo del AS la generación de un docente que vaya más allá de cumplir con una adecuada enseñanza en las nuevas generaciones, forjando en los futuros docentes una conciencia y una predisposición subjetiva para transformarse en agentes de cambio social.

De los 55 artículos analizados en profundidad, un 65,5% (36 casos) asumen un enfoque “funcional-desempeño” y sólo un 32,7% (18) se posicionan desde un enfoque “crítico-transformacional”².

¹ Un artículo no pudo ser categorizado debido a que realizaba un análisis genérico sin conceptualizar el AS.

² Un artículo no pudo ser categorizado debido a que realizaba un análisis genérico sin conceptualizar el AS.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado da cuenta del crecimiento de la producción científica internacional del AS - FID en las últimas décadas. Sin duda, esto ha contribuido a la promoción y difusión de esta metodología como una alternativa para el fortalecimiento de los programas de FID. Probablemente, sus resultados positivos en términos del desarrollo de competencias y habilidades han sido un aliciente en su masificación.

La mayor cantidad de producción académica que se produce en la vinculación entre AS y FID no se lleva a cabo necesariamente en las universidades mejor rankeadas del mundo. Es probable que lo que explique el desarrollo de investigación académica en esta temática sea más bien el imperativo social que estas universidades tienen de favorecer procesos educativos de calidad en condiciones de alta diversidad socioeducativa.

Un hallazgo alentador respecto a la posibilidad de incrementar la producción investigativa es que una parte importante de esta se desarrolla a partir de estudios de caso, lo que hace posible pensar en que están las condiciones para su posible expansión más equitativa a nivel de naciones, considerando que esta metodología no requiere de una inversión alta en recursos.

Un hallazgo importante ha sido reconocer cómo se configuran las concepciones existentes del AS en FID; propósito investigativo relevante considerando el carácter “polifacético” que tiene esta metodología educativa donde sus aportes se observan en distintas dimensiones.

Si bien en los artículos analizados, el AS se utiliza principalmente para desarrollar habilidades pedagógicas transversales que permitan al futuro docente tener mejores herramientas para una labor educativa de calidad en contextos socioeducativos más diversos y complejos, sigue primando una mirada funcional de ella, donde prevalece la necesidad de favorecer capacidades que permitan mejorar el desempeño docente. El horizonte transformacional del AS, cercano a perspectivas más críticas como la educación popular, siguen siendo marginales en la investigación de alto impacto científico.

Lo anterior es relevante de considerar en un contexto mundial de crisis a nivel social y ambiental, donde cada vez es más recurrente escuchar sobre la necesidad de promover una educación para la transformación social. Unesco, con su énfasis en la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, destaca la necesidad de favorecer una educación distinta, que logre involucrar a las nuevas generaciones para un cambio en el devenir social y ambiental del mundo. Una educación transformadora requiere con urgencia de un AS promotor de procesos de concientización a través de la reflexión crítica que trascienda miradas funcionalistas que logran mejorar, pero no cambiar el mundo.

Referencias bibliográficas

- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., y Opazo, H. (2019). *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement in Europe*. Londres: Routledge.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A Critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Donahue, D. M. (1999). Service-Learning for Preservice Teachers: Ethical Dilemmas for Practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 685-695.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington: Corporation for National Service.

- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service. En A. Furco, y S. H. Billig (Ed.), *Advances in Service-Learning Research. Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 23-50). Greenwich: Information Age Publishing.
- Garfield, E. (1980). Bradford Law and Related Statistical Patterns. *Current Contents* 4(19), 5-12.
- Glass, G. V., McGaw, B., y Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis of social research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hébert, A., y Hauf, P. (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.
- Hildenbrand, S., y Schultz, S. (2015). Implementing service learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 262-279.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, S. R., y Abes, E. S. (2004). Enduring influences of service-learning on college students' identity development. *Journal of College Student Development*, 45(2), 149-166.
- Knutson K., Zuniga, C., y González, A. (2007). The impact of a freshman-year community-based service-learning experience on the achievement of standards articulated for teacher candidates. *The School Community Journal*, 17(2), 111-121.
- Moran, S. (2010). Changing the world: Tolerance and creativity aspirations among American youth. *High Ability Studies*, 21(2), 117-132.
- Opazo, H., y Aramburuzabala, P. (2019). Service Learning in Teacher Training – A Case Study of the Autonomous University of Madrid. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Ed.), *Embedding Service-Learning in European Higher Education* (pp. 154-165). Londres: Routledge.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1), 1531-1556.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Root, S. (2005). The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A research retrospective. En S. Root, J. Callahan, y S. Billig (Ed.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impact* (pp. 13-16). Greenwich, CT: Information Age.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Vickers, M. (2007). Reversing the lens. Transforming Teacher Education Through Service-Learning. En S. Gelmon, y S. Billig. (Ed.), *From Passion to Objectivity: International and Cross-Disciplinary Perspectives on Service-Learning Research* (pp. 199-216). Charlotte: Information Age.
- Wasserman, K. (2009). The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1043-1050.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., y Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning Project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491.
- Young, S., y Karne, T. (2015). Service-Learning in an Indigenous Not-for-profit Organization. *Education + Training*, 57(7), 774-790.



Programa gamificado para la gestión emocional en educación primaria

PÉREZ ESCODA, NÚRIA

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona (España)*

ROS MORENTE, AGNÈS

*Departamento de Pedagogía
Universidad de Lérida (España)*

LÓPEZ CASSÀ, ÈLIA

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona (España)*

Resumen

Se presenta un recurso gamificado para desarrollar las competencias emocionales del alumnado y resolver conflictos de manera asertiva. Se trata del videojuego Happy 8-12 para niños y niñas de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Además, se dará a conocer los resultados de los efectos de la aplicación en una muestra de 574 alumnos de ciclo superior de educación primaria. Para esta evaluación se utilizó un diseño cuasi experimental pretest y posttest con grupo control. Los resultados indican que con el Happy 8-12 se mejora de manera significativa las competencias emocionales, disminuye los niveles de ansiedad, mejora el clima social de aula y de patio, reduciendo el número de conflictos entre iguales y aumentando el rendimiento académico. Como conclusión, el uso del videojuego actúa como estrategia de prevención de conductas disruptivas graves, incluido el acoso escolar, beneficiando en gran medida la convivencia de los centros educativos.

Palabras clave: competencias emocionales; regulación emocional; educación primaria; programa; videojuego.

Gamified program for emotional management in primary education

Abstract

This study presents a gamified tool to develop students' emotional competences and resolve conflicts assertively. This gamified software is Happy 8-12, designed for children studying in the second and third cycle of primary education. The present work, also presents the results of the effects of the application in a sample of 574 students in the upper cycle of primary education. For this evaluation, a quasi-experimental pretest and posttest design with a control group was carried out. The results indicate that with Happy 8-12, emotional competencies are

significantly improved, anxiety levels decrease and the social climate in the classroom and in the recess improves. At the same time, the number of peer conflicts is lower and there is an important increase in academic performance. In conclusion, the use of the video game acts as a strategy for the prevention of serious disruptive behaviors, including bullying, greatly benefiting the coexistence of educational centers.

Keywords: emotional competences; emotional regulation; primary education; program; video game.

Introducción

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 se ha hecho necesaria la introducción de programas para el desarrollo de las competencias emocionales y se ha considerado como una innovación atractiva para el alumnado la propuesta para desarrollar sus competencias emocionales mediante el vídeo juego Happy 8-12.

El objetivo de este trabajo es mostrar y evaluar la eficacia del videojuego para desarrollar las competencias emocionales del alumnado 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 recreo, así como sobre el rendimiento académico del alumnado participante. Para ello se presenta la fundamentación teórica y estructura del trabajo para posteriormente evaluar la experiencia de la aplicación a una amplia muestra de estudiantes de ciclo superior de educación primaria.

Marco teórico

Numerosas investigaciones demuestran que las situaciones de violencia y abuso por parte del grupo de iguales repercute negativamente en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los alumnos afectados (Caballo, Arias, Calderero, Salazar, y Irurtia, 2011; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011). Estos estudios sostienen que estas situaciones comportan graves consecuencias en las víctimas quienes frecuentemente presentan síntomas como ansiedad al percibir el entorno escolar como agresivo y amenazante. Paralelamente otros trabajos han relacionado las conductas conflictivas con déficits en la competencia emocional de los implicados (Bisquerra, 2014; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Romera, Rodríguez, y Ortega, 2015).

Así, la comunidad educativa vive con la alarma causada por el aumento creciente de episodios violentos en los centros escolares (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, et al., 2009; Gabarda, 2014), que destacan que alrededor del 10-15% del alumnado es víctima de violencia. A ello debe añadirse que el auge de las nuevas tecnologías durante los últimos años ha propiciado la aparición de otra modalidad de acoso, el cyberbullying (Save the Children, 2015).

Con el propósito de paliar las consecuencias de estos comportamientos y de disminuir su aparición, en los últimos veinte años se ha observado una incorporación creciente de programas de educación emocional y social en los centros educativos, tanto a nivel nacional como internacional (Benito, López-Pérez, y Márquez-González 2012; Diekstra, y Gravesteyn, 2008; Filella, Pérez-Escoda; Agulló, y Oriol, 2014; Graczyk, Matjasko, Weissberg, Greenberg, Elias, y Zins, 2000; Güell y Muñoz, 2003; López-Cassà, 2003; Olweus, 2001; Vadebencoeur, y Bégin, 2005). En la base de todos ellos encontramos la intención de incorporar medidas preventivas en las escuelas mediante el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde las primeras edades. Estas intervenciones sostienen que los problemas que afectan a la infancia y adolescencia en las escuelas son causados por dificultades a nivel social y emocional.

En este sentido, investigaciones recientes proporcionan claras evidencias de los beneficios de estas intervenciones especialmente cuando parten de una buena fundamentación teórica y se implementan con rigor y sistematicidad (Corcoran, Cheung, Kim, y Xie, 2018; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011; Taylor, Oberle, Durlak, y Weissberg, 2017).

Los programas de educación emocional fomentan el desarrollo de las competencias emocionales y para ello existen diferentes modelos, aunque mayoritariamente no son muy divergentes entre sí.

En este trabajo se estudia los efectos del programa de educación gamificado *Happy 8-12* para la educación de las competencias emocionales de los alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria con el fin de que aprendan a resolver conflictos de manera más asertiva. Consta de 25 conflictos que el alumnado debe resolver siguiendo el proceso de regulación emocional basado en el marco teórico de la educación emocional presentado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y fundamentado 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 asientan 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 juego presenta 25 situaciones conflictivas, 15 de las cuales se desarrollan en el contexto escolar y 10 entre hermanos en el contexto familiar. A modo de ejemplo se exponen dos de ellos. “Alicia es una niña que miente para tener amistades” y “Juegas con tu hermano a cartas y, cuando pierde, te acusa de tramposo”. Frente al conflicto, el estudiante tiene la necesidad de elegir entre distintas alternativas de respuesta, entre las que se encuentra la correcta (la más asertiva).

Metodología

Muestra

Se presentan los resultados de la aplicación del programa en una muestra de 574 alumnos de ciclo superior de educación primaria procedentes de 10 centros educativos distintos. La media de edad se situó en 10,53 años. El 52,4% de la muestra pertenecía al género masculino. El grupo experimental (GE) constaba de 351 alumnos procedentes de 6 escuelas mientras que 223 alumnos de otros 4 centros de primaria conformaron el grupo control (GC). El estudio se realizó conforme a las normas éticas de investigación.

Procedimiento

Para la realización del estudio, en un primer momento se contactó con el Departamento de Educación presentando el proyecto para obtener permiso para su desarrollo en los centros educativos. Posteriormente, se contactó con las direcciones de las escuelas participantes para planificar adecuadamente y poder iniciar la investigación. En el caso de los centros que formaron parte del grupo experimental (GE) y como paso previo a la implementación del programa, se facilitaron orientaciones precisas sobre el videojuego *Happy 8-12* y sobre el procedimiento a seguir a todos los maestros, tutores y equipos directivos de las escuelas participante la investigación. Este proceso se desarrolló a lo largo de 30 horas de formación. Después del entrenamiento, se aplicaron los instrumentos en su fase pre-test. Posteriormente, las escuelas del GE aplicaron el programa utilizando el videojuego *Happy 8-12* y, una vez finalizado, se procedió a la aplicación del post-test a los alumnos. En el caso de los grupos control (GC) solo se aplicaron los protocolos de evaluación sin desarrollar la aplicación del programa gamificado.

Instrumentos

Se utilizaron diferentes instrumentos entre los que destacamos el cuestionario de desarrollo emocional (CDE_9-13) de López-Cassà y Pérez-Escoda, (2010); el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños (STAIC) de Spielberger, (1973) en su adaptación a la población española por Seisdedos (1989), el Cuestionario Clima Social Aula (CES) en la versión en Español elaborada por Pérez, Ramos y López (2010), el cuestionario de clima de patio y el registro anecdótico de conductas conflictivas elaborados ad hoc para esta investigación.

Finalmente se recogieron las calificaciones (notas) de las asignaturas instrumentales (Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Inglesa) de cada alumno antes y después de trabajar con el programa *Happy 8-12* para así valorar el rendimiento académico.

Diseño y análisis de datos

Para evaluar la eficacia del programa se recurrió a un diseño cuasi experimental pretest y postest con grupo control.

Los datos se procesaron con el software SPSS 20.0. Para valorar el efecto del videojuego Happy 8-12 en el grupo experimental se utilizó el modelo general lineal. Sin embargo, en las variables de clima de patio se utilizó la prueba de Wilcoxon, debido a que los datos no siguieron la normalidad. Paralelamente, para las variables: competencias emocionales y clima social de aula también se calculó la eta cuadrada parcial, para determinar el tamaño del efecto.

Resultados

Para analizar los datos y obtener los resultados se utilizó el software SPSS 20.0. Los estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas analizadas con la comparación pretest y postest de la muestra de estudio pueden observarse en la Tabla 1.

Para valorar el efecto del videojuego Happy 8-12 en el grupo experimental se realizó un procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) con un factor intersujetos y un factor intrasujetos. En las variables de clima de patio se utilizó la prueba de Wilcoxon, debido a que los datos no siguieron la normalidad. Además, para las competencias emocionales y clima social de aula también se obtuvo la eta cuadrada parcial, para así analizar el tamaño del efecto de ambas variables.

Tabla 1. Resultados de los grupos control y experimental en las diferentes variables

Test	Grupo	Pre Happy 8-12 score	Post Happy 8-12 score	Media Cambio pre/post	Cambio pre/post F; p-value
<i>CDE Total</i>	Experimental	6.85	6.91	-0.06	5.81; .16
	Control	7.14	7.02	0.12	
<i>STAIC</i>	Experimental	60.71	42.72	17.99	9.33; <.001
	Control	43.31	34.74	8.57	
<i>Clima Social Interés</i>	Experimental	16.41	16.67	0.26	8.49; <.001
	Control	16.20	17.10	0.90	
<i>Clima Social Competitividad</i>	Experimental	11.03	11.23	0.20	2.91; .09
	Control	11.14	10.99	-0.15	
<i>Clima Social Relaciones</i>	Experimental	9.36	9.71	0.35	0.11; .74
	Control	9.35	9.75	0.4	
<i>Clima Social Satisfacción</i>	Experimental	29.03	29.65	0.62	0.01; .93
	Control	29.19	29.78	0.59	
<i>Clima Social Organización</i>	Experimental	5.98	6.26	0.28	4.33; .04
	Control	6.17	6.17	0.00	
<i>Clima Social Cohesión</i>	Experimental	10.13	10.29	0.16	0.98; .32
	Control	9.98	10.31	0.33	
<i>Clima Social Normas</i>	Experimental	14.98	15.22	0.24	0.54; .44
	Control	14.79	14.88	0.09	
<i>Clima Social Cooperación</i>	Experimental	8.78	8.82	-0.04	3.40; .07
	Control	8.69	8.43	0.26	
<i>Clima Social Comunicación</i>	Experimental	19.24	19.59	0.35	0.11; .74
	Control	19.19	19.52	0.43	
<i>Rendimiento académico (matemáticas)</i>	Experimental	6.50	6.53	0.03	.001; .97
	Control	6.54	6.55	0.01	
<i>Rendimiento académico (castellano)</i>	Experimental	6.40	6.56	0.12	5.713; .02
	Control	6.83	6.91	0.03	
<i>Rendimiento académico (inglés)</i>	Experimental	6.62	6.77	0.15	.303; .58
	Control	6.37	6.69	0.32	

Nota: NGC= 223 y NGE= 351. **Fuente.** Elaboración propia

Antes de analizar los resultados del CDE en profundidad, se descartó cualquier tipo de anomalía o valor extraño del mismo mediante un test situacional. Una vez realizada esta primera verificación, los resultados obtenidos revelaron que las puntuaciones del CDE en el grupo experimental mejoraron en la puntuación total de desarrollo emocional después de la implementación del videojuego Happy 8-12, lo cual no sucedió en el grupo control. El tamaño del efecto valorado con el índice F no fue alto, circunstancia atribuible a la naturaleza estable de las competencias emocionales. Cuando se analiza las variaciones en las dimensiones de la competencia emocional, se observan cambios significativos en el grupo experimental a favor de la situación final para las competencias de regulación emocional.

Los resultados del STAIC (ver Tabla 1) muestran un descenso en el nivel de ansiedad estado en ambos grupos, aunque en el caso del grupo experimental este es considerablemente mayor después de la participación en el programa y a nivel estadístico resultó ser significativa (diferencias entre medias: 17.99; $F=9.33$; $p < 0.001$). En el GC los cambios no fueron estadísticamente significativos.

En relación con el clima social del aula, en la subescala Interés se observa una diferencia estadísticamente significativa cuando entre las situaciones inicial y final del grupo experimental y control ($F= 8.49$; $\eta^2=0.10$; $p < 0.001$). De igual modo se registraron diferencias significativas en la subescala de Organización ($F=4.33$; $\eta^2=0.08$; $p=0.04$). En ambos casos el tamaño del efecto fue discreto, lo cual se atribuye a la naturaleza estable de estas variables. En las otras subescalas, aunque los resultados mostraron claramente la misma tendencia, no resultaron estadísticamente significativos (ver Tabla 1). Únicamente dos de las escalas del cuestionario de Clima Social en el Aula (Interés y organización) mostraron ser estadísticamente sensibles y significativas a los efectos de la interacción, en el sentido que ambas aumentan después de seguir el entrenamiento con el programa con Happy 8-12, mientras que disminuyen con el tiempo en el grupo control. En relación a la escala de Interés, las variables, Sexo y Curso, tuvieron un efecto directo en las puntuaciones finales de las subescalas a favor de las niñas y de los alumnos de 6º curso (sexo: $F(0,148) = 4.223$; $p < .04$; curso: sexto $F(0,148) = 12.959$; $p < .001$). Sin embargo, para la subescala de organización, únicamente la variable curso presentó un efecto de interacción favorable a los alumnos de 6º ($F=6.462$; $p=.011$).

Para el estudio del clima de patio del alumnado se analizaron los datos con la prueba de Wilcoxon con el propósito de comparar los resultados en ambos grupos (GC y GE) entre la situación inicial y final. En el grupo experimental, se observaron cambios estadísticamente significativos en tres de las escalas (*insultar, agredir y sentirse ignorado*). Estos cambios representan claramente mejoras atribuibles a la administración de Happy 8-12 (ver Tabla 2). En el grupo control, aunque desde un inicio se obtuvieron puntuaciones más bajas, solamente en una escala (*Animar a los demás si están tristes*) se obtuvieron cambios estadísticamente significativos.

Paralelamente, se estudiaron el número de conflictos observados durante el recreo y se observaron diferencias significativas de ello entre el GC y el GE. Concretamente, en el GC se observaron un total de 28 conflictos, el número del cual aumentó un 7% en el registro final. Contrariamente, el grupo experimental partía de un número mayor de conflictos en el pretest (37 conflictos) y tras la administración del software Happy 8-12, el número de conflictos disminuyó en un 16% en el postest.

Tabla 2. Resultados pre y post en el clima de patio

	<i>Grupo control</i>				<i>Grupo experimental</i>			
	<i>X pre</i>	<i>X post</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>X pre</i>	<i>X post</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>¿Insultas a tus compañeros?</i>	35.00	37.15	-.338	.735	52.10	50.50	-3.781	<0.001
<i>¿Agregas a tus compañeros?</i>	45.22	46.76	-.235	.814	88.30	65.88	-4.348	<0.001
<i>¿Escondes cosas?</i>	35.67	39.43	-.183	.855	62.15	67.93	-1.492	.136
<i>¿Dejas participar a otros compañeros?</i>	43.27	43.69	-.846	.397	77.30	59.55	-.275	.784
<i>¿Amenazas a tus compañeros?</i>	19.45	21.78	-.266	.790	31.11	33.27	-1.064	.287
<i>¿Hablas mal?</i>	42.77	50.45	-1.939	.052	71.44	76.46	-1.673	.094
<i>¿Animas a los demás si están tristes?</i>	53.64	43.52	-1.957	.050	77.20	74.82	-.105	.916
<i>¿Juegas en el recreo?</i>	21.08	17.92	-.449	.653	46.47	37.05	-.584	.559
<i>¿Te sientes ignorado?</i>	33.68	35.53	-.721	.471	61.76	57.30	-2.449	.014

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, en relación con el rendimiento académico, se observó que el rendimiento en lengua castellana aumentó de forma significativa después del entrenamiento con el videojuego Happy 8-12 (ver Tabla 1) mientras que a pesar de mejorar en la situación posttest las mejoras no se pueden atribuir a la participación en el programa.

Tras la aplicación del videojuego Happy 8-12, se recogió la opinión de profesores y alumnos respecto al programa gamificado. Las valoraciones fueron muy positivas destacando en los niños la facilidad del mismo y las ganas de seguir trabajando con el videojuego el cual consideraron mayoritariamente que les ayudaba a ser más asertivos y a enfadarse menos durante el recreo. Por su parte el profesorado destacó la viabilidad del recurso y su utilidad para trabajar la resolución de conflictos y su utilidad para este propósito.

Discusión y conclusiones

Tal y como se esperaba los resultados obtenidos muestran que el entrenamiento con el videojuego Happy 8-12 ha mostrado una mejora estadísticamente significativa de las competencias emocionales. Cabe hacer hincapié en que el efecto de este aprendizaje fue discreto, ya que variables como las competencias emocionales y el clima social de aula, requieren de un tiempo prolongado para su total cambio y entrenamiento, muy posiblemente de más de un curso académico.

Otro efecto interesante del programa fue el de los niveles de ansiedad-estado que presentaban los alumnos a los cuales se administró el programa Happy. Éstos disminuyeron notablemente y de forma estadísticamente significativa en la evaluación posttest. Este hecho coincide totalmente con la literatura previa que apunta a que un mejor manejo de las competencias emocionales también mejora el estado emocional de los alumnos en el aula de primaria (Davidson, 2012; Pérez-Escoda, Torrado, López-Cassà y Fernández, 2014).

Resultados similares se encontraron con el clima de aula. Aunque en aquellos centros en los que se administró el programa Happy 8-12, se observó una clara tendencia a una mejora en todas las escalas del clima social de aula, solo en algunas la mejora es relevante. Tendencia similar siguió el clima de patio en el que se registró una disminución del número de conflictos.

Estos resultados muestran una vez más como el entrenamiento a nivel de habilidades sociales y emocionales no sólo mejora la resolución de conflictos puntuales que pueden aparecer en el entorno escolar, sino que también mejoran el clima global que se establece en las aulas, lo cual mejora a su vez, otros aspectos como el rendimiento escolar o el estado emocional de los estudiantes (Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2010; Wang, Vaillancourt, Brittain, McDougall, Krygsman, y Smith, 2014).

A la luz de los resultados podemos afirmar que el videojuego educativo Happy 8-12 se ha mostrado como una herramienta útil y atractiva. Efectivamente el formato gamificado del programa permite motivar al alumnado en mayor grado, y así favorecer el aprendizaje, al mismo tiempo que se facilita la tarea docente al profesor. Esto coincide con algunos estudios como el de McGonigal, (2011) que defienden las bondades de la gamificación como estrategia educativa. Y lo más importante, es su capacidad para entrenar las competencias emocionales del alumnado, conseguir la disminución de sus niveles de estrés y mejorar el clima social de aula y de recreo. Así pues, podemos concluir que el videojuego Happy 8-12 se presenta como una prometedora herramienta de prevención y actuación frente a los conflictos que existen en el entorno escolar.

Referencias bibliográficas

- Benito, T. A., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2010). *Using emotional literacy to improve classroom social-emotional processes*. Paper presented at the WT Grant/Spenser Grantees' Meeting, Washington, DC.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Caballo, V., Arias, B. Calderero, M., Salazar, C., y Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños: análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(3), 591-609.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54, 216-224.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Diekstra, R. F., y Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and emotional education: An international analysis*, 255-312.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A.B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.J., i Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.
- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., y Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- López-Cassà, E., y Pérez-Escoda, N. (2010). Un nuevo recurso para la convivencia: CDE 9-
- En Parrilla, A. Parrilla, y M. López Melero (Eds.), *Reinventar la formación docente. Parte-II La formación de los docentes y el curriculum escolar: atención a la diversidad y formación para la convivencia* (pp. 1-17). Málaga.
- López-Cassà, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: PraxisWolters Kluwer.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Nova York: Penguin Press.

- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 3-20.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Pérez, M., Gázquez, J., Mercader, I., Molero, M., y García, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401412.
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E., y Fernández Arranz, M. (2014). *Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional)*, Barcelona, 4-6 abril.
- Romera, E. M., Rodríguez-Barbero, S., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation/Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *Cultura y Educación*, 27(1), 158-185. doi: 10.1080/11356405.2015.1006850
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de autoevaluación*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Spielberger, C. D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado - Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J., y Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Vadbencoeur, J., y Bégin, H. (2005). The efficacy of social skills promotion programs designed for 5-12 years old children: a critical analysis. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26(1), 183-201.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H., McDougall, P., Krygsman, A., y Smith, D. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29, 360-437. doi: 10.1037/spq0000084



EmocionadXs: una experiencia de coeducación de las emociones y los sentimientos en Educación Secundaria

PERMUY MARTÍNEZ, AIXA

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

BERASTEGUI MARTÍNEZ, JON

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad del País Vasco (España)*

Resumen

La experiencia EmocionadXs (Permuy, 2013), tomando la forma de un proyecto de educación de las emociones, se consolida en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Xulián Magariños” de Negreira como una actividad de innovación, dirigida a la promoción de la convivencia positiva. Con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, sentimentales y sociales del alumnado de educación secundaria del Centro, se implementa en el año académico 2015/2016 para todos los grupos de 4º curso. EmocionadXs se diseña con la pretensión de incorporar a la acción tutorial una actividad *ad hoc* centrada en el trabajo de y con las emociones y los sentimientos, desde una perspectiva coeducativa. Lo que se traduce en la creación de una serie de talleres para el desarrollo de actitudes, comportamientos y creencias igualitarias, respetuosas y pacíficas entre el alumnado; atendiendo a la promoción de una emocionalidad saludable que favorezca el bienestar personal y colectivo.

Palabras clave: emociones; sentimientos; coeducación.

EmocionadXs: a coeducation of emotions and feelings experience in Secondary Education

Abstract

The EmocionadXs experience (Permuy, 2013), taking the form of an emotion education project, is consolidated in the “Xulián Magariños” Secondary School of Negreira as an innovation activity, aimed at promoting positive coexistence. In order to contribute to the development of the emotional, sentimental and social competences of the secondary school students of the Center, it is implemented in the academic year 2015/2016 for all 4th year groups. EmocionadXs is designed with the aim of incorporating into the tutorial action an *ad hoc* activity focused on the work of and with emotions and feelings, from a coeducational perspective. Which translates into the creation of a series of workshops for the development of egalitarian, respectful and peaceful attitudes, behaviors and beliefs among students; attending to the promotion of a healthy emotionality that favors personal and collective well-being.

Keywords: emotions; feelings; coeducation.

Introducción

En el marco sociocultural contemporáneo, la educación de las emociones (Permuy y Cortés, 2017) se presenta como una práctica coeducativa andrógina que permite a las personas desarrollarse en sus ámbitos emociosentimental y social, liberadas de los encargos, -cognitivos, sentimentales y comportamentales-, heredados del sistema cishe-teropatriarcal e impuestos a través de los estereotipos y roles de géneros. Unos encargos que condicionan la vida, tanto en lo que tiene que ver con el desarrollo de la identidad, como en la construcción del proyecto existencial o, incluso, en el establecimiento de las relaciones interpersonales y la convivencia.

En este sentido, la educación de las emociones (Berastegui y Permuy, 2017) puede definirse como una innovación pedagógica que surge a partir de la educación emocional en combinación con la perspectiva de géneros. Y aún constituyéndose como una práctica “nueva”, por su permeabilidad y dinamismo, a partir de la experiencia EmocionadXs, transmutó además en una segunda forma, -la coeducación de las emociones y los sentimientos (Permuy, 2019)-, tal y como se explicará en las conclusiones de este relato.

Esta evolución sucede como 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, trabajando sobre y con las emociones y los sentimientos desde un enfoque feminista.

El desarrollo de la experiencia en cada una de sus fases motiva, inevitablemente, el cuestionamiento de un constructo que, a su vez, se encuentra permanentemente interpelado por las personas a las que afecta; por sus vidas, por la sociedad, por los cambios del mundo, etc. Situaciones que enriquecen y transforman la propia disciplina desde la práctica, tanto en lo que tiene que ver con los objetivos como con los contenidos e, incluso, con el propio método pedagógico y, por supuesto, con su conceptualización.

La educación de las emociones, a través de la introspección, la reflexión, el diálogo, el intercambio y la cooperación, invita al análisis crítico de unx mismx, pero, también, de las otras personas, de la realidad y del mundo en el que cada ser se encuentra, en un momento sociohistórico concreto y en un contexto específico. Así, fundamentándose, entre otros enfoques, en las pedagogías libertadoras, actúa para la construcción de identidades auténticas, equilibradas y responsables; incitando a un cuestionamiento del “yo” frente a los estereotipos y encargos asociados a los sexos-géneros, devenidos del sistema sociocultural cisheteropatriarcal occidental.

En este sentido, la particularidad de “EmocionadXs” (Permuy, 2013) respecto de otras propuestas de trabajo sobre el mundo emocional y sentimental con adolescentes, es el enfoque feminista; ese que permite atravesar la educación emocional con la perspectiva de géneros, transformándola en coeducación. Esto afecta, no sólo a la forma de abordar los contenidos, si no también a la definición de los objetivos de la intervención, al diseño de las actividades, a su aplicación y al análisis de los resultados, entre otras cosas.

El propósito de este trabajo es presentar una parte de la experiencia EmocionadXs, apoyándose en los relatos del alumnado participante respecto de sus aprendizajes. En sus reflexiones queda manifiesta la necesidad y pertinencia de implementar acciones de carácter socioeducativo dirigidas a la promoción de un desarrollo integral, -mental, emociosentimental y social-, no sexista. Y, además, se reafirma la capacidad de esta práctica para favorecer la construcción de una identidad y libertad más realista, igualitaria y saludable en lxs jóvenes. Lo que, consecuentemente, obliga a repensar y reconstruir la práctica educativa sobre el mundo emociosentimental ya como coeducación de las emociones y los sentimientos.

EmocionadXs atestigua que la educación de las emociones en adolescentes contribuye a crear oportunidades de aprendizaje compartido a través de actividades que conectan directamente con sentires como la motivación, la curiosidad, el deseo, la belleza, el amor, la empatía..., generando contenidos y vivencias con un grado elevado de significatividad. Consecuentemente, representa una experiencia que consigue, y de forma explícita, involucrar al alumnado en su propio proceso de crecimiento, tanto individual como grupal; lo que afecta a la percepción del poder de cada individuo sobre su propia vida pero, también, sobre la vida en, con y de la comunidad.

La educación de las emociones, -igual que la coeducación de las emociones y los sentimientos-, podría definirse por tanto como esa educación para la vida que emerge como respuesta ante las exigencias de la sociedad contemporánea, -en favor de la convivencia positiva y la prevención de conductas de riesgo-, pero, sobre todo, ante la necesidad eminentemente humana de perseguir y alcanzar el bienestar subjetivo. Así, se entiende como ese proceso permanente, -que debiera estar presente a lo largo de todo el ciclo vital-, y continuado, -en reconstrucción constante-, que pretende un desarrollo humano equilibrado y libre (equilibrio).

“EmocionadXs” (Permuy, 2013) es una experiencia diseñada, implementada y evaluada desde el Seminario Permanente de Emocionalidad, Géneros y Desarrollo Humano (EXDEHU, en sus siglas en gallego), del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Contextualización

EmocionadXs se lleva a cabo en el año académico 2015/2016 con cada uno de los tres grupos naturales de 4º de la ESO del IES “Xulián Magariños” de Negreira; grupos que estaban configurados tal y como se indica a continuación:

- 4º ESO A: 19 participantes; 8 chicos, 10 chicas y 1 persona (auto)identificada como “ninguno” con respecto a su género.
- 4º ESO B: 15 participantes; 10 chicos y 5 chicas.
- 4º ESO C: 10 participantes; 5 chicos y 5 chicas.

Esto suma un total de 44 jóvenes.

Además, EmocionadXs se diseña como un proyecto de educación de las emociones para este curso que, a su vez, se materializa en tres talleres configurados *ad hoc*, a partir de las necesidades específicas de los distintos grupos, constituyéndose como experiencia única en cada una de las tres aulas.

En lo que tiene que ver con los objetivos, los que se establecen como objetivos generales del proyecto son:

- 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.

Estos objetivos generales se concretaron en los siguientes objetivos específicos, (Permuy, 2020):

- Expresar las emociones, de forma verbal, escrita, plástica y corporal.
- Manejar las emociones y los sentimientos en la dirección del bienestar subjetivo y comunitario.
- Hacer visibles los encargos, -en forma de estereotipos y mandatos-, asociados a los diferentes géneros.
- Desarrollar la autoestima, repensar y construir la identidad personal.
- Asumir una posición no sexista respecto de la vida personal y académica, que se traduzca en actitudes y comportamientos de igualdad, respecto y colaboración entre todo el alumnado.
- Identificar los sexismos relativos a la vida cotidiana, dentro y fuera del centro educativo.
- Tomar conciencia respecto de los valores individuales y grupales que fomentan un trato igualitario.

Para la consecución de estos objetivos se abordaron los siguientes bloques de contenidos:

- Identidad personal y social
- Regulación de emociones
- Diversidad sexo-afectiva
- Comunicación y relaciones interpersonales.

En lo relativo a la metodología general, se ha que indicar que fue de carácter grupal, activa, dinámica y participativa, que estaba centrada en la persona y, además, en la “exigencia” de una asunción de la responsabilidad individual y de grupo con respecto a la experiencia, para así generar aprendizajes más significativos.

A través de un proceso no lineal y bidireccional, -de lo intra a lo interpersonal-, EmocionadXs se integra en la persona y en el grupo, en la forma de una reflexión crítica subjetiva y colectiva simultáneamente. Parte de las vivencias de cada individualidad, pero, también, busca poner en valor la vivencia del grupo como contenido susceptible de aprendizaje en todos los momentos en los que se aplica.

Este procedimiento se traduce en actividades que requieren de reflexiones profundas, argumentación, intercambio de ideas y puesta en práctica de destrezas para la comunicación y la relación interpersonal, el trabajo cooperativo o el ejercicio de la autonomía. No obstante, también se desarrolla en clave de explicaciones, dinámicas de grupo, representación de roles, discusiones, debates... Todas estas actividades sirven para analizar el lenguaje empleado, la narrativa individual y colectiva, 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 despertar a la influencia de estos elementos en la construcción de actitudes, pensamientos y comportamientos, pero también de emociones y sentimientos, -incluso de sus formas de experimentación y expresión-, específicos en función del género.

Por último, para terminar con esta aproximación al contexto de la experiencia, en lo que tiene que ver con la temporalización, EmocionadXs se implementa 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 ese curso académico 2015/2016.

Descripción de la experiencia

EmocionadXs parte de una reflexión teórico-práctica en torno a la necesidad de poner en marcha acciones socioeducativas que aborden el sentir de las personas adolescentes desde una perspectiva feminista. Dicho de otro modo, como propuesta enmarcada en las ciencias de la afectividad, reformula la educación emocional desde la coeducación, a fin de contribuir al desarrollo integral no sexista del alumnado de Educación Secundaria. Entendiendo que, de esta forma, simultáneamente, se estará incidiendo en la configuración de una sociedad libre, igualitaria y pacífica.

Considerando las exigencias de la vida para una persona adolescente, que se encuentra en pleno proceso de construcción de su identidad, de su “yo” adulto, pero, además, atendiendo a las situaciones de riesgo que rodean a esta etapa, -consumo de sustancias, desarrollo de conductas desadaptativas... -, y, además, conscientes de la violencia que nos rodea, derivada de las relaciones desiguales motivadas por los estereotipos de géneros, parece imperiosa la urgencia de abordar el mundo de las emociones y los sentimientos desde una mirada explícitamente feminista. Sobre todo, refiriéndose a una intervención explícita, dirigida al desarrollo de competencias emocionales y sentimentales en la juventud.

En este sentido, la respuesta pedagógica más interesante, y aparentemente eficaz, parecía una educación de las emociones que, directa y explícitamente se performase como coeducación.

Así, EmocionadXs se aplica buscando el desarrollo de identidades emocionales y sentimentales “desculturizadas”; capaces de construir, con libertad de decisión y acción, proyectos existenciales, -individuales y de grupo-, conscientes, responsables y amorosos.

Para ilustrar algunos de los efectos de esta intervención, se presenta una parte de la reflexión del alumnado sobre sus aprendizajes más significativos. Estos resultados se recogen en una serie de grupos focales desarrollados al término de la experiencia.

Entre las 9 preguntas que se plantearon a cada grupo, se encontraba la siguiente: *de los aprendizajes que estáis comentando, ¿cuál o cuáles destacaríais?*; ante la cual sucedieron respuestas que se organizaron en las siguientes categorías:

¿Qué aprendizajes destacaríais?			
Respeto y convivencia	Igualdad y no discriminación	Trabajo en equipo	Relajación

Figura 1. Aprendizajes destacados por el alumnado tras la experiencia EmocionadXs. **Fuente.** Permuy, 2019

Centrándose en la pretensión de este trabajo, argumentar la pertinencia de una intervención como EmocionadXs, -una educación de las emociones feminista-, parece interesante destacar, sobre todo, las tres primeras categorías de respuesta: *respeto y convivencia*; *igualdad y no discriminación*; y *trabajo en equipo*. Así, de entre las afirmaciones del alumnado, al respecto de cada una de ellas, se presentan las siguientes (Permuy, 2019, p.361):

- Respeto y convivencia: “Se aprende a como, pues, respetar las ideas de los demás, simplemente, y a convivir con ellos porque, al fin y al cabo, serán ideas diferentes, pero son exactamente iguales que nosotros, y la sociedad de hoy los trata, sobre todo, pues como algo aparte; y no es eso realmente, son ideas diferentes, nada más” (G1A4-M); “Todos pensamos de manera diferente, pero esas no son razones para apartar a nadie” (G1A2-M).
- Igualdad y no discriminación: “Una de las que más me marcó fue cuando tratamos el tema de la homofobia con el conjunto LGTBI, ya que era la primera vez que me hablaban de eso”; Antes de este proyecto no tenía ni idea” (G1A1-M); “El concepto de igualdad de género y todo lo que eso supone; cambió mucho mi forma de verlo” (G2A2-M).
- Trabajo en equipo: “Aprender a trabajar en equipo con la yincana, con el trabajo que hicimos de las sillas, sobre todo” (G1A4-M); “El hecho de hacerlo todos juntos, nos enseñó pues a colaborar un poco más con todos y eso” (G2A1-F).

Atendiendo a estas respuestas parece evidenciada la eficacia del proceder metodológico de la educación de las emociones. Este procedimiento se materializa en la sucesión de una serie de momentos/acciones: la reflexión dialógica, la toma de conciencia, la asunción de la responsabilidad, el aprendizaje y la enseñanza entre iguales. De hecho, así es como se relacionan los contenidos de aprendizaje con las vivencias de lxs jóvenes y, además, con las estructuras éticas de su pensamiento y comportamiento; con sus ideas y deseos, tanto personales como de grupo. Constituyéndose así, según Permuy (2019), una intervención socioeducativa que estimula la (auto)observación consciente para la re/de-construcción de ese “ser” individual modelado en interacción con la sociocultura.

La educación de las emociones representa una práctica que afecta a todas las dimensiones del ser: el sentir, el pensar y el hacer, generando nuevos escenarios interpretativos y creativos de una realidad pacífica e igualitaria donde vivirse libres.

Conclusiones

A la vista de esta propuesta, –EmocionadXs–, y algunos de sus resultados, parece poder afirmarse que este tipo de experiencias fomentan actitudes de interés y disposición hacia el desarrollo emocional y sentimental, pero, también, una motivación que posibilita aprendizajes profundos. Además de promover el desarrollo de comportamientos más adaptativos, actitudes abiertas, flexibles y empáticas.

En su transcurrir práctico, procurando que en las aulas se establezca un tono emocional generalizado de bienestar, se busca favorecer la adquisición y mejora de las competencias emocionales, sentimentales y sociales como la conciencia y la regulación emocional, las capacidades para relacionarse con las otras personas, –respeto y empatía–, la capacidad para disfrutar, fluir... Incluso se aspira a una transformación de la percepción sobre la construcción de la identidad; sobre todo, en lo relativo a esos contenidos devenidos de la socialización diferencial de géneros.

Esta socialización diferencial crea el espejismo de la necesidad de un etiquetaje identitario y, por tanto, la construcción de un “yo”, –y su consecuente proyecto de vida–, definido a partir de encargos asociados a cada uno de los extremos del espectro binario sexo-géneros, –varón/masculino-mujer/femenino–. Un “yo” al que se le exige encajarse en uno u otro arquetipo, en función de sus características anatomofisiológicas, y a partir de las que “debe” performarse de ese modo que resulte socialmente aceptado, –en forma de actitudes, pensamientos y sentires concretos– (Permuy, 2019).

En este sentido, parece imprescindible atender a la necesidad de una mayor conciencia en lxs adolescentes sobre como estos encargos del sistema cisheteropatriarcal occidental condicionan significativamente las actitudes, los principios y las normas individuales y de grupo, pero también las emociones y los sentimientos; asunto que justifica la emergencia de la nueva coeducación de las emociones y los sentimientos (Ibídem, 2019).

Esta coeducación de las emociones y los sentimientos puede definirse así, dentro de las ciencias de la afectividad, como ese cuerpo teórico-práctico, tal y como se ha explicado anteriormente, producto de la evolución natural de la educación de las emociones que, en combinación con la teoría y práctica feminista, emerge como un nuevo constructo.

Igual que la propia educación de las emociones, la coeducación de las emociones y los sentimientos, refiere a un proceso continuado y permanente que sirve para alcanzar un desarrollo integral equilibrado y libre que, además,

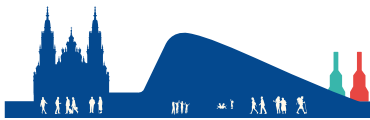
provee al individuo y al grupo de reflexión y crítica, de recursos y de destrezas para el manejo de una existencia consciente y sentida; apoderando a las personas en el gran amor que cada unx lleva dentro, en la dirección del bienestar subjetivo y comunitario (Permuy, 2019).

Según Simón (2008, p. 14 y 15), la coeducación puede entenderse como “un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales, pretende como objetivo la construcción de un mundo común y no enfrentado”. Así, siguiendo esta estela, la coeducación de las emociones y los sentimientos se establece como un proceso continuado y permanente que sirve para alcanzar ese desarrollo humano integral y equilibrio no sexista, desde el trabajo sobre el ámbito emocional y sentimental del ser.

Además, la coeducación de las emociones y los sentimientos representa una práctica socioeducativa rebelde y contra-norma que busca des-cisheteropatriarcalizar el sentir y radicalizando; favoreciendo una conceptualización de las emociones y los sentimientos, de su percepción y expresión, fuera de los mandatos sexistas de la sociocultura. Esta coeducación de las emociones y los sentimientos pretende así apoderar a la juventud, coeducando frente a un sistema violento e injusto, en el desarrollo de nuevos sentires, comportamientos, principios y pensamientos favorables a la construcción de identidades y proyectos auténticxs que se establecen y coexisten en comunidades saludables.

Referencias bibliográficas

- Berastegui, Y., 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, y 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.
- Permuy, A. (2013). Proxecto “EmocionadXs”, coeducación das emocións en ESO. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación-USC/Seminario Permanente de Emocionalidade, Xéneros e Desenvolvemento Humano (EXDEHU) (no publicado).
- Permuy, A., y Cortés, B. (2017). A coeducación das emocións como estratexia chave para a promoción da convivencia positiva: a experiencia “EmocionadXs” do IES “Xulián Magariños” (Nigreira). *Innovación Educativa*, 27, 91-106.
- Permuy, A. (2019). *Coeducación das emocións e dos sentimentos na Educación Secundaria: deseño, desenvolvemento e avaliación da experiencia EmocionadXs* (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela.
- Simón, E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.



A Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela 1997-2020. Unha actividade en rede

RODRÍGUEZ CALVENTE, CARLOS L.

*Xefe Departamento de Orientación CEE Manuel López Navalón
Santiago de Compostela (España)*

HERMIDA GONZÁLEZ, IGNACIO

*CEIP Julio Gurriarán
O Barco de Valdeorras (España)*

LAMELAS FERNÁNDEZ, MARÍA ASUNCIÓN

*Directora CEIP Manuel Bermúdez Couso
A Pobra de Trives (España)*

Resumo

A Convivencia de Educación Infantil é unha actividade consolidada nas bisbarras do Oriente ourensán. Tamén o son as súas personaxes de referencia, Cholo e Nela, un globo e unha pinga de auga do río Sil, que acompañan a nenos e nenas de Educación Infantil, de practicamente todos os colexios da zona. O que comezou como a organización dunha actividade complementaria para nenas e nenos de Educación Infantil, foise transformando paseniño nunha actividade de innovación educativa, onde foron activadas estratexias de titoría, deseño e creación de materiais didácticos, normalización do galego, desenvolvemento e incorporación dos temas transversais e a educación en valores, ao currículo das aulas de educación infantil participantes, así como, a dinamización das relacións familia escola nun proxecto común. O deseño dunha actividade complementaria deu paso a unha actividade en rede, onde cadaquén colabora e aporta o mellor de si en cada edición.

Palabras clave: Educación Infantil; Innovación educativa; Acción titorial; Normalización lingüística; Temas transversais.

A Coexistence of Early Childhood Education, Cholo e Nela 1997-2020. A network activity

Abstract

The “Convivencia de Educación Infantil” (Preschool Education Convivence) is a consolidated activity in the eastern regions of Ourense. Also, its reference characters, Cholo and Nela, a balloon and a drop of water from the Sil river which accompany children from nearly all the schools of the area since their early childhood. It started as the

organization of a complementary activity for these students, and it ended up as an activity of educational innovation, where strategies for teaching, design and creation of didactic materials, Galician language normalisation, development, and incorporation of two transversal issues and education in values were activated and incorporated to the curriculum of the Preschool Education of the participating schools, where the relation between family-school was a common project. The design of a complementary activity led to a collaborative activity where everyone collaborated and gave his or her best in each edition.

Keywords: Preschool Education; Educational innovation; Tutorial action; Linguistic normalisation; Transversal issues.

Introdución

O propósito desta comunicación é dar a coñecer unha experiencia xurdida do traballo en equipo realizado por mestres e mestras de Educación Infantil, e que se estendeu ao conxunto da comunidade educativa participante, sendo un axente dinamizador da titoría nas aulas de Educación Infantil que participaron e participan no proxecto. Ao mesmo tempo, configurouse coma un modo de espallar e establecer estratexias de desenvolvemento da educación en valores, a educación afectivo-emocional e os temas transversais, nun período de vinte e catro anos, dende 1997 ata a actualidade 2020.

Esta comunicación reflexiona, dende una perspectiva global, sobre esta experiencia de innovación educativa en Galiza.

Contexto

A experiencia Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela 1997-2020 nestes 24 anos permítenos falar dun contexto histórico e xeográfico.

Contexto histórico

A actividade que nos ocupa é a Convivencia de Educación Infantil, hoxe en día tamén coñecida pola Comunidade Educativa participante como Cholo e Nela, as 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.

En col a estas personaxes, vense desenvolvendo un proxecto educativo innovador ininterrompidamente durante 23 anos, un proxecto que continúa activo, a día de hoxe, no oriente ourensán. Para dar idea do alcance do proxecto ofrecemos os seguintes datos (Asociación pro-convivencia Cholo e Nela, 2020):

- Máis de 20.000 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 colaborado e desenvolto labores de titoría, obradoiros, contacos e xogos no deseño de cada edición da Convivencia de Educación Infantil.

E como comezou? Pois da maneira máis inesperada no Centro de Formación e Recursos (CEFORE), antes Centro de Formación Continuada do Profesorado (CEFOCOP) do Barco de Valdeorras (Ourense), no curso 1996-1997. No contexto dun curso de intercambios de experiencias de mestras e mestres de Educación Infantil, onde reflexionamos sobre como podíamos estruturar, organizar, e planear, con todas as garantías, unha «saída» para nenas e nenos de Educación Infantil, con actividades acaídas para esta etapa educativa e na que 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 familias e nas aulas como un valor.

No comezo da experiencia, aló polo ano 1997, o profesorado de Educación Infantil, amparado polo corpo legal da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) de 1990, reivindicaba a súa profesionalidade e o carácter propio desta etapa educativa (0-6 anos). Comezaba a desmontarse a idea propedéutica da mesma polo tanto.

A consideración da Educación Infantil dentro dos centros iniciaba un proceso de transformación, a proposta da LOXSE ía concretándose, propiciándose na etapa cunha dinámica de cambios e innovacións educativas, estendéndose boa parte do que hoxe adoitamos chamar metodoloxías activas, e que daquela se vertebraban nos principios metodolóxicos para a educación infantil, recollidos a partir do artigo 9.5: *A metodoloxía educativa basearase nas experiencias, as actividades e o xogo, nun ambiente de afecto e de confianza* (LOXSE, 1990).

A situación diglósica do galego con respecto do castelán era máis que evidente, daquela os chamados materiais multimedia en galego eran moi escasos, e moitos materiais curriculares (proxectos de educación infantil) simplemente traducían o mesmo proxecto do castelán.

As aulas dos máis pequenos e pequenas non tiñan actividades complementarias. Estas concentrábanse historicamente nos últimos cursos da Educación Primaria e da Educación Xeral Básica (EXB), propios da Lei Xeral de Educación de 1970. Naquel intre estábase na transición ao modelo LOXSE, segundo o seu calendario de implantación, pero sucedía case o mesmo, porque as aulas de Educación Infantil seguían sen ter, daquela, actividades complementarias.

Vivíase un tempo de cambio e transformación na Educación Infantil e nas escolas.

Contexto xeográfico

As comarcas nas que se establece nun primeiro momento a Convivencia de Educación Infantil caracterízanse por tres contornas diferenciadas, concellos rurais, concellos cunha vila como capitalidade, e concellos cunha capitalidade máis urbana, como pode ser o Barco de Valdeorras e con posterioridade, Verín ou Xinzo de Limia. O proxecto sitúase na provincia de Ourense e nos concellos limítrofes da comarca do Bierzo, como son Cacabelos e Puente de Domingo Florez, e de Lugo, con Quiroga e Ribas de Sil.

A consideración do noso contorno e das súas comunicacións existentes, por estrada, orixina a creación de agrupacións de comarcas a fin de propiciar viaxes de non máis dunha hora de duración para o noso alumnado. Creándose dúas zonas para o desenvolvemento da actividade. A Convivencia chegaría a abranguer nesta actividade unha certa zona xeográfica e, a partir de aí, poderíase pensar na posibilidade da transferencia a outras zonas xeográficas, así durante o período de máxima actividade esta proposta desenvólvese en dúas zonas xeográficas: as bisbarras asociadas á zona de Verín e Xinzo de Limia, e a zona de Valdeorras.

Descrición da experiencia

Esta experiencia educativa xorde no ámbito do CEFORE do Barco de Valdeorras no curso 1996-1997 e ten unha continuidade ata a actualidade aínda que esta comunicación recolla ata 2020.

A existencia da mesma respondeu a un reto que abordaron un equipo de mestres e mestras de Educación Infantil: dotar dunha actividade complementaria para alumnado de Educación Infantil deseñando un conxunto de propostas de actividades de xogos, obradoiros e recursos materiais e didácticos en galego. Este conxunto de propostas e estratexias educativas eran concretados no contexto de cada aula ou titoría participante e implicaba a participación de tódolos sectores da Comunidade Educativa.

Esta actividade recolle as indicacións metodolóxicas da LOXSE (1990) para a educación Infantil e é deseñada coa idea de promover unha actividade educativa de calidade na liña exposta por Zabalza (1996), cos seus dez aspectos claves para o establecemento dunha educación de calidade, para xerar un proceso educativo específico nesta etapa e coa pertinente consideración dos aspectos seguintes: organización de espazos, equilibrio entre iniciativa infantil e proposta docente, atención á educación afectivo-emocional, uso dunha linguaxe enriquecida, diferenciación de actividades para abordar todas as dimensións do desenvolvemento e as capacidades, rutinas estábeis, materiais diversos e polivalentes, atención individualizada, sistemas de avaliación individual e do grupo, o traballo coas familias e a consideración dunha escola aberta á contorna.

Tamén recolle no seu devir ao longo destes 23 anos un proceso continuo de mellora, orientado dende seu inicio polos procesos metodolóxicos da investigación-acción (Elliot, 1990) aportados por diferentes autores. Así podemos falar dun proceso en dinámica de espiral, e falar de 23 espirais no mesmo, onde foi sendo continuamente mellorado e incorporando a reflexión de cada edición anterior, adaptándose á evolución das propostas legislativas derivadas da Lei Orgánica de Educación (LOE, 2006), incorporando as aportacións de literatura pedagóxica de autores e autoras como Gardner, Tonucci, Romera e outros, entre outras.

Esta experiencia educativa atravesou varias etapas ou fases:

- *Fase Inicial ou de xénese: 1997-2000*: Nela deséñase a estrutura organizativa, créase unha asociación sociocultural e oriéntanse os seminarios permanentes que van desenvolver as propostas.
- *Fase de expansión e consolidación: 2001-2013*: Nesta segunda fase a actividade recibe o recoñecemento por parte das institucións, obtendo premios á innovación educativa (2001) e á innovación educativa en temas transversais (2002), e acada un apoio institucional importante que se traduce na publicación de materiais didácticos impresos. Realizándose a actividade en dúas zonas e con presenza de colexios participantes do Bierzo e de Lugo.
- *Fase de superación e continuidade: 2014-2020*: Condicionada pola crise económica mundial de 2008 e que implica unha renovación da proposta e unha orientación da mesma, cara á creación de contidos e interacción dixital.

A Convivencia ao longo das súas edicións desenvolveu sempre centros de interese relacionados cos temas transversais e a educación en valores.

É unha experiencia de deseño horizontal, de traballo en equipo de mestres/as de Educación Infantil que permanece con esta idea.

Concepto de Convivencia de Educación Infantil. Que e a Convivencia de Educación infantil?

A Convivencia de Educación Infantil é un día de xogo e festa para os/as nenos/as participantes, na que se implica toda a comunidade educativa á que pertencen eses/as nenos/as, cun definido carácter educativo e cunha personalidade propia.

Para a organización desa xornada, nos comezos de cada curso iníciáanse unha serie de traballos sistemáticos e en equipo a diferentes niveis e dende distintos grupos (mestres/as, familias de alumnos/as, grupos de traballo...) que implican crear, realizar, coordinar unha serie de procesos educativos e formativos desde a innovación educativa e ao redor dun centro de interese sobre un tema transversal. Nestes procesos participa toda a comunidade educativa, sendo dinamizadores dos mesmos as titorías participantes, coordinadas por grupos de traballo de mestres e mestras que se desenvolven dentro da organización do CEFORE do Barco de Valdeorras.

Os grupos de traballo deseñan os materiais didácticos (cancións, ilustracións, materiais do proxecto, contacontos, oferta de xogos e obradoiros). As titorías de Educación Infantil dos centros participantes coordínanse cos grupos de traballo establecendo un calendario de reunións para a distribución de diversas funcións e tarefas. Cada titoría concreta coas familias do seu alumnado a participación das mesmas, e preparan a actividade a desenvolver o día da Convivencia (Ver Figura 1).

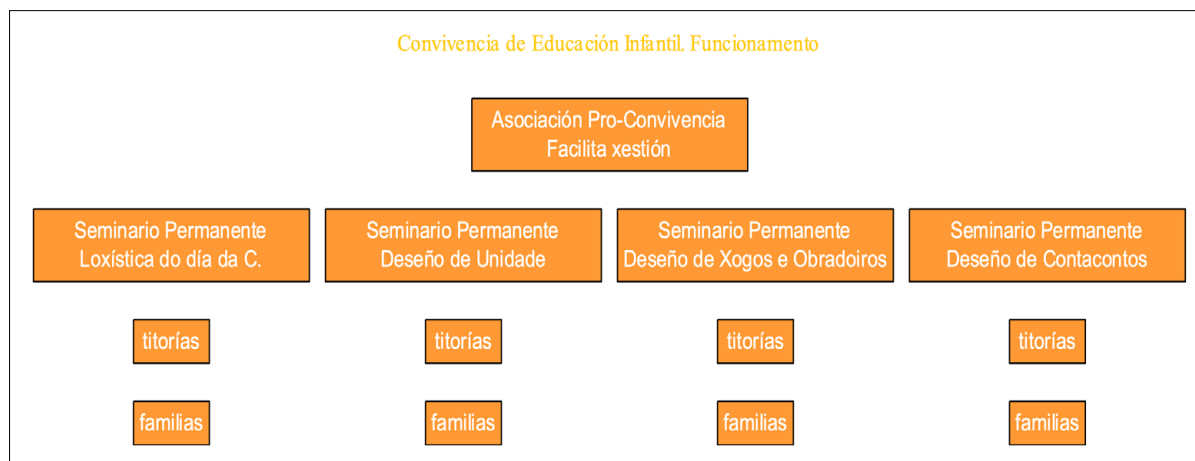


Figura 1. Estrutura organizativa da Convivencia de Educación Infantil. Fonte. Elaboración propia

Nos meses previos á Convivencia nas actividades de ensino-aprendizaxe planifícase o centro de interese cos materiais elaborados polos grupos de traballo que deseñan o proxecto, e que sempre contan coa presenza de Cholo e Nela.

Neste sentido, a Convivencia de Educación Infantil poderíase definir como a dinámica da comunidade educativa participante, pois é o motor dunha serie de procesos dentro do eido educativo da Educación Infantil nunha realidade determinada e que afecta a distintos colectivos, como son os pais e as nais, as mestras e os mestres e os nenos e as nenas, así como diversas institucións, públicas e privadas. Estes procesos supoñen formación, investigación na acción e desenvolvemento da función titorial, así como da transversalidade. Dentro desta complexidade, esta actividade sempre vai ir asociada a un carácter de mellora e, en consecuencia, a un proceso optimización (Ver Figura 2).

Ao longo destes anos esta actividade ten suposto procesos de creación de materiais didácticos en múltiples soportes e a partir do propio contexto, materiais que teñen sido vividos por todos e todas as participantes e que propiciaron procesos de formación nos grupos de traballo para o seu deseño.



Figura 2. Proxecto Educativo e ideolóxico da Convivencia de Educación Infantil. **Fonte:** Elaboración propia

A xornada de festa que pon fin a todo o proceso de traballo común [Ver Figura 3] organízase nunha serie de áreas polas que os nenos e nenas acompañado dun pai, nai ou familiar adulto da clase rotan por diferentes zonas de actividade, a modo de eidos. Existe cinco zonas de rotación:

- Zona de xogo libre en estruturas inchábeis, zona de obradoiros,
- Zona de exhibicións constituída por diversas institución como bombeiros, 112, persoal sanitario, forzas de seguridade, empresas ou institucións do concello sede, persoal do propio concello,
- Zona de obradoiros conformada polo conxunto de actividades preparadas polas titorías dos diferentes colexios, nas que participan as familias no seu desenvolvemento.
- Zona de contacontos, onde se ofrece un recorrido de contacontos interpretados polas familia (na, pais, titores/as).
- Zona de Xogos dirixidos e de Psicomotricidade. Igualmente preparado polas titorías participantes e desenvolto por pais, nais e ou familiares dos nenos/as.

Estas zonas de actividades realízanse durante a xornada de mañá por un espazo de 3 horas aproximadamente, entre as 11:00 horas e as 14:00 horas.

Entre as 14:00 horas e as 15:00 horas realízase unha comida de convivencia e a partir das 15:30 horas iniciase o fin de festa. Na que o grupo de Cholo e Nela realiza unha actuación mentres os colexios vanse despedindo de xeito gradual.

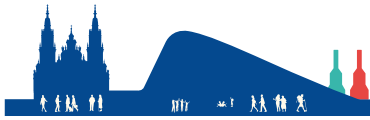
Conclusiones

O proxecto Convivencia de Educación Infantil tense afianzado sobre un proxecto educativo ideolóxico en rede e de apoio mutuo e que se caracteriza por tentar responder aos indicadores que Zabalza (1996) amosaba como criterios ou aspectos de calidade para a Educación Infantil.

Ao longo destes anos ten sido recoñecido con varios premios a innovación educativa e ten recibido a colaboración institucional con publicacións de proxectos e materiais didácticos, na actualidade a pandemia producida polo sars-cov-2 ten interrompido con carácter transitorio a actividade presencial da mesma, pero a actividade transcorre activando outras canles e outros recursos como é a presenza da mesma en plataformas dixitais, a través das bitácoras (blogs) dos centros ou da propia actividade <https://convivenciacholoenela.wordpress.com/> ou a súa propia canle de youTube https://www.youtube.com/channel/UC_7rFE-flvhDT4ZRU4la6aQ amosan que hoxe segue a ser en realidade un proxecto vivo e activo dende a profesionalidade de mestras e mestres de Educación Infantil traballando en equipo e en redes de colaboración.

Referencias Bibliográficas

- Area, M., Parcerisa, A., e Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Asociación pro-convivencia Cholo e Nela (2020). *Memoria de actividades*. Fondo documental e fotográfico da experiencia Convivencia de Educación Infantil, Cholo e Nela 1997-2020. Documentos non publicados.
- Borghi, B. (2005). *Los talleres en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- LOE (2006). *Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación*. BOE 106, de 4 de maio de 2006, páxinas 17158 a 17207 (50 páxs.). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- LOMLOE (2020). *Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación*. BOE 340, de 30 de decembro de 2020, páxinas 122868 a 122953 (86 páxs.). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- LOXSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo*. BOE 238, de 4 de outubro de 1990, páxinas 28927 a 28942 (16 páxs.). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- LXE (1970). *Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa*. BOE 187, de 6 de agosto de 1970, páxinas 12525 a 12546 (22 páxs.). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Puig Rovira, J. M. et al. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Sanchidrián, C., Ruiz, J., et al. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación Infantil*. Barcelona: Graó
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



Juventud y liderazgo en una sociedad líquida ¿Puede ayudar la educación no formal?¹

VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, ANA
SOTELINO LOSADA, ALEXANDRE
SANTOS REGO, MIGUEL A.

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

En el contexto de una ‘sociedad líquida’ se disponen múltiples desafíos en el medio comunitario, siendo necesario nuevas ópticas y miradas desde el liderazgo de las generaciones jóvenes. No obstante, ante sus elevadas tasas de desempleo y exclusión social, son imprescindibles nuevas estrategias formativas que complementen su desarrollo personal y profesional, fortaleciendo el desarrollo de competencias genéricas asociadas al liderazgo. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar la importancia de la educación no formal para promover el liderazgo de la juventud en el contexto comunitario. Los resultados del estudio concluyen la oportunidad de estas estrategias formativas para mejorar las competencias de los jóvenes que la literatura científica vincula con el liderazgo. De ello se extrae la necesidad de promover, por parte de las políticas públicas, programas de educación no formal que promuevan el compromiso y la iniciativa del colectivo juvenil en una sociedad caracterizada por la incertidumbre.

Palabras clave: juventud; educación no formal; liderazgo; competencias transversales.

Youth and leadership in a liquid society. Can non-formal education help?

Abstract

In the context of a ‘liquid society’ there are multiple challenges in the community environment, requiring new perspectives and views from the leadership of the young generations. However, given its high rates of unemployment and social exclusion, new educational strategies are necessary to complement their personal and professional development, strengthening the development of generic competencies associated with leadership. In this context, the aim of this work is to analyze the importance of non-formal education to promote youth leadership at the community

¹ 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/>

level. The results of the study conclude the opportunity of these formative strategies to improve the competencies of young people that various studies link to leadership. This leads to the need to promote, through public policies, non-formal education programs that promote the commitment and initiative of the youth in a society characterized by uncertainty.

Keywords: youth; non-formal education; leadership; transversal competencies.

Introducción

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 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.

Marco teórico

Vivimos en una era en la que, pese a tener a nuestra disposición recursos para hacer del mundo la visión utópica de la sociedad igualitaria y ‘desarrollada’ imaginada por políticos y académicos (entre otros, contamos con mayores posibilidades de acceso a la educación, capital tecnológico, recursos económicos y sociales, seguridad pública, entre otros), la modernidad líquida (Bauman, 2004) supone riesgos en la sociedad y la economía, que demandan nuevos giros de responsabilidad. En este contexto, se hace cada vez más acuciante nuevas iniciativas y miradas que aporten soluciones ante una sociedad caracterizada por la incertidumbre.

Es ahí donde cada vez más resurge, en el discurso político y social, la necesidad de jóvenes con capacidad de liderazgo ante las problemáticas que se despliegan en una ‘sociedad o modernidad líquida’, cada vez más generadora de desigualdades sociales (Beck, 2000). Desde luego, la promoción del liderazgo de la juventud se conforma como un

imperativo ante las características del mundo laboral y social que rodean a las generaciones jóvenes contemporáneas.

En los márgenes de un contexto de trabajo ‘flexible’ en el que proliferan los trabajos temporales y precarios, y en el escenario de la escasa recuperación posterior a la recesión económica de 2008 (acentuada por la pandemia derivada de la COVID-19), los jóvenes se han tornado la cohorte más afectada por la inestabilidad e incertidumbre del mundo laboral, provocando que tales condiciones se establezcan dentro de este grupo y en todos sus colectivos ocupacionales como una ‘nueva normalidad’ (Berry & McDaniel, 2020; Furlong, 2009). Ello sin olvidar sus altas tasas de pobreza y exclusión social a raíz de sus dramáticas condiciones laborales (OIT, 2018). Es más, los cambios acaecidos en el mundo del trabajo han dispuesto sobre la juventud la presión de asumir pasivamente tales condiciones de precariedad con poco margen de actuación (Berry & McDaniel, 2020).

En este contexto socioeconómico son imprescindibles medidas de actuación desde cauces formativos que den a los jóvenes suficiente voz en el marco social, despertando capacidades útiles para la resolución de problemas sociales dentro del contexto comunitario que, a su vez, acompañen mejores posibilidades de empleabilidad (Santos Rego, Lorenzo, & Vázquez-Rodríguez, 2018). Se trata de fortalecer su capacidad de liderazgo, esto es, fortalecer el desarrollo de aquellas habilidades indispensables en el propósito de resolver problemas y generar soluciones en el contexto comunitario. Así pues, los nuevos líderes jóvenes han de definir problemas importantes, recopilar información, formular ideas y construir planes para resolver el problema. Ello necesita de habilidades complejas y creativas, así de conocimientos vinculados al contexto comunitario (Mumford, Zaccaro, Connelly, & Marks, 2000).

En el apoyo del desarrollo de estas competencias dentro de una óptica de aprendizaje a lo largo de la vida, la educación no formal se dispone como una estrategia pedagógica prioritaria para la juventud). Específicamente, la educación no formal posibilita la participación de los educandos en la vida de su comunidad próxima donde pueden comunicarse abiertamente y adquieren hábitos apropiados de hacer, pensar y sentir (Romi & Schmida, 2009). En especial, estos entornos de aprendizaje son idóneos para la juventud, puesto que son iniciativas que se adaptan a las necesidades de los destinatarios y el aprendizaje dialógico (centrado en la simetría e igualdad en las interacciones entre las partes participantes). En tal sentido, el proceso de aprendizaje se ve facilitado por el carácter voluntario de las actividades, toda vez que posibilita un mayor compromiso con lo elegido y fomenta la autonomía y la motivación de los implicados (Foro Europeo de la Juventud, 2003; Norqvist & Leffler, 2017; Romi & Schmida, 2009; Santos Rego et al., 2018).

Del mismo modo, la educación no formal posibilita el desarrollo de competencias transversales que coadyuvan a mejorar el liderazgo de la juventud (Khasanzyanova, 2017; Souto-Otero, 2016). En la misma medida, la educación no formal puede tener un impacto positivo en el capital psicológico de la juventud gracias a logros en la mejora de su autoconfianza, autoestima o inteligencia emocional (Buckley & Lee, 2018; Feldman & Matjasko, 2005; Thompson, Clark, Walker, & Whyatt, 2003). En definitiva, la educación no formal a través de sus múltiples vertientes (voluntariado, emprendimiento social, movilidad, entre otros) mejora el capital humano de la juventud, redundando a su vez en competencias de liderazgo beneficiosas para promover el cambio y la innovación social en el medio comunitario.

Metodología

Participantes

Los participantes de nuestro estudio son los jóvenes implicados en una de las iniciativas formativas en el ámbito de la educación no formal en la Comunidad Autónoma de Galicia. En concreto, son los participantes en el Programa *Iniciativa Xove* (*Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado, Xunta de Galicia*), una iniciativa pionera destinada a la puesta en marcha de ideas con manifiesta orientación de emprendimiento y emancipación social. En concreto, el objetivo de este programa es promover la participación de la juventud a través de iniciativas de aprendizaje no formal dirigidas y gestionadas por ellos mismos, que terminen por impulsar su protagonismo, liderazgo, creatividad y talento en sus contextos de referencia (Santos Rego et al., 2018).

Particularmente, los participantes en el estudio son 106 jóvenes que se han implicado en el Programa *Iniciativa Xove* durante las convocatorias de 2010-2016. Entre los sujetos, el 48.1% son hombres y el 51.9% mujeres, con una media de edad de 28 años ($M=28.35$; $DT=5.06$). Fundamentalmente, son jóvenes con estudios universitarios (42.7%).

Instrumento

Para el objetivo de este trabajo 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).

Específicamente, la escala fue construida tomando como referencia estudios que evalúan las competencias genéricas de la juventud en la mejora de su empleabilidad y compromiso social (González & Wagenaar, 2003; Souto-Otero, 2016, entre otros). El instrumento fue sometido a los oportunos procesos de validación a través de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. De este modo, partiendo de una escala inicial de 20 ítems, el instrumento quedó finalmente constituido por 14 ítems significativos.

Resultados

Los resultados nos llevan a concluir una autoevaluación muy positiva de las competencias genéricas de los participantes en el programa *Iniciativa Xove*. En especial, la puntuación más alta entre estos participantes se concreta en el ítem 14 ‘Soy capaz de coordinar a un grupo de personas’ (M= 3.32; DT= .777), la cual se relaciona con jóvenes capaces de tomar la iniciativa para organizar el trabajo en el marco de iniciativas sociales creadas y gestionadas por ellos mismos.

Del mismo modo, cabe destacar otra serie de competencias que se relacionan directamente con su capacidad de liderazgo (en todos los casos, con puntuaciones superiores a 3 en los participantes en el programa de emprendimiento social). Entre ellas sobresalen las siguientes competencias genéricas y/o transversales: la adaptabilidad a otros ambientes culturales (conexión con el medio comunitario); la consciencia de las capacidades y aptitudes (autoconciencia de las competencias); la honestidad consigo mismo y con los demás (inteligencia emocional); la adopción de una posición ante un problema (proactividad); la capacidad de generar nuevas ideas (creatividad e innovación social); la capacidad para encontrar alternativas y soluciones ante nuevos obstáculos (resolución de problemas); la capacidad de análisis de información desde un punto de vista crítico; la habilidad para trabajar en equipo; y la habilidad para relacionarse con otras personas.

Tabla 1. Desarrollo de competencias genéricas de los jóvenes participantes en el Programa *Iniciativa Xove*

	M	DT
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3.38	.704
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	3.27	.729
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema	3.09	.720
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3.15	.642
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	3.22	.673
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	2.87	.705
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	2.84	.808
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.28	.697
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	3.25	.688
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	3.15	.735
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	3.01	.759
12. Me gusta trabajar en equipo	3.29	.754
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	3.30	.774
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	3.32	.777

Fuente. Elaboración propia

Los resultados indican de manera consistente que, entre los participantes en *Iniciativa Xove*, se encuentran jóvenes con liderazgo. Y por ello puede decirse que estas experiencias formativas conectan con las inquietudes de una generación joven que no rehúye el desarrollo de su actividad profesional en una óptica de emprendimiento. Estamos ante un hallazgo relevante, pues los jóvenes que tienen conocimiento, actitud positiva y habilidades asociadas al liderazgo pueden convertirse en potenciales responsables de iniciativas e instituciones en el ámbito comunitario (véase Yuan et al., 2019).

Discusión y conclusiones

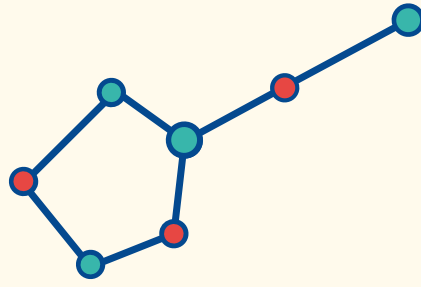
En línea con trabajos similares, los resultados indican que los programas de educación no formal son herramientas pedagógicas indiscutibles para promover el liderazgo de la juventud (Khasanzyanova, 2017; Souto-Otero, 2016). En concreto, el presente trabajo ha observado un mayor desarrollo de competencias genéricas que se relacionan directamente con el liderazgo de la juventud. Así, en correspondencia con la literatura científica, se observa entre los participantes una autoevaluación positiva de competencias asociadas a la coordinación efectiva de un grupo de personas, la proactividad, el trabajo en equipo y la comunicación (Khasanzyanova, 2017; Mumford et al., 2000). Además, los jóvenes participantes en el programa de emprendimiento social también sobresalen por su inteligencia emocional (control de las emociones, evaluación de las consecuencias de una decisión) (Redmond & Dolan, 2016). Conjuntamente, las anteriores se tienen por competencias y capacidades que son mediadoras del liderazgo, añadiéndose a la propia motivación y personalidad del sujeto (Mumford et al., 2000).

Estos hallazgos indican la pertinencia que la educación no formal, en el marco de las distintas políticas públicas, como ejemplo que la concesión de oportunidades de desarrollo íntegro de los jóvenes contiene en la adquisición de competencias beneficiosas 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, traducándose 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 bibliográficas

- 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.
- Beck, U. (2000). *The Brave New World of Work*. Oxford, UK: Polity Press.
- Berry, C., & McDaniel, S. (2020). Post-crisis precarity: Understanding attitudes to work and industrial relations among young people in the UK. *Economic and Industrial Democracy*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0143831X19894380>
- Buckley, P., & Lee, P. (2018). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Foro Europeo de la Juventud. (2003). *Policy Paper on Youth organisations as non-formal educators. Recognising our role*. Recuperado de <https://www.youthforum.org/policy-paper-youth-organisations-non-formal-educators-recognising-our-role>
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63, 363-379. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2>
- 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.
- Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235-256. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-8>
- OIT. (2018). *Responder a la situación actual y las aspiraciones de la juventud*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Redmond, S., & Dolan, P. (2016). Towards a conceptual model of youth leadership development. *Child & Family Social Work*, 21(3), 261-271.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-17.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Souto-Otero, M. (2016). Young people’s views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Thompson, L. J., Clark, G., Walker, M., & Whyatt, J. D. (2013). ‘It’s just like an extra string to your bow’: Exploring higher education students’ perceptions and experiences of extracurricular activity and employability. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 135-147. <https://doi.org/10.1177/1469787413481129>
- 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.



Línea 11

Educación, empleabilidad y formación profesional





El impacto de la teoría del capital humano en la política educativa: el Proyecto de Educación Superior en México

VEGA MIRANDA, FAUSTINO

*Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

Resumen

El Banco Mundial (BM) es un organismo internacional que publica una gran cantidad de textos sobre investigación educativa, pero no es neutral su juicio, la mayoría de las publicaciones reproducen un movimiento catalogado como modernidad. Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo interviene el BM, directa o indirectamente, en la toma de decisiones de política educativa. La respuesta está determinada por la teoría del capital humano, el organismo internacional emplea dicho enfoque económico para limitar o ensanchar el gasto educativo a los distintos países. El financiamiento es la vía para promocionar la política modernizadora, donde el mercado dicta las reglas del juego: rentabilidad sobre educación. Estas conclusiones se derivan de un caso de estudio, México desde 1992. El texto concluye con una reflexión, la búsqueda de la independencia de los organismos internacionales; ideal, pero necesaria.

Palabras clave: política educativa modernizadora; organismos internacionales; teoría del capital humano; financiamiento educativo.

The impact of human capital theory on education policy: the Higher Education Project in Mexico

Abstract

The World Bank (WB) is an international organization that publishes a large number of texts on educational research, but its judgment is not neutral, most publications reproduce a movement classified as modernity. This research aims to know how the WB intervenes, directly or indirectly, in educational policy decisions. The answer is determined by the theory of human capital, the international organization uses this economic approach to limit or expand educational spending to different countries. Financing is the way to promote modernizing policy, where the market dictates the rules of the game: profitability on education. These conclusions are derived from a case study, Mexico since 1992. The text concludes with a reflection, the search for the independence of international organizations; ideal, but necessary.

Keywords: modernizing educational Policy; international organizations; human capital theory; educational financing.

Introducción

El objetivo de la investigación es mostrar la influencia del 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 las dificultades 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. Sin embargo, la evidencia empírica cuestiona esa relación.

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 la respuesta involucran 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 está 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.

Marco teórico

1. La concepción en la política educativa, un acercamiento desde la óptica de los organismos internacionales

Para Haddad (1995) el concepto de política educativa es polisémico, las definiciones son abundantes y variadas, lo que hace complejo su estudio. Reservando el debate a otro espacio académico, para los propósitos de este documento la política educativa implica tres dimensiones: Políticas, Estrategias y Planes. El espacio de las políticas es una declaración amplia que establece los principales objetivos y prioridades del gobierno para solucionar un problema (UNESCO, 2013). La definición de los objetivos es el punto medular para entender las intenciones del gobierno.

En el periodo reciente, la declaración de los objetivos de la política educativa no ha sido endógena, es decir, los distintos gobiernos no han hecho un estudio de las condiciones particulares del país para definir prioridades específicas. Al contrario, los planes en materia educativa se han definido de manera exógena, algunos autores identifican las acciones del BM como una influencia en la definición de los objetivos de política educativa (Fernández, 2008; Castro, 2017; Espinoza, 2018), entendida como el poder de una persona o cosa para determinar o alterar la forma de pensar o de actuar de alguien. De esta forma, la política educativa es vertical, sin la posibilidad de diálogo y las instituciones educativas no son libres de elegir su forma de acceso a la sociedad, la independencia es de forma, sólo una apariencia (Navarro, 1998).

Dörte (2017) propone una interpretación sobre esta exogeneidad de la política educativa, la institución que interviene en la definición de estas ideas es el BM porque existen compromisos internacionales en materia de educación que se vinculan con instrumentos a nivel regional, que a su vez se ligan con instrumentos y políticas nacionales. La existencia de esos compromisos da sustento legal (Mohamed y Cuenin, 2001; Arango y Corona, 2016) a las acciones emprendidas.

Las intervenciones de los organismos internacionales han adquirido relevancia a partir de las crisis económicas, en particular desde los años ochenta, apoyadas en el esclarecimiento de las políticas de análisis y recomendaciones en los ámbitos de economía, salud y educación en México (Garrido, 2011). El análisis se centra en el BM ya que es un actor importante en el campo de la salud y educación, a nivel global es el agente de financiamiento externo más grande (Shiri, 2013) y también es una de las agencias con mayor producción en investigación educativa en el mundo, la cual promociona el conocimiento altamente técnico como elemento clave en la formulación de políticas.

Las recomendaciones de este organismo siempre están insertas en políticas de transformación global (Ascolani, 2008). Desde la reflexión de Tiongson (2005), las encomiendas de la agencia son de tres tipos:

1. Reforma de gastos.
2. Reforma financiera.
3. Gestión y reformas institucionales.

En América Latina se presentaron los tres tipos de intervenciones en los procesos de reestructura en los años 90 del siglo pasado, en tanto la injerencia más importante son las recomendaciones de gestión y reformas institucionales que se componen de cuatro ejes de acuerdo a Maldonado (2000):

1. Calidad-evaluación.
2. Diversificación de fuentes de financiamiento.
3. Diversificación de educación superior (educación técnica).
4. Educación básica y educación superior.

Las transformaciones están encadenadas por un movimiento general llamado modernidad que en términos educativos representa una guía basada en principios utilitaristas y competitivos; donde lo lineal, lo normal, el orden y el control marcan a los distintos niveles escolares (Chacón *et al.*, 2008). Para Vázquez (2000) la educación se ha convertido en un objeto de libre elección en el mercado pues la ofensiva neoliberal busca restaurar su legitimidad en la educación mediante un discurso de calidad y excelencia (Terrén, 1997).

El principio utilitarista significa que la habilidad, los conocimientos u otros atributos individuales afectan positivamente el trabajo productivo como una forma de capital humano.

Lo lineal, lo normal y el control se traduce en el adjetivo homogeneidad, o sea, las reformas tienen como objetivo igualar las condiciones en los distintos países, las políticas del BM niegan la heterogeneidad de las distintas etnias hacia dentro de los países, en particular, en países en vías de desarrollo que se distinguen por ser naciones multiculturales.

Aunque se puede hablar de un grupo de disidentes hacia dentro de estos organismos que han publicado la necesidad de reconsiderar estas acciones. El discurso heterodoxo se puede rastrear por medio de la publicación de algunos documentos que rompen con el hilo discursivo ortodoxo. Por ejemplo, un grupo de investigadores del BM (2000) exponen como un error concebir a la universidad como generador de rendimiento económico *per se*, de hecho el estudio que sustenta la noción es ligero y sus argumentos dotaron de instrumentos a los disidentes para suprimir el papel de las instituciones de nivel superior en la sociedad. No obstante, estas voces son la minoría y no han permeado en las capas superiores que son las personas que definen el rumbo de las políticas educativas.

2. La hegemonía del enfoque del capital humano en la política educativa, el caso de México visto desde el financiamiento de los proyectos educativos

En la sección anterior se expuso que la educación global está sufriendo una transformación, guiada por el BM que ha promocionado el enfoque del capital humano. En esta sección se explicarán dos razones por las que existe una supremacía del enfoque económico en la toma de decisiones de política educativa:

1. Técnico.
2. Político-financiero.

Desde el punto técnico, Menashy y Read (2016) argumentan que este 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, las relaciones internacionales, 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 por medio de modelos matemáticos que se basan en el enfoque del capital humano (Oreja y Vior, 2016): más educación técnica es sinónimo de más crecimiento económico. Uno de los estudios más controvertidos es el documento que publica el BM (2000) donde la inversión pública en universidades brindan bajas tasas de retorno en comparación con las inversiones en establecimientos de educación primaria y secundaria. Dichas conclusiones se tradujeron en acciones de política educativa, lo que desencadenó que los sistemas de educación terciaria están más diferenciados entre países en comparación con los niveles de primaria y secundaria (Braga, Checchi, y Meschi, 2013). Dicho de otra forma, las acciones de política educativa se centran en la educación básica y técnica, excluyendo la educación superior.

De esta forma, al tener un fuerte sustento empírico internacional, el enfoque del capital humano encuentra sus canales de auto-reproducción, hecho que se puede registrar como un imperialismo de la teoría económica, de ahí lo imperante de responder en los mismos términos para entablar un diálogo y reformar las condiciones educativas.

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; idea que se verificará en las siguientes secciones del texto a través del estudio de los proyectos que financia el BM.

1. El financiamiento desde el Banco Mundial: el proyecto educativo de educación superior en México

El BM está conformado por cinco instituciones de donde se obtienen los recursos para impulsar los distintos proyectos (BM, 2018): Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Asociación Internacional de Fomento, Corporación Financiera Internacional, Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones, Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones.

La asignación de recursos se basa en evaluaciones de las políticas e instituciones nacionales, resultado de 16 criterios que van desde lo fiscal-monetario hasta las políticas sociales: Políticas monetaria y tipo de cambio, Política fiscal, Política de administración de la deuda, Comercio, Sector financiero, Entorno regulatorio de negocios, Igualdad de género, Equidad de uso de recursos públicos, Construyendo recursos humanos, Protección social y laboral, Políticas e instituciones para la sostenibilidad ambiental, Derechos de propiedad y gobernanza basada en normas, Calidad de la gestión presupuestaria y financiera, Eficiencia de la movilización de ingresos, Calidad de la administración pública, y Transparencia, responsabilidad y corrupción en el sector público.

Los criterios se descargan en una matriz jerarquizada por país que posibilita o cancela la candidatura para acceder a un crédito en varios rubros, aunque estos dependen de la región. En el caso de América Latina (AL) se contabilizan 19 rubros.

En la Tabla 1 se muestran el número de proyectos que financia el BM en tres lugares diferentes: Europa, América Latina y México. Resalta que un país, México, despliega 18 proyectos con un monto de 900 millones de dólares a diferencia de lo que sucede en una región como AL, donde se desarrolla la tercera parte de planes y con tan sólo el 0.02% de los recursos que ocupa el país del norte. El resultado de esta canalización de recursos es posible porque México tiene una calificación de moderada a buena en la matriz de criterios del BM con ayuda de los pilares macroeconómicos que tanto presumen los gobiernos desde la administración de Carlos Salinas de Gortari.

Tabla 1. Proyectos financiados por el BM hasta 2019 por regiones del mundo

Región/ítem	No de proyectos	Financiamiento
Europa y Asia Central	6	1.67 mdd
América Latina	6	24.48 mdd
México	18	900 mdd

Fuente. Elaboración propia con base en BM (2019)

México actualmente no desarrolla proyectos en términos educativos, lo que evidencia la falta de consecución de las políticas, aunque fueron diez proyectos pedagógicos los que se desplegaron en el pasado inmediato, pero se cerraron por distintas razones que no se especifican en el sitio web. 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 y se cerró sin mayor detalle en 2018. Como conjetura se puede plantear que el cambio de agenda se debió por la permuta de gobierno, en 2018 ganó un gobierno de centro-izquierda.

El proyecto de educación superior tenía como objetivo fortalecer la capacidad institucional para la enseñanza innovadora, la investigación aplicada colaborativa y el aseguramiento interno de la calidad en las instituciones públicas de educación superior participantes. Sin embargo, cuando se analiza de manera pormenorizada los rubros del plan ejecutivo, 120 millones de dólares, el 92 por ciento del presupuesto total, tienen como destino fortalecer la investigación aplicada colaborativa y la enseñanza innovadora a través de los llamados “Grupos de Investigación Académica” (BM, 2017).

Los “Cuerpos Académicos” son los instrumentos que emplean las universidades tecnológicas para elevar la calidad de la educación superior motivando la investigación aplicada debe realizarse por medio de consultorías, asesorías y estancias en las empresas (López, 2008). Sin embargo, estos instrumentos de investigación, si así se puede catalogar, reproduce el principio utilitarista de la modernidad.

2. La reproducción de las condiciones

¿Cuáles son las conclusiones? Las condiciones de financiamiento no son igualitarias, al contrario, son restrictivas. Para poder acceder a los recursos del BM, los distintos países deben de acoplar sus políticas a los cánones, no importando las circunstancias particulares de cada región. Esto aplica a las condiciones financieras y educativas. De ahí que el motivo político-financiero que promociona el enfoque del capital humano es auto-reproducible.

En segundo lugar, ir en contra de la lógica del BM en los hechos se traza con la restricción del financiamiento. El triunfo del nuevo gobierno en México en 2018 y su agenda de crear 100 universidades, al estilo de la UNAM, no coincide con los proyectos del organismo internacional, de ahí que actualmente no existan proyectos educativos activos o en busca de recursos.

Tercero, inclusive aceptando el financiamiento del BM existen restricciones; Alaníz (2009) encuentra que si no se cubren las condiciones establecidas en el diseño del programa financiado con recursos de la agencia externa, se imponen fuertes sanciones a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) por ser la instancia responsable. Para la autora este hecho genera varias interrogantes y problemas: ¿Por qué es la SHCP la instancia responsable de los proyectos? ¿Cuál es el papel de la Secretaría de Educación Pública?

Por lo tanto, el control del dinero implica un énfasis en la ejecución total de los recursos a cuota de los logros educativos, reproduciendo los principios de modernidad. En otras palabras, se imponen las ponderaciones económicas sobre las metas pedagógicas.

Conclusiones

El caso de la educación superior, la política educativa en México desde 1992: una perspectiva futura

Para Camacho (2001) el rasgo principal de la educación mexicana en los años noventa fue la modernización, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en 1992 empezó a emplear en los discursos oficiales dicho vocablo que involucró la reorientación de los recursos públicos hacia la educación pos-primaria y tecnológica que apuntan más hacia necesidades empresariales (Valle, 1999).

Desde 1992 ha sido un único modelo, con diferentes versiones de acuerdo a los gobiernos en turno. Espinoza (2008) identifica que el movimiento transformó a la educación superior mexicana en un gran mercado, cuya base en el modelo técnico, a su vez soportado por la teoría del capital humano donde la educación debe generar rendimiento económico. Esta perspectiva *a priori* representa una forma de colonización del saber, la educación sólo se concentra en reproducir conocimientos técnicos (Erazo y Erazo, 2015).

Flores Crespo (2010) también ofrece argumentos en contra de la educación técnica, es un modelo caduco e irreal que pretende ajustar la demanda laboral con la oferta de profesionales. Además, es difícil asegurar que por medio de la mera formación de capital humano se puedan abatir la desigualdad y la pobreza (Flores Crespo, 2005).

Entonces, ¿Qué podemos hacer? La respuesta es fácil y compleja a la vez; la réplica es simple porque la mayoría de los documentos expresa que los países deben encontrar independencia en términos educativos, definir el rumbo de la educación con base en su propia realidad. Son ciertos los incentivos del mercado en inversiones educativas, pero los encargados de formular políticas pueden afectar la escolarización como la distribución (Braga, Checchi, y Meschi, 2011) para disminuir la desigualdad educativa.

Sin embargo, el medio para conseguir el fin es complejo. La independencia de los organismos internacionales es vital porque sus propuestas están alejadas de los problemas sociales y nacionales que históricamente atiende la educación superior (Díaz-Barriga, 1996). Es cierto que la emancipación no es fácil de conseguir por razones políticas y económicas, la libertad implica tener un plan alternativo y cooperación, aspectos que no se han discutido ampliamente en la academia.

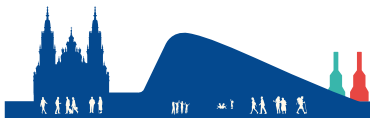
Hickling y Klees (2012) proponen una alternativa debatida en los círculos académicos internacionales y con amplia aceptación, emplear los efectos positivos de la globalización y reemplazar el BM con una institución como un Fondo Mundial para la Educación (FME) que operaría con base en principios, premisas y enfoques heterodoxos. El FME emplearía la red del BM para canalizar recursos financieros del Norte al Sur.

Al final es una propuesta, muchas personas pueden no estar de acuerdo con la ejecución porque parecería sólo un cambio de amo pero el objetivo es incitar el diálogo para encontrar la senda de la liberación.

Referencias bibliográficas

- Alaníz, C. (2009). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Revista Casa del Tiempo*, 1(9), 9-15.
- Arango, M. y E. Corona (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. París: UNESCO.
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Revista Educação*, 31(2), 139-156.
- BM. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Santiago de Chile: Banco Mundial.
- BM. (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*. Recuperado de <http://documents1.worldbank.org/curated/en/290481561775984112/pdf/Mexico-Reducing-Inequality-of-Educational-Opportunity-Project.pdf>
- BM. (2018). *Informe anual 2018 del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- BM. (2019). *Proyectos y operaciones del Banco Mundial*. Recuperado de <https://projects.bancomundial.org/>
- Braga, M., Checchi, D., y Meschi, E. (2011). *Institutional Reforms and Educational Attainment in Europe: A Long Run Perspective*. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp6190.pdf>
- Braga, M., Checchi, D., y Meschi, E. (2013). Educational policies in a long run perspective. *Economic Policy*, 28(73), 45-100.
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401- 423.
- Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
- Chacón, L. et al. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Revista Laurus*, 14(26), 319-346.
- Díaz-Barriga, Á. (1996). Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO. *Revista Momento Económico*, (83), 2-6.
- Dörte, L. (2017). Cooperación entre el Banco Mundial y América Latina: el caso de la educación superior en México. *Revista InerNaciones*, (11), 33-60.
- Erazo, V. y Erazo, L. (2015). Modernidad, desarrollo y educación: de las causas de lo civilizatorio hacia la crisis civilizatoria. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 16(1), 99-124.
- 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.
- Fernández, M. (2008). *Influencia del Banco Mundial en la educación superior en México en el contexto de la globalización neoliberal (1982-2006)* (tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Flores Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES.
- Flores Crespo, P. (2010). Las universidades tecnológicas: ¿Un modelo educativo históricamente desfasado? En A. Arnaut, y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 449-476). México: El Colegio de México.
- Garrido, C. (2011). ¿México invisible en la política educativa del banco mundial? Un caso concreto. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1099.pdf
- Haddad, W. (1995). *Education Policy-planning process: an applied framework*. París: UNESCO.
- Hickling, A. y Klees, S. (2012). Alternatives to the World Bank's Strategies for Education and Development. En S. Klees, et al. (Coord.), *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives* (pp. 209-226). Róterdam: Sense Publishers.
- López, J. (2008). Reseña de "Las universidades tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer" de Jacques Mazeran. *Revista Tiempo de Educar*, 9(17), 147-152.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*, 22(87), 51-75.

- Menashy, F. y Read, R. (2016). Knowledge Banking in Global Education Policy: A Bibliometric Analysis of World Bank Publications on Public-Private Partnerships, *Education Policy Analysis Archives*, 24(95), 1-25.
- Mohamed, L. y Cuenin, S. (2001). *Education Policies and Strategies 1. National Education Policies and Programmes and Internacional Cooperation. What role for UNESCO?* Paris: UNESCO.
- Navarro, M. (1998). Reflexiones sobre la modernidad y la educación: viejos paradigmas para nuevas realidades. *Revista de la Educación Superior*, 27(106), 1-6.
- Oreja, M. y Vior, S. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito: préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, (4), 18-37.
- Shiri, N. (2013). Las políticas de salud del Banco Mundial. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(142), 75-85.
- Terrén, E. (1997). Postmodernidad y educación: problemas de legitimidad en un discurso. *Revista Política y Sociedad*, (24), 121-139.
- Tiongson, E. (2005). Education Policy Reforms. En A. Coudouel, y S. Paternostro (Coords.), *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: Banco Mundial.
- UNESCO (2013). *UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming. Volumen 1. Education Policy Analysis*. Bangkok: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valle, M. (1999). Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. *Revista Papeles de Población*, 5(20), 225-260.
- Vázquez, J. (2000). Reseña del libro Educación y modernidad. Entre utopía y la burocracia por Eduardo Terrén. *Revista Política y Sociedad*, (35), 183-184.



Gigas for Schools. Una experiencia de emprendimiento y tecnología

RODRÍGUEZ OLAY, LUCÍA

*Departamento Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo (España)*

CABEZUDO FERNÁNDEZ DE LA VEGA, DIEGO

Gigas Hosting, S.A. (España)

Resumen

Gigas for Schools es un programa de diseño y desarrollo de proyectos de emprendimiento social o empresarial basados en la tecnología y la innovación. Estos trabajos, llevados a cabo por alumnado de 4º Secundaria, 1º Bachillerato, FP Básica y Grados Medios de FP de los centros que componen la red EDUCSI de centros educativos de la Compañía de Jesús, se presentan ante un jurado de personas expertas en temas de emprendimiento y tecnología a lo largo de diversas fases en las que los equipos compiten entre sí hasta llegar a la final. Además de promover una formación básica en elementos fundamentales de emprendimiento y tecnología, uno de los objetivos clave del programa es potenciar el interés y el acercamiento del alumnado y el profesorado femenino hacia estas iniciativas.

Palabras clave: Educación; Emprendimiento; Tecnología.

Gigas for Schools. An experience of entrepreneurship and technology

Abstract

Gigas for Schools is a program of design and development of social or business entrepreneurship projects based on technology and innovation. These works, carried out by students of 4th Secondary School, 1st Baccalaureate, Basic FP and Middle FP of the centers that compose the EDUCSI network of educational centers of the Society of Jesus, are presented before a jury of experts in entrepreneurship and technology throughout various phases in which the teams compete with each other until they reach the final. In addition to promoting basic training in fundamental elements of entrepreneurship and technology, one of the key objectives of the program is to increase the interest and approach of students and female teachers to these initiatives.

Keywords: Education; Entrepreneurship; Technology.

Introducción

El propósito de este trabajo es presentar el programa *Gigas for Schools* para darlo a conocer a la comunidad docente de cara a posibles aperturas del mismo a todo tipo de centros educativos. Se trata de plasmar cómo se estructura el programa y el impacto del mismo al tiempo que se plantean futuras líneas de acción y mejora.

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 4º ESO, 1º 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. (Sánchez, Ward, Hernández, y Flórez, J, 2017, p. 404).

A esta concepción sobre la competencia empresarial y su vinculación con la educación, se puede añadir la definición que Oliver, Galiana y Gutiérrez-Benet (2016) hacen de la idea de emprendimiento: “Por emprendimiento entendemos la capacidad de las personas para traducir ideas en actos. Implica ser creativo, tomarla iniciativa, innovar, asumir riesgos y gestionar los proyectos personales y profesionales para alcanzar objetivos concretos.” (Oliver, Galiana y Gutiérrez-Benet, 2016, p. 183).

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” (Euridyce, 2016, p. 9).

Estas competencias, son, en realidad, habilidades que pueden emplearse en diversos ámbitos de la vida, no solo profesional, sino también personal. La toma de decisiones, la creatividad, la búsqueda de soluciones a diferentes problemas, el trabajo en equipo o el liderazgo, se abordan desde este tipo de programas que potencian el emprendimiento (Joensuu-Salo, Varamäki, y Viljamaa, 2015).

Parece claro, por tanto, que el entorno escolar es especialmente propicio para fomentar el desarrollo de programas que contribuyan a fomentar una conciencia emprendedora que permita que el alumnado valore esta opción de cara a su futuro laboral. (Sánchez y Pérez, 2019).

Son diversos los estudios que abordan la importancia, la influencia y como afecta la formación a la hora de generar un espíritu emprendedor en el alumnado (Lima, Lopes, Nassif, y Silva, 2015; Nabi, Walmsley, Liñán, Akhtar, y Neame, 2018; Shahverdi, Ismail, y Qureshi, 2018; Valencia, Restrepo, y Restrepo, 2014). En todos ellos, se llega a la conclusión de que la formación contribuye a eliminar miedos y barreras a la hora de enfrentarse al emprendimiento, aunque es cierto también, que los conocimientos empresariales hacen que el alumnado sea más consciente de las dificultades que entraña. Esa formación debe tener, además, una base metodológica práctica y un entorno positivo de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nabi et al., 2018).

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 se considera 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 aumentando el número de estudiantes y equipos implicados.

Tabla 1. Datos de inscripción del programa *Gigas for Schools*

	2017-2018	2018-2019	2019-2020
COLEGIOS	10	34	26
EQUIPOS	41	171	213
DOCENTES	17	64	46
ESTUDIANTES	144	690	841

Fuente. Elaboración propia

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.

Gigas for Schools
Edición 2019-2020

Centro

Nombre Equipo					
Nombre Proyecto					
Grado de Innovación (Producto o Solución)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #
Solución a retos existentes					
Uso de tecnología innovadora					
Innovación en comercialización/comunicación					
Originalidad y creatividad de producto/servicio					
Mercado y Viabilidad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #
Análisis de la competencia					
Análisis de la demanda					
Análisis del precio					
Sostenibilidad del proyecto (duración)					
Plan financiero del proyecto					
Plan de Marketing del proyecto					
Presentación	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #
Presentación del proyecto ante el jurado					
Valoración de medios utilizados en presentación					
Nivel de participación de los integrantes					
Memoria	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #
Presentación, nivel de detalle y conclusiones					
Otros aspectos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #	1 2 3 4 5 6 7 8 9 #
Colaboración entre miembros equipo					
Actitud					
Equilibrio género (niños/niñas)					

LEYENDA:
Solución a retos existentes: Valor aportado por la solución o producto; grado de duración o resolución de situaciones injustas, diferencias que el proyecto resuelve respecto a otras soluciones o productos existentes o lagunas que viene a cubrir?
Uso de tecnología innovadora: Nivel de utilización de nuevas tecnologías para los alumnos
Innovación en comercialización/comunicación: Análisis de los canales de comercialización, tipo de comunicación elegida e impacto de estas sobre el target
Originalidad y creatividad: Originalidad de la idea, creatividad en la definición del proyecto, su comercialización o plan de marketing.
Análisis de la competencia: Diferenciación del producto o solución respecto a otros existentes en el mercado
Análisis de la demanda: Análisis de la necesidad del producto o solución (comercial o benéfico) y de target del producto o solución y por qué lo necesitan
Análisis del precio: Justificación del coste del producto en el mercado o oportunidad de su gratuidad
Sostenibilidad del proyecto (duración): Nivel de análisis de posibles amenazas y su solución para la perdurabilidad del proyecto
Plan financiero del proyecto: Nivel de análisis financiero y proyecciones de proyecto. ¿Se ha valorado la viabilidad?
Plan de Marketing del proyecto: Originalidad de la comercialización y comunicación de la nueva solución o producto
Presentación del proyecto ante el jurado: Capacidad de presentación, orden y lógica. Nivel de expresión de los alumnos y originalidad y soltura. Capacidad de síntesis en los 15 minutos que se ponen a disposición de cada grupo
Valoración de medios utilizados para la presentación: Valoración de los medios utilizados para la presentación, maquetas de producto, powerpoints y proyecciones.
Nivel de participación de los integrantes del equipo: Distribución de tareas en el proyecto y su presentación. Proyección de concepto "team". Comprensión de la importancia de las distintas tareas y de la necesidad de que todas ellas triunfen
Memoria: Materiales presentados, descripción y detalle del proyecto y producto, cobertura de los aspectos esenciales del proyecto, comunicación de conclusiones. Materiales de apoyo. Diseño
Colaboración entre miembros del equipo: grado de cooperación entre los miembros del equipo observado en la presentación del proyecto
Actitud: tono de la presentación, entusiasmo, conocimiento del proyecto
Equilibrio (niños/niñas): ¿Está el grupo equilibrado en cuanto a género? Problemas derivados de la falta de equilibrio: Enfoque de producto, plan de marketing, presentación...

Tabla 2. Tabla de puntuación de los jurados

Fuente. Elaboración propia

Cada centro puede presentar tantos proyectos como considere y cada proyecto estará gestionado por el profe-

sorado. Los proyectos son realizados por equipos de estudiantes, con un mínimo de 3 y un máximo de 5 componentes, de 4º de ESO, 1º de Bachiller, FP Grado Medio y FP Grado Básico.

El objetivo es crear un producto o proyecto empresarial o social basado en tecnología que sea innovador, útil y que pueda ser viable comercialmente o autosuficiente si se trata de un proyecto social, y proporcionando una utilidad específica a un grupo determinado de posibles usuarios. Los proyectos podrán ser de alguna de las temáticas que se presenten a continuación:

1. Aplicación móvil (*apps*).
2. Página *web* transaccional.
3. Dispositivo IoT (*Internet of Things*, o Internet de las Cosas).
4. Proyectos de mecánica o electrónica.
5. Videjuegos. Diseño y programación de videojuegos, tanto para PC como para móvil.
6. Wearables.
7. Otras temáticas a sugerir por los centros.

Idealmente los proyectos incorporarán el producto desarrollado o un prototipo del mismo. Si dicho prototipo no fuera posible, por costes o dificultades operativas, los equipos podrán también presentar un desarrollo del mismo en papel, con diseños de cómo sería el dispositivo o aplicación informática.

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). La Memoria no puede modificarse en el caso de pasar a la final. Sí podrán modificarse las presentaciones que cada equipo hará de su proyecto. Dichas presentaciones serán en formato libre y, para la final, se entregarán con una semana de antelación a la organización.

La Memoria escrita, que tendrá el formato de plan de negocio, tendrá un tamaño de unos 10 folios (podrá ser algo más o menos, dependiendo de la cantidad de gráficos o fotos que se incluyan, pero nunca mayor de 15 folios) y comprenderá, al menos, las secciones que se indican a continuación.

Portada. La portada incluirá el nombre del Colegio, la denominación del proyecto, los miembros del equipo (Nombre, apellidos y curso de cada uno de los participantes) y el nombre y apellidos del profesor/a responsable. La portada podrá incluir también foto del producto desarrollado o captura de pantalla de la aplicación.

Mercado y Oportunidad. Los equipos tendrán que explicar la necesidad o problema que soluciona su producto y definir el perfil de usuario y el tamaño potencial de dicho mercado, y su crecimiento, si fuera el caso.

1. Producto. Aquí se explicará en detalle el producto desarrollado, incluyendo el funcionamiento, las funcionalidades, beneficios, etc.
2. Competencia. En esta sección, se deberá indicar cuál es la competencia y las amenazas para el éxito de su producto.
3. Marketing. Cómo se va a presentar y vender el proyecto, lo cual se detallará en esta sección, incluyendo estrategia de precios, posicionamiento, canales de venta, promociones, etc.
4. Equipo. Se detallará el equipo y las funciones de cada uno de los miembros.
5. Plan Financiero. Se incluirá un análisis financiero sencillo que cubra el plan de negocio o a cinco años.
6. Anexos. La Memoria se podrá completar con anexos que incluyan mayor detalle de cualquiera de las secciones.

Durante el curso, además, se desarrollan charlas motivadoras y formativas 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. Este año, además, estas charlas forman parte del programa de voluntariado de *Pricewaterhousecoopers*.

Se señalan, a continuación, algunas de las temáticas abordadas en esos encuentros entre profesorado-alumnado y profesionales.

- Planificación financiera: conceptos básicos
 - ¿Para qué sirve un plan financiero?
 - Claves de un buen plan financiero
 - Estructura básica del plan financiero
 - Conceptos útiles de contabilidad
 - La financiación ajena y los fondos propios

- Métricas fundamentales para la viabilidad de un proyecto
- Corto plazo, medio y largo plazo en un plan financiero
- Plan de *marketing*: acciones.
 - Algunas estrategias de *marketing* fundamentales
 - La importancia de la marca
 - Claves para generar empatía con tu marca
 - *Marketing online*: Consejos prácticos
 - Cuánto vale una marca: Aspectos de notoriedad, penetración y valor intangible de la marca
 - Acciones de *marketing*: Cómo, cuándo, dónde y a quién
- La comunicación empresarial: interna y externa.
 - Relación con medios: Portavoz y estrategia de comunicación
- La importancia de los *partners*/canal en el desarrollo de nuestra empresa
- Temas motivacionales.
- Trabajo en equipo.
- Experiencia personal con la puesta en marcha y desarrollo de una empresa.

Esquema Cronológico de Trabajo

El primer paso en la ejecución del proyecto es la idea, o selección de un producto para desarrollar. Para ello, se recomienda la organización de sesiones de *brain-storming* o tormenta de ideas, donde el alumnado pueda compartir ideas de productos para que puedan luego ser debatidas en el aula, en función de su grado de innovación, la gravedad del problema que solucionan y la viabilidad para su ejecución y potencial comercialización.

El siguiente paso debe ser la definición funcional del producto, esto es, definir exactamente qué es lo que debe hacer el producto, cómo va a funcionar y que funcionalidades tiene. Esta actividad debe ser realizada en paralelo con la identificación de quién es la clientela objetivo. También es bueno en esta fase identificar a la competencia para ver cómo se puede innovar el producto con funcionalidades que la competencia no ofrezca o ventajas sobre la misma (bien en precio o en funcionalidad), además de aprender de lo que hace el resto del mercado.

El tercer paso será el desarrollo en sí del producto o servicio, su programación o fabricación, según el caso. Esta es la etapa más práctica, en la que el alumnado tendrá que programar, fabricar el producto, diseñar el servicio, etc. Aunque esta es la etapa que más tiempo debería llevar, una definición detallada del producto en la etapa anterior debería ahorrar mucho tiempo en la implementación.

El cuarto paso será la documentación del Plan de Marketing y del Plan Financiero, para establecer cómo se va a llegar a la clientela objetivo y cómo se pretende que el producto sea viable comercial y financieramente. Una parte importante de esta etapa es también definir el nombre del producto, para que sea atractivo y, en su caso, el dominio de la web asociada.

Finalmente, se deberá acabar completando la Memoria, asegurando que todos los pasos han sido documentados y completando los apartados finales, tales como describir el Equipo o incluir los anexos.

Para un mayor trabajo en equipo y para aprovechar bien las distintas aptitudes y preferencias de los miembros del equipo, se recomienda separar las funciones de cada uno. Es importante que todos participen en la identificación de la idea, para que puedan sentirse parte de esa elección clave, pero posteriormente se sugiere separar el equipo en funciones, como si fuera una empresa convencional. En esta parte se pueden desarrollar los principios del trabajo Cooperativo. De esta manera, y aunque se han presentado las distintas fases como un proceso secuencial, en realidad la mayoría de las tareas se realizarán simultáneamente.

Selección de los proyectos

En una primera fase, cada centro lleva a cabo un proceso de selección en el que se escoge a un solo equipo. La defensa de los proyectos se hace delante de un jurado compuesto por personal del centro, tanto docente como de administración y servicios.

Estos equipos de cada centro se agrupan en zonas que dan lugar a cinco semifinales de las que se salen cinco equipos que llegan a la final que se celebra en Madrid.

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 (Ver Tabla 2). En las semifinales, los jurados están compuestos por tres personas y en la final por cinco.

Teniendo en cuenta los criterios recogidos en la plantilla mencionada anteriormente, las personas que configuran los diferentes jurados les dan la réplica a los equipos y les explican y aportan diferentes áreas de fortalezas y debilidades de sus proyectos y de su defensa. Cuando terminan de exponer, los jurados se reúnen y deliberan entregando las tablas a la organización para que consten a modo de acta.

Impacto de la iniciativa.

En esta tercera edición, para valorar el impacto que estaba teniendo el programa, se pasó un cuestionario inicial cuya información se completará con uno final que sirva de comparación y apunte las áreas de mejora en las que se debe centrar el proyecto.

El cuestionario del alumnado tenía siete cuestiones sociodemográficas y tres bloques de preguntas: 1: *participación en el programa*, 2: *motivación* y 3: *utilidad del programa*. Estos bloques, seguían una escala Likert con 4 posibles respuestas (1=en desacuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo)

El del profesorado tenía nueve cuestiones sociodemográficas y tres bloques de preguntas: 1: *participación en el programa*, 2: *motivación propia y del alumnado* y 3: *utilidad del programa*. Estos bloques seguían una escala Likert con 4 posibles respuestas (1=en desacuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo).

La elección de la escala Likert par se ha hecho para evitar lo que Matas denomina la “alternativa intermedia” (Matas, 2018, p. 42).

La fiabilidad se midió a través del estadístico alpha de Cronbach. En el del alumnado se obtuvo un 0,859 y en el del profesorado un 0,870. La información de los cuestionarios se codificó y analizó con el programa *IBM SPSS Statistics 22*. Estos niveles de alpha de Cronbach están considerados como bueno y excelente (George y Mallory, 2003).

Tras la valoración, por parte de personas expertas, de los cuestionarios, finalmente, los ítems seleccionados fueron 22. Se muestran, a continuación aquellos que se han considerado más relevantes para el presente estudio.

De 841 estudiantes participantes, han respondido 365 a la encuesta enviada y de ellos un 97,3% participa por primera vez, siendo un 33,4% mujeres y un 66,6% varones. Se han escogido 4 ítems por considerarlos los más relevantes con respecto al impacto que está generando el programa. Estas cuestiones se han relacionado con el emprendimiento, la tecnología y lo que aporta el programa al alumnado.

Tabla 3. Resultados del ítem de la encuesta del alumnado “Creo que puedo aprender cosas útiles para el futuro”

		Mujer	Hombre
4. MUY DE ACUERDO	Recuento	52	97
	% dentro de sexo_c	42,3%	37,9%
3. BASTANTE DE ACUERDO	Recuento	57	106
	% dentro de sexo_c	46,3%	41,4%

Fuente. Cuestionario elaborado *ad hoc*

Tabla 4. Resultados del ítem de la encuesta del alumnado “Creo que *Gigas for Schools* enriquece mi aprendizaje”

		Mujer	Hombre
4. MUY DE ACUERDO	Recuento	43	61
	% dentro de sexo_C	35,0%	23,8%
	% del total	11,3%	16,1%
3. BASTANTE DE ACUERDO	Recuento	66	130
	% dentro de sexo_C	53,7%	50,8%
	% del total	17,4%	34,3%

Fuente. Cuestionario elaborado *ad hoc*

En ambas preguntas, el alumnado femenino da una respuesta superior al 88% en los niveles de bastante de acuerdo y muy de acuerdo. El alumnado masculino se sitúa en un 79,3% en la primera y un 74,6% en la segunda lo que indica una actitud más positiva por parte del alumnado femenino. Sin embargo, en cualquiera de los dos casos, ambas cifras indican un nivel muy alto de influencia positiva del programa con respecto a lo que le puede aportar para el futuro.

Tabla 5. Resultados del ítem de la encuesta del alumnado “Creo que el emprendimiento podría ser una de mis opciones de futuro”

		Mujer	Hombre
3. BASTANTE DE ACUERDO	% del total	9,5%	15,0%
	Recuento	53	93
	% dentro de sexo_C	43,1%	36,3%
	% del total	14,0%	24,5%
4. MUY DE ACUERDO	Recuento	21	71
	% dentro de sexo_C	17,1%	27,7%
	% del total	5,5%	18,7%

Fuente. Cuestionario elaborado *ad hoc*

Tabla 6. Respuestas al ítem “Me interesan las cuestiones tecnológicas”

		Mujer	Hombre
4. MUY DE ACUERDO	Recuento	21	95
	% dentro de sexo_C	17,1%	37,1%
	% del total	5,5%	25,1%
3. BASTANTE DE ACUERDO	Recuento	43	112
	% dentro de sexo_C	35,0%	43,8%
	% del total	11,3%	29,6%

Fuente. Cuestionario elaborado *ad hoc*

Es esta la pregunta que más diferencia presenta entre alumnado femenino y masculino y también se vincula con la anterior. En la cuestión sobre el emprendimiento las alumnas dan una respuesta en los niveles más altos de un 60,2% y los alumnos de un 64%. Sin embargo, solo un 52,1% de las alumnas dice estar de acuerdo o muy de acuerdo con el interés que le generan las cuestiones tecnológicas. Un 80,9% de los chicos dan la misma respuesta. Este ítem es, de todo el cuestionario, el que mayor diferencia presenta entre chicos y chicas y tiene relación con los estereotipos de género con respecto a la elección de itinerarios profesionales y/o académicos. (González, 1999).

De los 46 docentes participantes, 34 respondieron a la encuesta. De estos, un 57,6% eran varones y un 42,4% mujeres. Es importante señalar también que el 63,3% del profesorado ya había participado en ediciones anteriores y un 90,9% respondió con “Muy de acuerdo” o “Bastante de acuerdo” a la pregunta de si participaban de forma voluntaria.

Tabla 7. Resultados del ítem de la encuesta del profesorado “Creo que *Gigas for Schools* enriquece mi materia”

		Hombre	Mujer
3. BASTANTE DE ACUERDO	Recuento	4	5
	% dentro de sexo_c	21,1%	35,7%
	% del total	12,1%	15,2%
4. MUY DE ACUERDO	Recuento	12	8
	% dentro de sexo_c	63,2%	57,1%
	% del total	36,4%	24,2%

Fuente. Cuestionario elaborado *ad hoc*

Tabla 8. Resultados del ítem “Creo que *Gigas for Schools* contribuye al desarrollo de competencias”

		Hombre	Mujer
3. BASTANTE DE ACUERDO	Recuento	7	3
	% dentro de sexo_c	36,8%	21,4%
	% del total	21,2%	9,1%
4. MUY DE ACUERDO	Recuento	9	10
	% dentro de sexo_c	47,4%	71,4%
	% del total	27,3%	30,3%

Fuente. Cuestionario elaborado *ad hoc*

Los resultados seleccionados del profesorado superan el 80% en los rangos de “Muy de acuerdo” y “Bastante de acuerdo”, esto unido al número de docentes que repiten la participación y al alto porcentaje que lo hace de forma voluntaria, muestra la apuesta que el profesorado está haciendo por el programa al que valoran como enriquecedor para su materia al tiempo que les permite trabajar otro tipo de contenidos.

Conclusiones

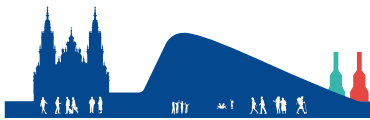
Gigas for Schools es un programa que, a través del desarrollo de las competencias tecnológicas y emprendedoras, trata de potenciar una educación integral del alumnado. A lo largo de estas tres ediciones, se ha insistido también en la importancia de las habilidades sociales, el trabajo en grupo y la confianza en el potencial individual y del equipo. Los resultados obtenidos en la encuesta de profesorado y alumnado ponen de manifiesto el impacto positivo que está generando el proyecto lo que impulsa la apertura del mismo a cualquier centro educativo que quiera participar.

Los datos obtenidos en los ítems de la encuesta del alumnado que se refieren al emprendimiento y al interés tecnológico como opciones de futuro, muestran una clara línea de actuación de cara a futuras ediciones en las que debe ponerse el foco en el alumnado femenino e impulsar un autoconcepto en el que se superen los estereotipos de género y, desde el programa, se pueda contribuir a atajar esta brecha.

Referencias bibliográficas

- EURYDICE. (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- EURYDICE. (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2002comc/eury2002comc-ES.pdf>

- George, D., y Mallory, P. (2003). Características psicométricas. *Revista disertaciones*, 112(5), 147-20.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- Joensuu-Salo, S., Varamäki, E., y Viljamaa, A. (2015). Beyond intentions-what makes a student start a firm? *Education+ Training*, 57(8/9), 853-873.
- Lima, E., Lopes, R. M., Nassif, V., y Silva, D. (2015). Opportunities to improve entrepreneurship education: Contributions considering brazilian challenges. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 1033-1051.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47.
- Nabi, G., Walmsley, A., Liñán, F., Akhtar, I., y Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*, 43(3), 452-467.
- Oliver, A.; Galiana, L.; Gutiérrez-Benet, M. (2016). Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes. *Anales de Psicología*, 32(1), 183-189.
- Sanchez, J.C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473.
- Sánchez, I. y Pérez, M. (2019). El impacto de la educación en la intención emprendedora de los estudiantes del grado de economías. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 1, 22-40. doi: 10.17561/ree.v2019n1.2
- Shahverdi, M., Ismail, K., y Qureshi, M. (2018): "The effect of perceived barriers on social entrepreneurship intention in Malaysian universities: The moderating role of education", *Management Science Letters*, 8(5), 341-352.
- Valencia, A., Restrepo, I. A., y Restrepo, J. M. (2014). Aportes teóricos y empíricos al estudio del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 30(51), 89-99. doi: 10.25100/cdea.v30i51.46.



La acreditación de la experiencia profesional en la formación universitaria: reto y oportunidad

GARCÍA-ÁLVAREZ, JESÚS
VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, ANA
MELLA NÚÑEZ, ÍGOR

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

El reconocimiento, validación y acreditación de la experiencia profesional adquirida a través de vías no formales o informales de formación es un instrumento potencial para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, el reconocimiento de esta experiencia en las titulaciones universitarias todavía constituye un desafío no resuelto. A partir de un estudio de carácter documental y descriptivo se presenta un artículo cuyo objetivo principal se sitúa en el análisis de la situación y posibilidades de los sistemas de acreditación de la experiencia profesional en el contexto universitario. Ante un tema cuyo despliegue todavía no se ha producido, se han observado ciertas limitaciones en lo referente a funciones de los profesionales que han de implicarse, evidencias y referentes que habrían de considerarse y criterios de desarrollo que garantizarían su validez y fiabilidad. Por el contrario, se constata el potencial de los sistemas de acreditación en relación con la promoción del acceso a la universidad, mayor especialización del capital humano, vínculos más estrechos entre la esfera académica y la laboral, así como su eficacia como mecanismo de compensación de desigualdades.

Palabras clave: experiencia profesional; universidad; reconocimiento; validación; acreditación.

Recognition, validation, and accreditation of professional experience in the university training: challenge and opportunity

Abstract

The recognition, validation, and accreditation of professional experience acquired through non-formal and informal learning is a potential instrument to make a lifelong learning a reality. However, the recognition of this experience in the university degrees is still an unsolved challenge. Based on a documental and descriptive study, this article aims to analyze the situation and possibilities of accreditation systems in the university context. Faced with a topic whose deployment has not yet taken place, certain limitations have been observed with regard to the functions of the

professionals to be involved, evidences and references to be considered, and development criteria that would guarantee their validity and reliability. On the contrary, the potential of the accreditation systems is verified in relation to the promotion of access to the university, greater specialization of human capital, closer links between the academic and labor spheres, in addition to their effectiveness as a compensation mechanism for inequalities.

Keywords: professional experience; university; recognition; validation; accreditation.

Introducción

En un contexto de incertidumbre y en una sociedad ‘líquida’, la universidad de hoy todavía debe enfrentar importantes desafíos. El no disponer de una acreditación de las competencias que se poseen, sobre todo entre personas con bajas cualificaciones o con experiencia laboral no reconocida formalmente, conlleva serias dificultades para integrarse a nivel laboral y promocionar profesionalmente. Es así como surge la necesidad de validación del aprendizaje no formal e informal al que la agenda nacional y comunitaria ha tratado de dar respuesta.

Este es el caso de determinadas acciones de educación no formal e informal a través de las cuales se adquiere una experiencia profesional y se desarrollan competencias fácilmente identificables, pero para las que no existe un sistema de reconocimiento que acredite su adquisición, o cuando menos en el ámbito universitario. Ello supone un claro desafío en clave educativa para la educación superior, especialmente en el escenario nacional, que habrá de enfrentar el reto de integrar nuevos mecanismos de reconocimiento y acreditación de aprendizajes adquiridos en contextos no formales e informales, al tiempo que aprovecha la oportunidad de asumir un modelo de formación más comprensivo, flexible e integrador.

De este modo, se presenta un trabajo que parte de los resultados de una investigación documental que tiene como objetivo el análisis de los sistemas de acreditación de la experiencia profesional en el contexto universitario. En primer lugar, se aborda la conexión entre universidad y aprendizaje a lo largo de la vida, situación en la que la validación del aprendizaje no formal e informal caso de la experiencia profesional, supone un claro desafío en aras a la mejora de las transiciones entre educación y empleo. A continuación, se procede a analizar los procedimientos de reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de la experiencia profesional en las instituciones universitarias españolas a fin de buscar posibles rutas de mejora. Finalmente, se identifican los desafíos que actualmente enfrenta la educación superior en España para desarrollar los sistemas de acreditación de la experiencia profesional.

Aprendizaje a lo largo de la vida y universidad: la validación del aprendizaje no formal e informal en un contexto de incertidumbre

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 Rifa, 2008). No hay duda de que el aprendizaje a lo largo de la vida se ha tornado un concepto no exento de ambigüedades y perspectivas instrumentales de mercado. De ahí la pertinencia de recordar que el aprendizaje a lo largo de la vida es un fenómeno existencial y resultado de la combinación de procesos a través de los cuales una persona experimenta situaciones sociales cuyo contenido es transformado cognitivamente, emotiva o prácticamente e integrado en la biografía individual (Jarvis, 2009). Es incoherente, por tanto, partir de una teoría de la formación asociada únicamente a los sistemas formales toda vez que el aprendizaje de la persona, consciente e inconsciente, se modula también en procesos no formales e informales, caso de la experiencia laboral. En este sentido, cabe recordar que, buena parte de las capacidades técnicas de la persona son adquiridas fundamentalmente mediante la práctica y la experiencia (Bjornavold, 2000).

Aunque es obvio el carácter humanístico que reside en el aprendizaje a lo largo de la vida como proceso inherente al desarrollo humano, también es cierto que la sociedad del conocimiento, el desarrollo tecnológico, la globalización, junto a elevadas tasas de desempleo, pobreza y exclusión social exacerbadas por la reciente crisis económica de 2008, han influenciado tal retórica hacia la necesidad de capacitación mediante el incremento de competencias y cualificaciones. Y es que la ‘Gran Recesión’ ha acentuado la segmentación y polarización entre los

integrados (*insiders*) y excluidos (*outsiders*) del mercado laboral, situación en la cual la disposición de bajas cualificaciones, sobre todo entre las generaciones jóvenes, es razón suficiente para encontrarse en situación de desempleo o en condiciones de precariedad (O'Reilly, Leschke, Ortlieb, Seeleib-Kaiser, y Villa, 2019; Verd, Barranco, y Bolívar, 2019). Es, justamente, en este contexto en el que se dispone una agenda comunitaria para el desarrollo de principios para la validación de la educación no formal e informal (Colardyn y Bjornavold, 2004). Así, desde la perspectiva que supone abrir el conjunto de posibilidades disponibles en el propósito de que los sujetos desarrollen al máximo sus potencialidades en el ciclo de vida, reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes de una persona, independientemente del modo en que los haya adquirido –incluso aquellos implícitos y/o tácitos, difíciles de verbalizar o explicar–, es un reto que la sociedad ha de perseguir en términos de justicia social (Bjornavold, 2000).

Desde la óptica comunitaria, la validación como proceso técnico por el que un organismo autorizado confirma la adquisición de resultados de aprendizaje respecto a un nivel pertinente (Consejo de la Unión Europea, 2012), posibilita una mayor transferencia y aceptación de los resultados alcanzados en diferentes escenarios de aprendizaje (formales, no formales e informales) y, como consecuencia, facilita las transiciones entre la educación y el empleo, o viceversa (CEDEFOP, 2016). Es por esta razón que, conexión entre aprendizaje a lo largo de la vida, en general, y validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, en particular, es una tarea en la que todas las instituciones educativas han de comprometerse, mucho más cuando nos referimos a la Academia. Valgan las palabras de un clásico como Jaspers (1959) cuando situaba que formación profesional, educación integral del hombre e investigación son tareas indiscutibles de la institución universitaria.

Pero posicionar a la educación superior en un contexto global de aprendizaje a lo largo de la vida significa, de un lado, superar el modelo tradicional sobre los procesos de formación y aprendizaje hacia un enfoque activo y flexible y, de otro, reconocer que la misión universitaria pasa por ofrecer oportunidades de aprendizaje acordes a expectativas y necesidades cambiantes (Di Rienzo, 2014). Si bien en las últimas décadas el aprendizaje a lo largo de la vida ha sido un principio de inspiración universitaria cuyo colofón es el proceso de convergencia europea de Bolonia, no ha sido hasta hace pocos años que se ha dispuesto una Carta de las instituciones europeas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (European University Association, 2008). En ella se establece una clara prioridad, el reconocimiento de los aprendizajes previos, para lo que se insta a un mayor apoyo gubernamental en aras a asegurar la plena integración de tales aprendizajes en los marcos de cualificaciones de los países comunitarios.

En conjunto, es clara la relevancia de la educación superior no solo en lo que se refiere a dotar de reconocimiento a los aprendizajes adquiridos en otros entornos de aprendizaje, sino también en postularse como un actor clave para la determinación, documentación, evaluación y certificación de tales conocimientos, habilidades y actitudes. Si a ello se le añaden las posibilidades que ofrece la acreditación de la experiencia profesional al objeto de facilitar las transiciones educativas y laborales, sobre todo entre colectivos vulnerables como son los desempleados, personas sin cualificación, refugiados o migrantes –cuyas cualificaciones suelen carecer de reconocimiento–, el desafío es todavía más pronunciado (Murphy, 2019). Ahora bien, el desarrollo de procesos de validación de los aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales ha sido más bien progresivo entre los Estados miembros y, en alguno de ellos, se mantiene en vías de desarrollo. Asimismo, cuando nos referimos a tales procesos de validación en la educación superior, en gran parte de los países comunitarios las iniciativas son aún muy incipientes o están escasamente registradas (CEDEFOP, Comisión Europea y ICF, 2019). De las que sí lo hacen, lo más común ha sido acreditar la experiencia laboral en el acceso a la educación superior y/o su reconocimiento a través de créditos o exenciones (Hawley-Woodall, 2019).

El reconocimiento de la experiencia laboral en el contexto nacional: la urgencia de un modelo de educación universitaria más flexible e integrador

La renovada discusión acerca del desarrollo de un marco de cualificaciones que permita reconocer los aprendizajes previos, demanda un modelo universitario dotado de una mayor adaptabilidad y flexibilidad en el marco de una sociedad del conocimiento más abierta y ante unos desafíos sociales y económicos impostergables. En este sentido, el propósito de reconocer las competencias profesionales pasa por ofrecer posibilidades a los estudiantes de acceso a ciertos programas formativos, o a la convalidación de créditos y módulos de aprendizaje, por medio de la determinación, documentación, evaluación y certificación de determinadas experiencias, bien de tipo profesional o de otra naturaleza (Rimbau et al., 2008). Su importancia es tal que, como ya se ha mencionado, a escala univer-

sitaria se percibe como uno de los instrumentos y misiones principales para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida. Ello supone un desafío, habida cuenta que, en el contexto nacional, la validación y reconocimiento de la experiencia profesional no cuenta con más de una década (Medina y Sanz, 2009).

Tal vez la buena acogida en el territorio nacional de la validación de los aprendizajes adquiridos en diversos contextos obedezca a la inmersión de nuestro país en el proceso de cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), en cuyo marco de actuación, el aprendizaje debe abarcar todos los contextos (formales, no formales e informales) y niveles (desde la educación en la primera infancia hasta la enseñanza superior) (Consejo de la Unión Europea, 2009). Ahora bien, tal y como sugiere la UNESCO (2012), para que el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) sea parte integral de los sistemas de educación y formación, es imprescindible la elaboración de enfoques que mejoren la interacción entre instituciones y mercado laboral a fin de traducir los resultados de aprendizaje de las experiencias laborales y de vida en créditos o cualificaciones.

Para la consecución de ambos propósitos ante una realidad de convergencia europea, en España, el desarrollo normativo de la validación se ha llevado a efecto con la promulgación del *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral* (Boletín Oficial del Estado [BOE], núm. 205, 25/08/2009). Esta regulación ha abierto una vía para la implementación de procesos de validación en el marco de claros propósitos: la evaluación de competencias profesionales con metodologías comunes que garanticen la validez, fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación; la acreditación de las competencias para facilitar la inserción laboral, la libre circulación en el mercado de trabajo y la progresión personal y profesional; la facilitación del aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de una cualificación profesional para obtener una acreditación parcial acumulable cuya finalidad sería completar la formación conducente a un título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

Con esta base normativa, la acreditación de las experiencias laborales previas, cuya evaluación ha de garantizar la fiabilidad, objetividad y rigor técnico del proceso, se realiza en base al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, el cual ordena las cualificaciones susceptibles de formación, reconocimiento y acreditación (Comisión Europea, 2020). Al respecto, se han establecido tres etapas:

- Asesoramiento: ha de aportarse la documentación necesaria para que el asesor designado realice un informe que, en caso de ser positivo, facilitaría el acceso a la siguiente fase de evaluación
- Evaluación: ha de corroborarse si el postulante demuestra la competencia profesional adquirida.
- Acreditación y registro: participan aquellos candidatos que hayan superado las anteriores fases a los cuáles se les acredita cada una de las unidades de competencia que hayan demostrado su competencia profesional.

A pesar de que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha articulado las oportunas herramientas para el reconocimiento de la competencia profesional, el anterior protocolo solo se dirige a las familias profesionales asociadas a los niveles de cualificación 1, 2 y 3; por lo que no afecta a las enseñanzas de carácter universitario (niveles 4 y 5). En concreto, las competencias para la convocatoria de procedimientos de acreditación son de las Comunidades Autónomas, quienes disponen las familias profesionales y cualificaciones objeto de acreditación. No obstante, también se registran convocatorias de las Administraciones nacionales competentes, caso de los antiguos Ministerio de Empleo y Seguridad Social y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Sin duda, la concentración de los procesos de validación y acreditación de la experiencia laboral en los primeros niveles del catálogo nacional de cualificaciones (certificados de profesionalidad y formación profesional) responde a la necesidad acuciante de reducir el número de personas con baja cualificación que, en el contexto nacional, se ven sometidas a un mayor riesgo de desempleo y exclusión social (Verd et al., 2019). Evidencia de ello es el último informe sobre la evolución de la pobreza en España, en el que se concluye que la exclusión social desciende progresivamente a medida que aumenta el nivel de estudios (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). En este sentido, la validación de la experiencia laboral responde a una finalidad compensatoria que facilita el reconocimiento de competencias a quienes, no habiendo cursado estudios universitarios, disponen de las habilidades necesarias.

Más allá de este avance normativo en los primeros niveles del catálogo, la voluntad de validación y acreditación de la experiencia laboral en la educación superior se ha estructurado en torno a dos procedimientos: a) el acceso a las enseñanzas universitarias y b) acreditación de 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 412/2014 que regula la admisión en las enseñanzas universitarias de Grado (BOE, núm. 138, 07/06/2014). En todo caso, esta regulación únicamente permite la entrada a los mayores de 40 años que acrediten experiencia laboral o profesional en relación con la enseñanza que deseen cursar, lo que limita sustancialmente las condiciones de flexibilización de la educación superior. Para la acreditación de esta experiencia, la única condición establecida es la obligatoriedad de que las instituciones de educación superior incluyan en su memoria del plan de estudios verificado, los criterios de acreditación y ámbito de la experiencia laboral o profesional en relación con cada una de las enseñanzas. Además, se contempla la posibilidad de realizar una entrevista personal con el candidato que se podrá repetir en ocasiones sucesivas.

Al respecto, es evidente que la universidad española todavía no ha aprovechado el potencial de este recurso, dadas las limitaciones en la extensión de las posibilidades del reconocimiento, validación y acreditación de la experiencia profesional al conjunto de la población española, la ausencia de criterios e indicadores específicos de validación en las memorias verificadas de los títulos, y la falta de procedimientos que normativicen su aplicación en condiciones de garantía. Estos inconvenientes se suman a la imposibilidad de conocer, más allá de investigaciones propias en el ámbito (véase García-Blanco, Bautista-Cerro y Ruiz-Corbella, 2016), cómo se están llevando a cabo estos procedimientos, por lo que puede hablarse de una falta de transparencia por parte de universidades y titulaciones de grado. Si bien es cierto que se han apreciado ciertos logros en los procesos de validación en la educación superior a razón de la creación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), tales avances se reducen a criterios de acreditación para títulos anteriores al proceso de Bolonia y que, en todo caso, no tienen en cuenta el indicador de la experiencia profesional.

Asimismo, mientras que se argumenta que las instituciones de educación superior están llevando a cabo procedimientos de acreditación de la experiencia de acuerdo con la normativa, el último informe sobre la validación del aprendizaje no formal e informal en nuestro país deja al descubierto que la información sobre su uso en la práctica es escasa o nula. Tampoco hay conocimiento sobre los responsables de la validación en el contexto universitario, de su perfil profesional y cualificación para llevarla a cabo (Vale, 2019). Tales cuestiones dejan entrever el limitado compromiso de las instituciones universitarias en relación con el establecimiento de criterios e indicadores para la acreditación de la experiencia profesional, la ausencia de profesionalización de los responsables de la validación, así como dejan patentes las posibles discrepancias de que la acreditación de la experiencia profesional pueda ser un buen instrumento de entrada a la comunidad universitaria.

En cuanto al escaso convencimiento sobre las oportunidades que ofrece este sistema existen dos argumentos claros: por un lado, hay quienes afirman que el acceso a través de la experiencia profesional puede suponer un agravio en comparación con las personas que ingresan por medio de las vías tradicionales (Retortillo, 2011), lo que deja patente la escasa valoración de la Academia de los conocimientos adquiridos por vías no formales e informales; y, de otro, se ponen sobre la mesa problemáticas asociadas al intrusismo profesional con una dimensión ética muy relevante (García-Blanco et al., 2016). Frente a estas reticencias, en el contexto universitario español se perfilan algunas iniciativas innovadoras como es el caso de proyectos de validación de la experiencia profesional para las personas refugiadas y que evidencia un cierto compromiso ante la compleja situación de la población más vulnerable (Vale, 2019).

Desafíos ante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de la experiencia profesional en el contexto universitario español

Hasta este momento, las estrategias a favor de un aprendizaje a lo largo de la vida, acompañadas de otras medidas como las acciones de mejora de la calidad de la enseñanza, muestran un efecto positivo tanto para el sistema universitario, en general, como para el sector productivo, en particular. De esta forma, las iniciativas dirigidas a integrar la experiencia profesional en la educación universitaria implican la valoración de las cualificaciones obtenidas por el estudiante, toda vez que promueven sistemas educativos y de formación más flexibles e integradores.

Desde esta perspectiva, las instituciones y mecanismos que regulan la enseñanza universitaria y que actúan como enlace entre el plano formativo y el laboral habrían de considerar el reconocimiento del aprendizaje experiencial a través del establecimiento de normas consistentes de coordinación entre formación y empleo, generando mecanismos de reconocimiento de capacidades productivas que no se habrían logrado en contextos formales (Planas y

Sala, 2001). Empero, la aplicación de un sistema de reconocimiento de la experiencia profesional en la educación superior conlleva ciertos riesgos que pueden resultar verdaderos obstáculos en el proceso de validación de los aprendizajes, tal y como señalan Aune (2009) y Rimbau et al. (2008). Obviamente, el primero de los desafíos, es el de ampliar la acreditación de la experiencia profesional al conjunto de la población y no solo al colectivo de mayores de 40 años, lo que requiere de cambios en su regulación.

Asimismo, debe garantizarse la transparencia en el proceso de reconocimiento en lo que se refiere a competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, lo que implica un importante esfuerzo de recolección de información e indicadores de análisis para cada titulación universitaria. Para ello, se antoja imprescindible el oportuno diseño de un catálogo de evidencias que podrán utilizarse para la justificación de resultados de aprendizaje y/o competencias que se sometan a evaluación. Sobre ello, se ha de considerar la dificultad que dicha evaluación puede suponer para aquellas personas que no poseen ninguna titulación y que requieren de una orientación, asesoramiento y acompañamiento adecuados (Martín, 2011).

Además del establecimiento de criterios que aseguren garantías de calidad de estos procedimientos, los evaluadores deberán hacer uso de instrumentos idóneos para la determinación, documentación y evaluación de la experiencia profesional del candidato. En este sentido, las herramientas más adecuadas pueden ser la evaluación del *curriculum vitae*, vida laboral y declaraciones de competencias individuales; informes de terceros como supervisores o empleadores toda vez que ayudan a documentar las tareas realmente desempeñadas por el sujeto; o los portafolios de competencias en los que el sujeto incluye los logros y éxitos profesionales y que ha de ser evaluado por un comité de expertos en base a unos criterios de calidad que aseguren su validez (CEDEFOP, 2016). Asimismo, tal y como refiere la regulación nacional, la evaluación debería acompañarse de una entrevista de autoevaluación de competencias que garantice el rigor del proceso y la orientación de la persona en todo momento.

Otra de las dificultades que enfrenta tal propósito es la de determinar que responsabilidades y funciones habrán de asumir los profesionales destinados al efecto. Así, lo más oportuno sería establecer comisiones de evaluación de cada título universitario, asegurando la experticia de los profesionales de acreditación. Para ello, en aras a la transparencia de tales procedimientos, será oportuno el establecimiento de convocatorias por parte de cada grado universitario con información, criterios y perfil específicos confirmando que la información es precisa. Asimismo, no ha de olvidarse la importancia de la orientación y asesoramiento de los potenciales candidatos (CEDEFOP, 2016), por lo que debería asignarse uno o varios expertos de cada titulación universitaria que puedan ayudar a la consecución de esta misión. Siempre que esto no fuera posible, la administración universitaria deberá proveer de profesionales cualificados en orientación para hacer frente a estas funciones. Con todo, es indudable que se trata de una cuestión que ha de analizarse con detenimiento por cuanto tiene implicaciones importantes sobre la credibilidad y confiabilidad del sistema.

Finalmente, nos encontramos ante una transformación del sistema universitario que requerirá de acciones y mecanismos específicos que tendrán un efecto plausible a nivel económico. Por tanto, se requiere de una planificación de medios y recursos que asegure y contribuya a consolidar de manera sistemática el reconocimiento y acreditación de la experiencia profesional con el objetivo de que la educación superior pueda responder a las exigencias que plantea una economía del conocimiento como la actual.

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. Lo que aquí proponemos son potenciales orientaciones que las instituciones universitarias podrán incluir en el marco de sus estudios de grado para llevar a efecto la acreditación de la experiencia profesional, asegurando la confiabilidad y calidad de este procedimiento.

De este modo, el establecimiento de un sistema de reconocimiento de la experiencia profesional previa a nivel universitario facilitaría el acceso a la educación superior a aquellos individuos que, por diferentes motivos, hayan abandonado el sistema educativo. A su vez, ello contribuiría a una mayor especialización del capital humano, profesionalizando la formación y estrechando el vínculo existente entre el mundo académico y el laboral. Por otro lado, supondría el planteamiento de un proyecto de modernización universitaria con innovaciones significativas que, entre otras, favorecerían la movilidad de los estudiantes; implicarían un ahorro de recursos, tanto en el plano institucional como individual; y/o impulsaría la formación del estudiante a través del diseño de programas educativos con un sentido más práctico, aplicado y ajustado a las necesidades reales del entorno.

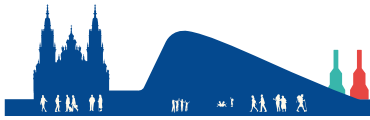
Lo anterior no supone otra cosa que la oportunidad para potenciar y valorar las competencias adquiridas al margen del ámbito académico, rentabilizando muchos de los objetivos inicialmente planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior, como lo son el fomento de la competitividad del sistema universitario y la adopción de un modelo educativo más comparable y transferible. Existen, por tanto, antecedentes suficientes como para garantizar el diseño de herramientas que permitan aplicar el sistema de reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación. Ahora bien, como se afirma, su éxito dependerá de una precisa definición de principios y criterios que habrán de considerar las oportunidades que tal sistema implica, al tiempo que se analizan los riesgos y dificultades que pueden generar distorsiones en su avance.

Permítasenos concluir declarando que el reconocimiento de la experiencia profesional representa 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 una estrategia idónea para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

- Aune, W. (2009). Recognition of prior and experiential learning in European universities. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(1), 83-95.
- Bjornavold, J. (2000). Making learning visible: Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe. *European Journal of Vocational Training*, 22, 24-32.
- CEDEFOP. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- CEDEFOP, European Commission y ICF. (2019). *European inventory on validation of non- formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>
- Colardyn, D., y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. Doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Comisión Europea. (2020). *Reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-76_es
- Consejo de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Bruselas: Autor.

- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 39-52. Doi: 10.7227/JACE.20.1.3
- European University Association. (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Education*. Bruselas: Autor.
- García-Blanco, M., Bautista-Cerro, M. J., y Ruiz-Corbella, M. (2016). Otras vías de aprendizaje: el reconocimiento de la experiencia profesional en la universidad. El caso de la UNED. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 95-117. Doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45189
- Hawley-Woodall, J. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: Bridging the Gap: Validation creating routes and links between sectors*. Recuperado de http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_bridging_gap.pdf
- Jarvis, P. (2009). Lifelong learning: a social ambiguity. En P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 9-18). Nueva York, NY: Routledge.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of university*. Boston, MA: Beacon Press.
- Martín, E. (2011). Reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral. *Temas Laborales*, 110, 13-42.
- 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.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2018). *Evolución de la pobreza en España 2009-2018. Principales indicadores*. Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/inclusionSocialEspana/Evolucion_indica_pobreza_09_18.pdf
- Murphy, I. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: Validation of non-formal and informal learning for migrants and refugees*. Recuperado de http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Refugees_Migrants.pdf
- O'Reilly, J., Leschke, J., Ortlieb, R., Seeleib-Kaiser, M., y Villa, P. (2019). Comparing Youth Transitions in Europe. In J. O'Reilly, J. Leschke, R. Ortlieb, M. Seeleib-Kaiser, & P. Villa (Eds.), *Youth Labor in Transition. Inequalities, Mobility and Policies in Europe* (pp. 1-32). Oxford University Press.
- 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.
- Planas, J., y Sala, G. (2001). Education/employment interfaces: Skills and statistical coverage. En Comisión Europea y Eurostat (Eds.), *Education and training statistics and the functioning of labour markets* (pp. 163-172). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- 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 Rifa, 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.
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Vale, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Spain*. Recuperado de http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Spain.pdf
- Verd, J. M., Barranco, O., y Bolívar, M. (2019). Youth unemployment and employment trajectories in Spain during the Great Recession: what are the determinants? *Journal for Labour Market Research*, 53(4), 1-20. Doi: 10.1186/s12651-019-0254-3



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

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)*

GONZÁLEZ-MORGA, NATALIA

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Murcia (España)*

Resumen

Elegir la carrera universitaria es un momento decisivo que resulta complejo por la variedad de títulos universitarios y la falta de reflexión y orientación en la toma de decisiones. Este trabajo pretende analizar la satisfacción del alumnado de 1º de grado con la elección de la carrera y contrastarla con diferentes variables predictoras como son la motivación, el rendimiento académico y la probabilidad de abandonar los estudios. Participan en la investigación, 462 alumnos de ciencias de la educación, a través del cuestionario CDEGU. Los resultados muestran una satisfacción elevada con la elección vocacional, siendo la motivación personal y la calificación media de notable las variables que influyen de forma más positiva en este resultado. Destacan los estudiantes de Educación infantil como los más satisfechos, mientras los de pedagogía obtienen un nivel de satisfacción relativamente más bajo que coincide con una mayor probabilidad de cambiar o abandonar sus estudios.

Palabras clave. Elección de la carrera; educación superior; motivaciones; orientación.

Analysis of satisfaction with the choice of career in Education at the University of Murcia: vocational and academic determinants

Abstract

Choosing a university career is a decisive moment that is complex due to the variety of university degrees and the lack of reflection and orientation in decision making. This work tries to analyze the satisfaction of the 1st grade students with the career choice and contrast it with different predictive variables such as motivation, academic performance and the probability of dropping out. 462 students of educational sciences participate in the research through the CDEGU questionnaire. The results show a high satisfaction with the vocational choice, being the

personal motivation and the average rating of remarkable the variables that influence this result in the most positive way. Infant education students stand out as the most satisfied, while those of pedagogy obtain a relatively lower level of satisfaction that coincides with a greater probability of changing or abandoning their studies.

Keywords. Career choice; higher education; motivations; guidance.

Introducción

Las universidades amplían su oferta educativa de acuerdo con el avance de una sociedad globalizada, marcada por la evolución de las tecnologías y la digitalización de los procesos productivos. Los nuevos requerimientos profesionales obligan a las universidades a actualizar su estrategia pedagógica, sus currículos universitarios y a crear títulos acordes al progreso de un mercado laboral cambiante. Según el último informe sobre el sistema universitario español (MECD, 2019) se imparten 2.864 grados universitarios en España. Esta diversidad de opciones formativas aporta complejidad al proceso de elección del alumnado de nuevo ingreso que tiene que decidir qué carrera estudiar y a qué área de conocimiento dedicar sus próximos años.

Elegir la carrera universitaria es un momento de especial importancia para los jóvenes que buscan con los estudios superiores la autorrealización personal y profesional. Sin embargo, este proceso no siempre resulta sencillo por su carácter multifactorial. La presión social o familiar, las motivaciones personales o profesionales, el propio contexto socioeconómico o la escasez de orientación e información en etapas anteriores, complican la decisión y en ocasiones repercute en la satisfacción con la misma. La Fundación CYD (2020) revela que la mitad de los estudiantes que realizan la prueba de acceso a la universidad no tiene una decisión clara sobre qué estudiar, lo que indica una carencia de información entre el alumnado de nuevo ingreso, además de falta de planificación de su itinerario académico y profesional. Navarro y Casero (2012) perciben en la Educación Secundaria un proceso de orientación que pocas veces invita a la reflexión pausada y sistematizada capaz de guiar al estudiante en la búsqueda de la armonía entre sus motivaciones y expectativas personales y profesionales.

La orientación contribuye a la toma de decisiones con sentido a través del acompañamiento del orientado hacia su mejor opción. Sin embargo, parece que el proceso se debilita en la Educación Secundaria, a la vez que el fenómeno del abandono educativo se acentúa en las universidades. Según los últimos datos proporcionados por el MECD (2019) el 21,5% del alumnado matriculado en titulaciones de Grado abandonan dichos estudios al año siguiente y el 33,3% a lo largo de los tres primeros cursos, con un 8,2% de estos últimos que cambian de titulación en el segundo año. Estas cifras dejan entrever, por un lado, la necesidad de coordinación entre instituciones educativas en materia de orientación, tal y como indican Domínguez, Álvarez y López, (2013) y Lorenzo, Argos, Hernández, y Vera Vila, (2014) es importante reforzar los vínculos entre bachillerato y universidad tanto en los aspectos académicos como en la madurez vocacional del alumnado. Por otro lado, queda de manifiesto una problemática en el sistema universitario que, sin ser nueva, sí requiere especial atención para alcanzar el objetivo fijado por las instituciones europeas de reducir el porcentaje de abandono al 10% en los próximos años (Tuero, Cervero, Esteban, y Bernardo, 2018).

Para facilitar la elección vocacional y minimizar el fenómeno del abandono educativo las universidades recogen el testigo de los centros de secundaria y desarrollan acciones de información y asesoramiento al alumnado próximo a su incorporación a través de jornadas o visitas guiadas de los alumnos de bachillerato, cursos 0, entre otras. Desde la implantación del EEES se revaloriza la orientación en el sistema universitario y además de estas acciones concretas, se crean nuevas instancias o servicios dirigidos a proporcionar asesoramiento y ayuda al alumnado a lo largo y ancho de su trayectoria académica, en los tres momentos clave en los que transcurre su vida universitaria: antes (incorporación y adaptación), durante (promoción) y después (inserción sociolaboral).

La complejidad asociada al fenómeno del abandono educativo dificulta obtener argumentos causa-efecto que podrían ayudar a revertir la situación. La literatura científica aporta conclusiones parciales para entender las dificultades del alumnado para adaptarse al sistema universitario y continuar con sus estudios, si bien se percibe que es común encontrar el abandono relacionado con la satisfacción con la elección de la carrera desde enfoques teóricos e interpretativos, siendo menos frecuentes los estudios que analizan esta relación con rigor analítico y desde el contexto

universitario. La mayoría de los estudios relacionados con la elección vocacional se realizan con la percepción del alumnado de Secundaria (Borrachero, Davila, y Airado, 2017; Martínez, Castro, Zurita, y Lucena, 2015), siendo escasos los estudios que recogen la percepción del alumnado una vez realiza la transición a la Universidad y en ramas de conocimiento concretas y de especial demanda, como es el caso de la Educación. Se constata que la mitad de los estudiantes universitarios de España optan por carreras de ciencias sociales y jurídicas, siendo las ciencias de la educación quien lidera dicho ranking (Hernández y Pérez, 2018).

Este trabajo pretende analizar la satisfacción del alumnado con la elección vocacional en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y contrastar dicha satisfacción con la perspectiva del alumnado de mantener, cambiar o abandonar sus estudios. Con este trabajo se pretende arrojar luz a la intervención orientadora para el diseño de acciones y programas de prevención encaminados a reforzar la conducta vocacional del alumnado de nuevo ingreso y así favorecer la continuidad del alumnado en sus estudios universitarios.

Marco teórico

Cada año miles de estudiantes transitan de la Educación Secundaria a la Universidad con mayor o menor dificultad y resultados dispares. Las investigaciones intentan explicar este proceso desde diferentes perspectivas, bien desde la reflexión teórica sobre las vías o posibilidad de acceso a la Universidad (Lorenzo et al., 2014), o bien, desde el análisis de la elección vocacional y su relación con la calidad del proceso de orientación, asesoramiento y apoyo que recibe el alumnado para decidir qué carrera realizar, como es el caso de la investigación que nos ocupa.

Tomar una decisión autónoma y responsable para la transición a la universidad no es tarea sencilla. Requiere el descubrimiento de intereses, preferencias y motivaciones personales, así como ser capaz de adecuarlas a las opciones académicas o laborales que ofrece el medio. Es precisamente la orientación, entendida como un proceso continuo, de acompañamiento, dinámico, flexible, integral, dirigido a todos, a lo largo de la vida y con un carácter proactivo, transformador y de cambio” (Martínez, Pérez, y Martínez, 2014, 8) la que contribuye a la reflexión de los estudiantes sobre dichos elementos y a adquirir la madurez personal y vocacional que necesitan en la elección, incorporación y posterior adaptación al contexto universitario.

El concepto de elección vocacional está estrechamente vinculado al proceso de orientación y así lo refleja su propia definición. Aunque no existe un consenso unánime entre autores, la mayoría (Cepero, 2009) coinciden en definirlo como el resultado entre la interacción de las preferencias vocacionales y los determinantes contextuales. Por su parte Martín (2006) la define como un proceso gradual que implica una toma de decisiones a partir de la reflexión sobre las capacidades, aptitudes, intereses y valores individuales. La elección de la carrera, por tanto, es la manifestación conductual que refleja las motivaciones del alumnado hacia un área de conocimiento concreta.

Las motivaciones del alumnado en la elección de sus estudios han sido estudiadas por diferentes autores basándose en clasificaciones más o menos genéricas. Una de las más aludidas es aquella que se divide en dos tipologías: Intrínsecas y extrínsecas. Las primeras asociadas a actividades que en sí mismas tienen una recompensa o que responden a la búsqueda de la realización personal, como el deseo de aprender o el desarrollo personal y profesional a través de los estudios universitarios (Cano, 2008), las segundas de reconocimiento externo de búsqueda de prestigio y bienestar económico, entre otras (García-Ripa, Sánchez-García, y Risque, 2017). Si bien existen clasificaciones más específicas como la de Masjuan (2005) que matiza estos dos niveles en tres categorías: Las motivaciones expresivas, entendidas como el interés concreto hacia una disciplina de estudio; motivaciones profesionales, relacionadas con las opciones íntimamente vinculadas con una profesión determinada; motivaciones instrumentales, para hacer referencia a los ingresos, a la obtención de un empleo estable o a las oportunidades para aprender y ascender.

Esta investigación combina ambos modelos teóricos y establece cuatro motivos esenciales para analizar las motivaciones del alumnado con su elección vocacional agrupados a su vez en las dos categorías superiores. De esta forma entiende que existen motivos personales intrínsecos al propio alumnado como pueden ser el propio aprendizaje o estereotipos sociales interiorizados en su identidad; por otro lado, motivos profesionales intrínsecos como la autonomía y extrínsecos como el reconocimiento profesional y por último, motivaciones instrumentales entendidas desde la misma perspectiva que Masjuan (2005).

Aproximarnos a las razones que interactúan de forma simultánea en el alumnado para elegir su carrera universitaria, aporta información relevante para redirigir la intervención orientadora hacia una elección vocacional satisfactoria que garantice la continuidad del alumnado en el sistema. Si el 30% del alumnado cambia de carrera o abandona sus estudios después del primer año (MECD, 2019), este porcentaje puede estar indicando una elección de la carrera equivocada. Más aún cuando la literatura científica asocia la deserción o abandono educativo, entre otros aspectos, a la insatisfacción del alumnado con la carrera elegida (Mashburn, 2001; Bethencourt et al., 2008).

La relación entre variables predictoras ha sido poco estudiada en la rama de ciencias de la educación. Por este motivo se considera esencial desde este trabajo conocer qué factores convergen en la percepción de satisfacción con la elección de la carrera. En concreto, este trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- Conocer la satisfacción del estudiante de la facultad de educación con la elección de carrera.
- Analizar la satisfacción de los estudiantes con su elección en función de su motivación.
- Comparar la satisfacción con la elección de su carrera en relación al rendimiento académico.
- Analizar los planes/perspectiva de cambiar, mantener o abandonar la carrera de los estudiantes en función de la satisfacción con su elección.

Metodología

Esta investigación se realiza bajo el paradigma cuantitativo y un diseño metodológico no experimental y transversal. En el estudio participan 462 estudiantes de 1º de grado de los títulos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Esta muestra se obtiene a través un muestreo intencional con un nivel de confianza de 95%, y un error muestral del 5%. Los participantes se distribuyen en los diferentes títulos de la siguiente forma: 176 de Educación Primaria (59.7%); 144 de Educación Infantil 31.2%) y Pedagogía 42 (9.1%). Del total de participantes, el 81% son mujeres y la edad media se sitúa en 19.4 años (DT=3.66).

La recogida de información se realiza a través de un cuestionario diseñado ad hoc, denominado Cuestionario sobre Determinantes para la Elección del Grado Universitario (CDEGU) y estructurado en tres bloques:

- Bloque I: 18 preguntas sobre determinantes socio-económicos y familiares.
- Bloque II: 11 preguntas sobre determinantes vocaciones y académicos, entre las que se encuentran las preguntas objeto de estudio de este trabajo: la satisfacción con la elección de la carrera y el rendimiento académico y la intención de abandonar los estudios.
- Bloque III: escala conformada por 26 ítems referidas a motivaciones intrínsecas y extrínsecas para la elección vocacional, cuya valoración se realizan en una escala de 5 opciones de respuesta donde 1=nada y 5=mucho que también será considera para este trabajo.

El contenido global del cuestionario ha sido validado con el procedimiento de juicio de expertos y el método Delphi. La validación de su estructura interna de la escala que contempla el Bloque III se ha realizado a través del análisis factorial exploratorio, previa confirmación de los valores óptimos para su realización (KMO=.803; prueba de esfericidad de Bartlett=3956.620; $p=.000$). Esta escala obtiene una estructura factorial con cuatro factores que explica el 44,18% de la varianza total (motivaciones personales; instrumentales; influencia y reconocimiento profesional; autonomía profesional). En relación la fiabilidad de las escalas, se han obtenido en todos los casos un Alfa de Cronbach que oscila entre .74 y .66.

Una vez diseñado y validado el cuestionario, la recogida de datos se realiza de forma presencial en las aulas garantizando la confidencialidad y anonimato de los datos. Tras la recogida de información se procede a su análisis a través del programa estadístico SPSS v.25.

Resultados

Se percibe una satisfacción alta con la carrera elegida (tabla 1) por parte del alumnado con un valor medio que oscila en torno a 4 (en una escala de 1 a 5). Esta satisfacción difiere de unos títulos a otros de forma significativa ($p=.000$), siendo los estudiantes de EI quienes se encuentran más satisfechos con la elección realizada ($M=4.49$; $DT=0.73$) y por el contrario son los de P quienes se encuentran menos satisfechos con un valor medio de 4.12 ($DT=0.87$).

Tabla 1. Satisfacción con la elección de la titulación en los diferentes títulos de Grado

	Educación Primaria (EP)		Educación Infantil (EI)		Pedagogía (P)		Total		H de Kruskal- Wallis
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Satisfacción con la elección de estudios	4.23	.84	4.49	.73	4.12	.87	4.30	.82	14,274 (2) $p=.00$

Fuente. Elaboración propia

Esta satisfacción del estudiante se analiza en relación al tipo de motivación (tabla 2) que le impulsa a la elección del título universitario. La motivación personal es la más aludida entre los estudiantes de forma general (M=4.58, DT=0.42), siendo la menos significativa la motivación instrumental.

Tabla 2. Análisis de las motivaciones de los estudiantes en la titulación. Media y desviación típica

Tipos de motivaciones para la elección de la carrera	M	DT
Motivos Personales	4,58	0,42
Autonomía Profesional	3,39	0,83
Motivos Instrumentales	2,90	0,62
Influencia y reconocimiento profesional	3,61	0,63
Friedman 116,246(3) $p=.00$		

Fuente. Elaboración propia

Con la intención de profundizar, se presentan los estadísticos del análisis correlacional (tabla 3) entre variables constatando una relación directa positiva entre la satisfacción con la elección de la carrera y la motivación personal e instrumental, y negativa con las motivaciones profesionales ($r=-.021, .002$), que, sin ser alta, si refleja la tendencia del estudiante con mayor motivación profesional a percibir una satisfacción más baja con el título elegido. Es reseñable que los índices de relaciones significativos son coincidentes entre titulaciones siendo en las motivaciones *personales* donde se encuentra el coeficiente de correlación positivo más alto y en concreto, es en los estudiantes de Pedagogía donde esta relación se intensifica. ($r=.467, .002$).

Tabla 3. Análisis de las motivaciones de los estudiantes en la titulación. Correlación de spearman

			Grado de satisfacción con la elección del grado			
			EP	EI	P	General
Intrínsecos	Motivos Personales	Coefficiente correlación	,220**	-0,029	,467**	,157**
		Sig.	0	0,734	0,002	0,001
		N	267	142	40	449
	Autonomía Profesional	Coefficiente correlación	-0,056	-0,039	0,024	-0,075
		Sig.	0,362	0,648	0,881	0,109
		N	268	143	41	452

Extrínsecos	Motivos instrumentales	Coefficiente correlación	0,064	-0,058	0,122	0,011
		Sig.	0,301	0,493	0,455	0,813
		N	264	143	40	447
	Influencia y reconocimiento profesional	Coefficiente correlación	0,062	-0,164	0,025	-0,021
		Sig.	0,307	0,051	0,878	0,65
		N	271	141	40	452

Fuente. Elaboración propia

Paralelamente, se analiza la relación entre satisfacción con la elección de la carrera y el rendimiento académico. La mayoría de los alumnos obtienen una calificación de notable, siendo en esta nota donde se obtienen los valores de satisfacción más altos respectivamente (23,8% para EP, 29,6% en EI y 28,2% en P) (tabla 4). Por el contrario, para aquellos estudiantes que tiene un rendimiento más bajo, la satisfacción con su elección también disminuye con porcentajes de respuesta que no superan el 3% (EP) en la opción de muy buena satisfacción. Es curioso, que los estudiantes que obtienen las notas más altas (sobresaliente) sienten la satisfacción más baja con la carrera elegida. Este conjunto de resultados parece indicar que los estudiantes que tienen una valoración más óptima de satisfacción con su elección vocacional concierne a aquellos que obtienen calificaciones medias entre 7 y 8.

Tabla 4. Satisfacción con la elección por titulación y según rendimiento académico. Porcentajes

Rendimiento	Suspenso			Aprobado			Bien			Notable			Sobresaliente			Total
	EP %	EI %	P %	EP %	EI %	P %	EP %	EI %	P %	EP %	EI %	P %	EP %	EI %	P %	
Nula	.7	.7	.0	.4	.0	0,0	.4	.7	2,6	.0	.0	0,0	.0	.0	0,0	1,6
Escasa	.7	0	0	.4	0	0	1.1	0	0	.0	0	0	.0	0	0	1,3
Suficiente	1.9	1.4	2.6	1.5	1.4	5,1	3.3	2.1	5,10	4.8	1.4	5,1	.2	.0	0,0	10,7
Buena	1.5	3.5	7.7	4.1	4.9	2,6	14.1	9.2	7,7	19.3	13.4	17,9	2.4	1.4	5,1	38,7
Muy buena	3.0	2.1	2.6	4.8	8.5	2,6	9.3	18.3	5,1	23.8	29.6	28,2	1.6	1.4	0,0	47,8
Total	7,8	7.7	12.8	11.2	14.8	10,3	28.3	30.3	20,5	48.8	44.4	51,3	4.2	2,8	5,1	100

Fuente. Elaboración propia

Para finalizar, se analiza la intención del alumnado de 1º de grado de cambiar, mantener o abandonar sus estudios (tabla 5). Se aprecia una tendencia generalizada del alumnado a terminar los estudios con un porcentaje de respuesta acumulado de 92,7% para EP, 93,1% para EI y 87,5% para P, siendo estos últimos quienes manifiestan una probabilidad más alta de cambiar de carrera (7,5%) o abandonar los estudios para incorporarse al mercado de trabajo (2,5%). Resultado coherente con el grado de satisfacción de la carrera elegida, es la titulación de Pedagogía la que manifiesta una satisfacción más baja.

Tabla 5. Análisis de la perspectiva de futuro del alumnado por titulación. Porcentajes

Perspectiva de futuro	EP%	EI%	P%	Total %
Terminar	92.7	93,10	87.5	92,30
Cambiar	2.9	1,40	7.5	2,80
Abandonar y trabajar	0.7	2,80	2.5	1,50
Otros	3.7	2,80	2.5	3,30

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran una satisfacción elevada con la carrera elegida en los estudiantes de ciencias de la educación que podría justificar el hecho de que cada año el 47% del alumnado de nuevo ingreso opte por estas titulaciones (Hernández et al., 2018). Esta satisfacción se intensifica en el Grado de Educación Infantil, mientras es más reducida entre el alumnado de Pedagogía, quienes a su vez muestran una intención más alta de cambiar o abandonar sus estudios después de finalizar el primer año. Estos resultados parecen confirmar la relación entre la insatisfacción con la elección vocacional y la posibilidad de abandono educativo que ya constataba hace unos años Mashburn (2001) y Bethercorurt, Cabrera, Hernández, Álvarez, y González (2008).

Las carreras de ciencias de la educación cuentan con una alta demanda de estudiantes y las motivaciones intrínsecas y personales parecen ser las que mayor influencia tiene en dicha decisión. García-Rita et al. (2017) observan diferentes perfiles motivacionales en función de la rama de conocimiento de los estudiantes y constatan que la motivación personal por la realización de los estudios es un factor determinante y asociado a la elección vocacional en ciencias de la educación; esta relación se intensifica en los estudios de pedagogía, con unas salidas profesionales menos definidas y muchas veces afectadas por el intrusismo profesional que alejan la elección de motivos profesionales o instrumentales. Parece que las motivaciones personales activan la elección del título de pedagogía como principal determinante de la elección vocacional.

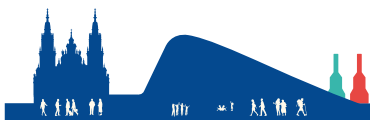
Asimismo, se valora la relación entre la satisfacción del alumnado y su rendimiento académico y se concluye que la calificación media de notable a lo largo del primer curso muestra una satisfacción más alta con la elección vocacional. Es de interés destacar que los alumnos con nota media de sobresaliente, obtienen la satisfacción más baja. Este resultado lleva a plantear la hipótesis siguiente: *el esfuerzo cognitivo y emocional que requiere la dedicación a los estudios para obtener la máxima calificación puede reducir la percepción de satisfacción.*

Otros estudios como el de Borrachero et al. (2017) confirma esta concordancia entre variables al analizar cómo influyen las emociones positivas y negativas que despiertan materias concretas o experiencias previas en los estudios en la satisfacción con la elección de carreras. De igual forma, pero en lado opuesto ocurre con aquellos estudiantes con la calificación más baja. También obtiene niveles de satisfacción menos elevados que en este caso se puede interpretar con la falta de interés y motivación por el estudio debido a una elección errónea de su carrera. Sería interesante continuar indagando en la relación entre estas variables para poder obtener conclusiones más contundentes y extrapolar este resultado a otras ramas de conocimiento.

La elección de carrera es una decisión importante que los estudiantes toman de forma autónoma, pero no se trata de una cuestión sencilla, antes de decantarse por una de las muchas opciones disponibles, el futuro universitario debe ordenar y reflexionar una serie de factores que no siempre es sencillo determinar, de ahí la importancia de plantear acciones orientadoras, en enseñanzas anteriores a la educación superior y al ingreso de la universidad que redunden en el aumento de la satisfacción del alumnado potenciando no sólo su rendimiento académico, sino su desarrollo integral.

Referencias bibliográficas

- Bethercorurt, J., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P., y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622.
- Borrachero, A. B., Davila, M. A. y Airado, D. (2017). La influencia de las emociones en la elección de carreras universitarias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 125-136.
- Cano, C (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Cepero, A. B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación en el alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria: REDU*, 11, 23-50.
- Fundación CYD. (2020). *10 errores más frecuentes al momento de elegir qué carrera estudiar*. Recuperado de <https://novaciencia.es/errores-elegir-una-carrera/>
- García-Ripa, M., Sánchez-García, M., y Risquez, y A. (2017). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12.
- Hernández, J. y Pérez, J. A. (2018). *La universidad española en cifras*. Madrid: CRUE
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J. y Vera Vila, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 15-38.
- 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.
- Martínez, P., Pérez, F. J. y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. doi: 10.6018/reifop.17.1.198841
- Mashburn, A. J. (2001). A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student Retention*, 2(3), 173-190.
- Masjuan, J. M. (2005). Procesos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers*, 76, 97-133.
- MECD. (2019). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.
- 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.



To evaluate teachers' ethical-professional attitude is to build their professional identity

AMORIM, CATARINA
RIBEIRO-SILVA, ELSA

*Faculty of Sport Science and Physical Education
University of Coimbra (Portugal)*

Abstract

The teaching profession requires human interaction and, therefore, is considered indivisible from ethics (Castilho, 2018). The impact of initial teacher education in pre-service teachers' professional development is unmistakable and cooperating teachers have a paramount role. This article presents asymmetries between physical education pre-service teachers and cooperating teachers' conception of ethical-professional attitude during the initial teacher education. We followed a qualitative methodology and data was drawn from semi-structured interviews. In this study participated 14 pre-service teachers enrolled in a Master's Degree in Teaching physical education, and 5 cooperating teachers. Data was analysed through thematic content analysis (Bardin, 2018) with emerging categories. The results revealed that pre-service teachers associate ethical-professional attitude to personal characteristics shown in school, and cooperating teachers consider it inseparable from human condition. We conclude that both acknowledge ethical-professional attitude decisive for professional development and teachers' professional identity formation.

Keywords: professional ethics; initial teacher education; pre-service teachers; cooperating teachers; physical education.

Evaluar la actitud ético-profesional de los profesores es construir su identidad profesional

Resumen

La profesión docente requiere una interacción humana y, por lo tanto, se considera indivisible de la ética (Castilho, 2018). El impacto de la formación inicial de los profesores en el desarrollo profesional de los maestros es innegable y los maestros cooperantes tienen un papel primordial. En este artículo se presentan las asimetrías entre la concepción de la actitud ético-profesional de los profesores de educación física antes del servicio y la de los profesores cooperantes durante la formación inicial de los profesores. Hemos seguido una metodología cualitativa y los datos

se extrajeron de entrevistas semiestructuradas. En este estudio participaron 14 profesores en formación inicial inscritos en un Grado en Enseñanza de Educación Física y 5 profesores cooperantes. Los datos se analizaron mediante un análisis de contenido temático (Bardin, 2018) con categorías emergentes. Los resultados revelaron que los profesores en formación asocian la actitud ético-profesional a las características personales que se muestran en la escuela, y los profesores cooperantes la consideran inseparable de la condición humana. Concluimos que ambos reconocen la actitud ético-profesional decisiva para el desarrollo profesional y la formación de la identidad profesional de los maestros.

Palabras clave: ética profesional; formación inicial del profesorado; profesores en formación; profesores cooperantes; educación física.

Introduction

The presented research is part of a larger-scale project that aims to understand how the teachers' professional identity is built during the compulsory School Placement in Physical Education (PE). For this research we focused primarily on the views from pre-service teachers and their cooperating teachers.

The purpose of this study was to understand the interpretation of ethical-professional attitude of PE pre-service teachers during their one year teaching practicum and compare that data with their cooperating teachers' interpretation of ethical-professional attitude.

Theoretical framework

Literature suggests that ethics is an imperative area of expertise in the teachers' work (Gluchmanová, 2015; 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) due to the unmistakable specific ethical responsibility of the teaching profession. These claims are supported by research showing that pre-service teachers are unaware of their own ethical fragility (Tomlin, Metger, & Bradley, 2017), reinforcing the need to focus on this area, sometimes neglected during the initial teacher education.

The teaching profession, requiring above all human interaction, contributes to human growth and is inseparable from ethics (Castilho, 2018) for the set of values to represent to students, which requires decisive ethical values from the teacher. This is particularly clear in PE due to the unique class organisation and the influence PE has in developing individual and collective attitudes (Costa, McNamee, & Lacerda, 2016) which requires precise ethical values (Queirós & Silva, 2012). Due to the unique class interaction during PE, students are exposed to experience moral discernment (Hirama, Montagner, & Baía, 2012) through the exposure to different set of values such as justice, courage and honesty aligned towards the individual and collective good (Costa et al., 2016). Therefore, it is understood that PE demands a deep ethical knowledge for the contents to teach and how those contents should be developed, thus requiring a profound ethical awareness from PE teachers.

The teaching practicum is the most significant contact with the teaching reality where pre-service teachers have their first connection with professional experimentation and can convert their academic knowledge towards practical expertise (Cardoso, Batista, & Graça, 2016; Tardif, Lessard, & Lehay, 1991; Zabalza, 2016). The school placement is an essential component of the initial teacher education curriculum for the reasons listed above but also for the formation and development of teachers' professional identity (Barros, Pacheco & Batista, 2018). For that reason, it is interesting to study how pre-service teachers view teachers' professional ethics and their own ethical-professional attitude after they were exposed to the teaching profession in the school context.

In order to complete a successful school placement, pre-service teachers are mentored by qualified PE teachers from the school they are assigned to, entitled Cooperating Teacher. The teachers fulfilling this mentoring role have a fundamental duty regarding pre-service teachers' socialisation (Clarke & Collins, 2007; Koster, Brekelmans & Korthagen, 2005), which impacts their professional success and career development (Pacheco & Flores, 1999). For

this reason, it is imperative to analyse cooperating teachers' take on professional ethics considering they are forming and transforming future PE teachers.

Many sports faculties, despite agreeing with the usefulness of ethics during the initial teacher education, do not display competences to develop it. An idea we disagree with because we consider that ethical training should be part of the initial teacher education curriculum. During this year of professional experimentation, it is required from pre-service teachers the development of their practice in different areas of teaching, being one of those areas the ethical-professional attitude and reflexive practices.

Research on ethics and the teaching profession is broad but focusses less in initial teacher education and even less on comparative perspectives between pre-service teachers and cooperating teachers during the teaching practicum of PE, which makes this study a challenge.

Method

This study was developed using a qualitative methodology under the paradigm of social constructivism (Creswell & Creswell, 2018) which revealed meanings based on the participants' experiences.

Our participants were 14 pre-service teachers enrolled in a Master's Degree in Teaching PE of the University of Coimbra, and 5 cooperating teachers of the same Master's degree. Regarding the teachers' experience, they have been teaching PE for 26,6 years (SVD = 6,07 years) and have been cooperating teachers for 11,2 years (SVD = 8,79 years).

Data was collected through semi-structured interviews (Flick, 2018) with an open ended format of 4 questions for pre-service teachers and 5 to cooperating teachers. The questions aimed to discuss the conception of ethical-professional attitude, its importance during the initial teacher education, which attitudes are more relevant, and which contribute the cooperating teachers have developing this attitude. For the cooperating teachers we added an extra question related to specific ethical-professional attitudes their pre-service teachers should demonstrate.

Each individual interview took place at the participants' schools and ran between 30 to 45 minutes each one. We presented the objectives of the study to all the participants prior to meeting with them and they were invited to read and sign an informed consent. All the interviews were audio-taped and transcribed verbatim. Thereafter, to interpret data, we performed thematic content analysis (Bardin, 2018; Flick, 2018) without pre-established categories. We started this analysis by identifying overall key ideas which then led us to deeper understandings. The interview transcripts were analysed using emerging categories and read repeatedly until saturation occurred in order to ensure we had collected all data available.

Results and discussion

We opted to present the results question by question, comparing the responses given by the pre-service teachers (PST) with the respective cooperating teacher (CT).

What is your conception of teaching ethical-professional attitude?

In relation to the first question, we verified a greater and deeper understanding of ethical-professional attitude by cooperating teachers than pre-service teachers. Generally, pre-service teachers summarised ethical-professional attitude to the transmission of values to students, assiduity, punctuality, and self-training exclusively in the school context.

“Respect, responsibility, work, attitudes and values.” – PST 7

“Be assiduous and punctual, complete all tasks with responsibility and commitment. Constant self-training.” – PST 9

The cooperating teachers relate ethical-professional attitude to individual responsibility, their commitment to the teaching-learning process and self-training. However, they assume this attitude as transversal to the school and

society. The most experienced cooperating teachers consider it inseparable from their being. This is in agreement with Castilho (2018) that assumes ethics as being inseparable from the teaching profession.

“The ethical-professional attitude relates to the conduct of the teacher towards his students and the members of the educational community, and society itself as well. It implies a commitment that goes from your professional training, to respecting your values and fulfilling your responsibilities.” – CT 1

“The ethical-professional attitude depends essentially on intrinsic factors, which create an outside image of the good teacher profile. It is a behaviour that the teacher never abandons or that never gives up, neither inside nor outside the school. Once a teacher, always a teacher.” – CT 2

“It is the way that this ideal teacher conducts his entire existence as a human being and a teacher.” – CT 5

Through the analysis of the responses of both groups we observe that cooperating teachers may not be fully consensual. This is a subject where, according to Estrela and Caetano (2012), different traditions of thought converge. However, they have a more or less defined conception of ethical-professional attitude, while pre-service teachers are still very focused on themselves, on their attitudes, behaviours and/or commitments in order to be a good teacher, without even realising that it is not something you undress when you leave school.

What is the importance you attach to the ethical-professional attitude during the initial teacher education?

We found that pre-service teachers consider this to be very important and fundamental, seeing it as the foundation of initial teacher education, giving new teachers knowledge to be a good role model for their students throughout their career. In addition to that, they also consider it important for the credibility of the teaching profession.

“Of great importance because we are educating students and we have to be an example to follow. A teacher has the role of educating students, while having to know to be and behave himself.” - PST 1

“I think it is a poorly developed area but in my opinion, it is the most important because it is beyond our competence. It masks us in society and can differentiate us from other. I consider this to be paramount in making the profession more credible.” – PST 4

The cooperating teachers consider the ethical-professional attitude between very important and the most important, claiming it to be inseparable from the construction of teacher professionalism by playing a guiding role in the quality of the pre-service teachers' performance, and therefore fundamental during initial teacher education. They consider that this should take place as early as the 1st cycle of higher education.

“It is probably the most important. If the pre-service teacher already has (or is willing to acquire or eventually improve) this set of attitudes will see his job as a future teacher facilitated. All those who dream of have dreamt of being a teacher know (consciously or unconsciously) that is a cornerstone to have a very ethical and professional attitude.” – CT 5

“Very important: the curriculum must ensure a curricular unit that integrates the concepts and principles associated with ethics right from the 1st cycle of higher education.” – CT 1

Despite the proximity in relevance that pre-service teachers and cooperating teacher attribute to the ethical-professional attitude during the initial teacher education, it is noticeable that teachers understand it an essential part of the teaching professionally formation process, defending its teaching from an earlier stage. The pre-service teachers on the other hand remain very circumscribed to the context of the school and to their students. However, one associates it with a way of being in their career and in society.

What aspects of that attitude you think are most relevant that you/pre-service teacher demonstrates?

Regarding this question, pre-service teachers' answers were very simple and succinct. They attributed greater importance to respect, responsibility, punctuality, and assiduity. In a less expressive way they also valued their commitment to self-training and the teaching of their students.

“(…) responsibility for self-training and respect for the teaching of students.” – PST 2

“Self-training, participation in training activities, punctuality and assiduity.” – PST 6

“Punctuality, assiduity, modesty, cooperation, education.” – PST 8

The cooperating teachers' speeches were longer and with more content. The attitudes they considered the most relevant to be demonstrated by the pre-service teachers can be divided into three types: 1) personal characteristics related to the respect for socially accepted values (personal conduct, respect for human dignity and perseverance); 2) professional characteristics (socially correct relationships with the school community, responsibility, entrepreneurship, critical and reflective capacity); 3) professional attitudes (availability for students, school and commitment to self-training).

“What we consider truly relevant is something intrinsic and is related to self-esteem, belief, life philosophy, responsibility, autonomy, initiative, dynamism, entrepreneurship, perseverance, persistence, tenacity, resilience, ambition, respect for humanity and human dignity. Ethics can be learned and developed, but it is not taught, it is not transmitted, it is not given nor is it taken.” - CT 2

“How to present yourself, knowledge and transmission of the contents to teach, commitment to the learning of your students, studying and deepening the subjects where you reveal weaknesses, always being available to students and the school, being critical and reflective, having an impeccable conduct inside and outside the school. Be kind and understanding, arrive just before an appointment and always be assiduous.” – CT 5

In this question, the differences in depth of the responses between the two groups are evident, with pre-service teachers focusing mainly on themselves, on their personal and professional characteristics. Assiduity and punctuality is unanimously considered by the pre-service teachers as the most relevant aspect of ethical-professional attitude, ignoring many other characteristics of personal, professional social and cultural scope. However, these results are predictable since ethics is inseparable from a “scientifically demanding professional with pedagogical virtues such as patience, care, common sense, positive consideration and dialog” (Baptista, 2005, p. 28). It must be recognised that ethical-professional attitude, being part of the teachers' professional identity formation, it is not (yet) available to pre-service teachers during initial teacher education.

How do you see your/the cooperating teachers' contribution to the ethical-professional attitude formation?

Regarding this question, pre-service teachers were unanimous in considering the cooperating teacher as fundamental, justifying it by his role in facilitating the pre-service teachers' socialisation and guide in their teaching-learning process. Despite this unanimity, two pre-service teachers also assumed self-responsibility in the very process of ethics building and their inseparability from building their own professional identity. However, the significant appreciation of the role of cooperating teachers is constant in numerous studies (Cardoso et al., 2016; Clarke & Jarvis-Selinger, 2005; Zabalza, 2016) so it would be expected that pre-service teachers would attribute a crucial contribution to their professional development. This is evident in the pre-service teachers' speeches with a clear tendency to diverge from the ethical-professional attitude towards the cooperating teachers' contribution in the teaching practicum in general.

“(…) it is one of the most important actors as it helps us to focus on what is the most important.” – PST 2

“Essential in the sense that it helps our integration in the school. (...) then I think that it is up to each one of us to build our identity and that part of each ones' personality and will.” – PST 4

“There are aspects where the cooperating teacher can make a fundamental contribution, however there are others that, in my opinion, only depend on the pre-service teacher himself.” – PST 14

Regarding the cooperating teachers, they considered that their duty as mentors is to contribute to the formation of ethical-professional attitude of the pre-service teachers. In addition, they consider that their role is, essentially, to train them through example (and not as a model), leading to the development of ethical competences essential to a good teacher. They accomplish this through reflection and proximity, mentoring in a positive climate and, therefore, facilitating of the pre-service teachers' professionalism formation process.

"I believe that I fulfil my duty as a cooperating teacher (...) through close and careful monitoring, motivating permanent construction and reconstruction of ideas, clarifying, and widening horizons, promoting and encouraging research for new questions and many other answers." – CT 2

"I take the pre-service teachers' to reflect on the behaviours and attitudes taken, with the daily occurrences. If these were the most correct ones for the proposed objectives and if they respected the differences of others and, obviously, how to act in the future." – CT 4

"The cooperating teacher has a very important role in this chapter of the training of future teachers. It is mainly with our example of personal and professional conduct that we will transmit these values. The cooperating teacher is the facilitator of this path, which is the teaching practicum." – CT 5

Both groups attach significant importance to the role of cooperating teacher. Pre-service teachers see them as a guide, a mentor or even a saviour on whom his survival depends (Huberman, 2000) in this initial phase of their career. Cooperating teachers assume the role but aiming to develop the decisive competences so that pre-service teachers continue to build their professionalism autonomously beyond the teaching practicum.

Refer three ethical-professional attitudes that you value most in your pre-service teachers.

This question was only addressed to cooperating teachers and the answers focused essentially on three types of attitudes: 1) personal characteristics (honesty, solidarity, responsibility and availability); 2) professional characteristics (punctuality, being dutiful, valuing the profession, commitment to self-training); 3) relational characteristic with students and the school (respect for the difference of students, availability for school, students and teamwork).

"Honesty, responsibility, solidarity." – CT 1 "Commitment, punctuality and professional pride." – CT 5

"The commitment to self-training and autonomous investment in professional development; the commitment to the students' learning which is evident in the effort to know them individually, the respect for differences with the implementation of pedagogical differentiation, and the vindication of inclusion; and the availability to serve students, even after school hours." – CT 2

"Availability for students/school, working as a team, looking for self-training and reflection with the colleagues in the disciplinary group." – CT 3

These results seem to reflect the basic pre-service teacher profile that cooperating teachers consider ideal to work with to form personal and socially correct teachers. On the other hand, the cooperating teachers' speeches are not coherent between the aspects of ethical-professional attitude they think is more important that pre-service teachers demonstrates (question 3) and the three attitudes that they value the most (question 5).

While one question takes us through speeches of humanistic inspiration where cooperating teachers consider essential that pre-service teachers show a wide range of characteristics of different types, when asked about which three characteristics they value the most, those are much less extensive and much easier to achieve and observe.

This can have several justifications with the most immediate one being aware that despite an ideal conception of an ethical-professional attitude of the pre-service teacher, it is not within their reach. On the other hand, the same conception is difficult to assess because, even though is closely linked to characteristics and beliefs, it depends on the professional identity formation process where new teachers build, deconstruct and reconstruct their perspective of being a teacher (Flores, 2020).

Conclusion

Findings revealed that pre-service teachers 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 consider ethics crucial and indivisible from teachers' professional identity. Considering the attitudes to demonstrate, cooperating teachers focus on personal characteristics, professional characteristics and relational characteristics, while pre-service teachers focus mainly on respect, punctuality and responsibility. Additionally, pre-service teachers consider the cooperating teachers as indispensable for facilitating their socialisation process while guiding them through practice. Cooperating teachers consider that they contribute to pre-service teachers' ethical-professional attitude by being an example but not a model. According to them, the three main ethical attitudes pre-service teachers should manifest relate to honesty, commitment to professional development and respect.

Overall, we conclude that both consider ethical-professional attitude imperative for professional development and for teachers' professional identity. However, pre-service teachers have a much limited understanding of the subject, focusing on themselves and reducing it to easily observed and achieved attitudes. On the other hand, cooperating teachers have an ideal conception of the ethical-professional attitude of pre-service teachers that does not fully coincide with the attitudes they claim to value the most. This allows us to think that there is some divergence between what they think and what they do.

As we started by saying at the beginning of this paper, studies focused on ethical- professional attitude during the initial teacher education of PE pre-service teachers are scarce. If on the one hand that made it difficult to discuss the results, on the other hand it made them more relevant, providing us with valuable guidance in the formative process of ethical- professional attitude of future PE teachers.

References

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632.
- Boon, H., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: A hidden imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1-20.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de educação física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32, 125-145.
- Castilho, S. (2018). Para uma ética prática da profissão docente. In M. C. Neves & D. Justino, *Ética aplicada: Educação* (pp. 217-230). Lisboa: Edições 70.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172.
- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 65-78.
- Costa, L., 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.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Estrela, M., & Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 21, 219-230.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: Sage Publications.
- Flores, M. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158.

- Gluchmanová, M. (2015). The Importance of Ethics in the Teaching Profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 509-513.
- Hirama, L., Montagner, P., Baía, A., & Matos, J. (2012). Educação moral e pedagogia do esporte: dimensões que coexistem? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(supl), 103-106.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto.
- 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.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Queirós, P., & Silva, P. (2012). Pensar o corpo na educação física e no desporto. Implicações éticas para os profissionais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(supl), 147- 150.
- Tardif, M., Lessard, C., & LeHaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Tomlin, K., Metzger, M., 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., & Silverman, S. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285.
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.



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)

Resumen

Investigar el papel de los docentes en la educación universitaria como actores principales que intervienen en los procesos educativos que ocurren en las aulas tiene décadas. El trabajo docente es complejo pues está atravesado por diferentes factores que median sus acciones y decisiones: demandas institucionales, condiciones materiales, formación disciplinar y pedagógica etc. Los profesores adoptan diferentes posiciones que se contraponen, se reafirman y negocian en las interacciones con sus pares y estudiantes. Es de un estudio cualitativo con ocho grupos focales. El objetivo es mostrar los actos de significado (Wenger, 2001; Bruner, 1990) que construyen algunos docentes de bachillerato y licenciatura de la UNAM, acerca de la docencia y su formación para la enseñanza universitaria. El análisis es a partir de los diversos recursos discursivos empleados, mostró cómo se construyen significados que dan lugar a dos enfoques y tipos específicos de concebir a la docencia y la formación docente: el monológico y el dialógico.

Palabras clave: educación superior; formación de profesores; estudio cualitativo; opiniones y significados docentes; práctica pedagógica.

The meanings about the training and professionalization of university teachers for high school and undergraduate teachers at UNAM

Abstract

Investigating the role of teachers in university education as main actors involved in educational processes that occur in classrooms has been decades. Teaching work is complex because it is crossed by different factors that mediate its actions and decisions: institutional demands, material conditions, disciplinary and pedagogical training, etc. Teachers adopt different positions that are opposed, reaffirmed, and negotiated in interactions with their peers and students. It is from a qualitative study with eight focus groups. The objective is to show the acts of meaning (Wenger, 2001; Bruner, 1990) that some UNAM baccalaureate and undergraduate teachers construct about teaching and their training for university education. The analysis is from the various discursive resources used, it showed

how meanings are constructed that give rise to two specific approaches and types of conceiving of teaching and teacher training: monological and dialogic.

Keywords: higher education; faculty development; qualitative research; teacher opinions; teaching practice.

Introducción

El trabajo académico en educación superior se mira tradicionalmente con cuatro actividades principales según Boyer (1990): a) investigación; b) el trabajo académico de integración entre disciplinas; c) el trabajo de aplicación y servicio, y de traslación de teoría y práctica; y, d) el más destacado de la enseñanza.

En los últimos años se han debatido diferentes formas de entender esta labor y se han llevado a cabo propuestas de intervención para mejorar las prácticas docentes que ocurren en las aulas (Phuong et al., 2018; Steinert, 2016; Williams et al., 2016). Las múltiples y variadas actividades docentes y sus diversas posiciones implican relaciones sociales que se identifican en el discurso y en los vínculos que los docentes establecen con los otros profesores y con los estudiantes.

Se duda de los docentes y se juzga de manera negativa su práctica, sus conocimientos y habilidades, estos discursos representan perspectivas que se encaminan a “mejorar a los maestros”, como si ellos tuvieran un desperfecto en su persona; además de insensibilidad y desconsideración de los contextos específicos en los cuales realizan sus prácticas educativas se les atribuye la responsabilidad de los resultados que sus alumnos pueden lograr (Knobel y Kalman, 2018).

Este trabajo pretende analizar cómo los profesores de la UNAM construyen significados acerca de la docencia y de la formación docente, a partir del tipo de relaciones y posiciones que establecen con los otros docentes y alumnos. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo los docentes construyen significados acerca de la docencia y la formación docente universitarias a partir de las relaciones y posiciones que establecen con otros actores?, y ¿cómo influyen las percepciones y significados de los docentes acerca de las relaciones entre los sujetos educativos en el contexto de la formación docente universitaria?

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una de las más importantes de México y de América Latina, como lo señalan Torres, Aguilera, Hernández y Escamilla (2019), de los 40,611 académicos, el 44.5 % son mujeres y el 55.5% son hombres, la edad promedio es alrededor de 49 años las mujeres y 52 años de edad los hombres. Los profesores de asignatura (por horas) son más del doble que los de carrera.

Marco teórico

Aproximación teórica: las prácticas sociales y la construcción de significados

El marco de referencia conceptual es el de las prácticas sociales que considera las relaciones entre lo que se hace y se dice, así como el conocimiento social, las destrezas y el uso de tecnologías (Scribner y Cole, 1981). Las prácticas funcionan como formas referenciales de comportamiento –extendidas en el tiempo y espacio– realizadas por diversos grupos sociales, cargadas de supuestos ideológicos y políticos (Gee, 2008) y con un nivel de abstracción y prescripción que rebasa las experiencias locales inmediatas.

En esta perspectiva el lenguaje es un elemento constitutivo y constituyente de las prácticas (Fairclough, 2013). Mediante las conversaciones se construyen tareas conjuntas por medio de acciones que producen actos de habla, e identidades socialmente reconocidas; por lo que en el lenguaje se realizan conexiones entre el decir (informar), el hacer (acción), y el ser (identidad) (Gee, 2011). Es en las interacciones mediadas discursivamente que las personas generan producciones sociales mediante las formas en que se posicionan a sí mismos y a los otros, establecen distintos tipos de relaciones e invocan contextos sociales más amplios. Las prácticas discursivas se entienden como “formas activas de producción de realidades sociales y psicológicas” (Brownyn y Harré, 2007, p. 244).

Las prácticas sociales mediadas por el discurso acerca de la docencia y de los docentes tienden a situarlos mediante imágenes sociales muchas veces idealizadas, que van desde ser héroes o salvadores, a ser los responsables

de los problemas educativos que existen en las escuelas. Al mismo tiempo, se construyen identidades temporales, cambiantes y sujetas a negociación según las situaciones concretas en que se realizan las interacciones sociales, de esta forma algunas identidades son más institucionalizadas y otras son más emergentes (Cohen, 2008). Los significados sociales son construidos por las maneras en que los hablantes usan el discurso sea para definirlos, representarlos o actuarlos (Gee, 2008; 2011). Desde esta perspectiva este estudio intenta “comprender cómo interpretan [los profesores] sus mundos [...] y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación” en contextos de prácticas socialmente situadas (Bruner, 1990, p. 13).

Metodología

Desde el año 2016, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM, inició el proyecto de creación de un Centro de Formación y Profesionalización de los docentes de la UNAM, a partir del cual se decidió indagar las problemáticas y necesidades de formación desde la voz de los docentes. Para ello, se decidió realizar un estudio cualitativo en relación con la docencia y la formación docente. Se realizaron grupos focales cuyos participantes se eligieron a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia, de acuerdo con los siguientes criterios (Martínez et al., 2019): niveles y modalidades educativos, áreas disciplinares, sexo y categoría académica.

Con base en la teoría fundamentada, el análisis es inductivo, desde el examen y exploración de datos hasta construir categorías analíticas más complejas y robustas (Glaser y Strauss, 1999). Las participaciones de los docentes se transcribieron, codificaron, anonimizaron y organizaron según una metodología basada en el análisis del discurso (Gee, 2010; Jefferson, 1984). A partir de ello, se realizó un análisis fino para elaborar descriptores, categorías intermedias y categorías teóricas (Hann, 2008) y se empleó la hoja de cálculo (Excel) como entorno digital para el análisis del lenguaje y las acciones (Kalman y Rendón, 2016).

Resultados

Acerca de la docencia y la formación profesional (re) construidos por los docentes

Uno de los primeros hallazgos que responde a la primera pregunta de investigación, es que los docentes tienen una idea general acerca de la docencia. Estas concepciones de la docencia se pueden entender como marcos de referencia o tradiciones con que los docentes orientan sus prácticas y que incluyen roles y posiciones, la motivación y propósitos de las actividades, las fuentes de aprendizaje, las formas de comunicación y la naturaleza de la evaluación (Rogoff et al., 2003; Rockwell, 1995). En sus discursos, se observa que muchas de las experiencias de formación profesional reportadas, se subsumen a una visión de la docencia específica y no implican un cuestionamiento ni transformación sustancial de las prácticas educativas rutinarias.

Las participaciones de los docentes muestran patrones discursivos que construyen formas de entender la docencia, a partir de recursos lingüísticos como metáforas, colusiones, ejemplos, anécdotas, énfasis, bromas, etc. A partir de esto, se identificaron dos concepciones generales de la docencia desde las cuales se desprendieron categorías que los docentes (re) construyeron durante las interacciones:

Tabla 1. Categorías de la docencia derivadas del análisis

Enfoque monológico	Enfoque dialógico
Docencia contenciosa	Docencia colaborativa
Docencia idealizada	Docencia reflexiva
Docencia didáctica	Docencia inclusiva

Fuente. Elaboración propia

Si bien conceptualmente estas categorías se encuentran en dos concepciones de la docencia opuestas (la monológica y la dialógica), los participantes articularon diferentes formas de entender la docencia, según las situaciones específicas que se narraban, así como el sujeto de referencia del que se habla (docente o alumno), lo cual refleja matices entre cada uno de los polos y la posibilidad de establecer relaciones híbridas. Aquí sólo abordaremos dos de las categorías más representativas en el discurso de los docentes: la docencia contenciosa y la docencia colaborativa.

Acerca del enfoque monológico de la docencia

Esta concepción de la docencia se caracteriza por enfatizar un discurso que se presenta como único, tiende a la homogeneidad y está respaldado institucionalmente con base en directrices mediadas por normas, reglamentos y la currícula, desde donde se establece cómo realizar las actividades escolares, las producciones derivadas, las expectativas y las pautas de acción que se espera realicen los actores educativos. Este discurso de la docencia se concibe desde la autoridad institucional, representada por el docente, el currículum, las normas, la institución, entre etc. En las prácticas con los estudiantes, este tipo de docencia tiende a privilegiar la abstracción de las actividades que ocurren en el aula, aislarlas, delimitarlas y separarlas de sus contextos discursivos y reales, así como promover una comprensión pasiva (Bakhtin, 1994).

“Es tanta su influencia que también termina saliéndose con la suya”: conflicto y lucha en las prácticas docentes

Una forma de significar a la docencia fue a partir de resaltar sus componentes contenciosos, el conflicto y la tensión en las prácticas que realizan los docentes. Si bien las prácticas sociales tienen la característica de ser contenciosas (Holland y Lave, 2009), debido a las asimetrías en las relaciones de poder y el acceso a los recursos distribuidos desigualmente, en esta categoría se enfatizan actos de competencia, conflicto, falta de comunicación, estrés, cansancio, desgaste, situaciones no gratas, corrupción, acoso, entre otras cosas. Existe una visión *non grata* de algunas situaciones que experimentan los docentes, tanto con sus alumnos como con otros docentes. El caso que se presenta a continuación es de la maestra Silvia¹, docente de nivel medio superior y participante del grupo focal 8 (bachillerato), quien a la pregunta en torno a ¿qué requerirían que el centro de formación ofreciera?, ella contestó lo siguiente.¹

493. (...) entonces (.) un punto que es bien importante creo que también (x), del que tendríamos que hablar es de la: (.) la <ética> en la docencia (.)
494. porque (.) escuchamos ¿no?
495. inclusive esta:: (.) >yo no dudo< que haya comentarios míos
496. ¿no?
497. pero también he escuchado comentarios muy desfavorables de personas que (.)
498. ~que deberían de:: (.) <impartir> (.) junto con sus conocimientos (.), la responsabilidad (.) la ética la moral (.) ,

Más adelante agregó lo siguiente:

595. todos tenemos la tendencia de defender nuestra materia (.) ¿mhm?
596. ~>pero yo creo que< sí es muy importante £que los profesores£ (.) no solo (.) fuéramos evaluados en conocimientos (.)
597. sino también en características y rasgos de personalidad (2).
598. yo sé que algo que estoy diciendo es:: (.) no sé (.)
599. es difícil y es duro
600. y probablemente >muchos no estén< de acuerdo
601. pero (.) un profesor que no tiene las habilidades (.) este (.) morales
602. o >características< morales (.) para ser docente (.) 603. pone en riesgo (.) >no solamente la educación< 604. la integridad del alumno y la de la universidad (.) 605. ¿sí? (.)
606. yo creo que todos sabemos

¹ Todos los nombres de los docentes son seudónimos, como un compromiso ético para cuidar de la integridad de los participantes.

607. y hemos escuchado que (.) “↓ fulano maestro, fulana maestra esto o aquello”
608. ¿no?
609. y muchas veces hay quejas de los alumnos (2) ante la dirección
610. y la dirección no hizo nada
611. ¿no? (2)
612. y:: entre otras cosas
613. >porque sabemos que si a un maestro< se le acusa de algo
614. el maestro >va y se queja<
615. y termina apoyándolo el sindicato
616. y: (.) ya gané (2).
617. o es tanta su influencia que (.)
618. también (.) termina (.) saliéndose con la suya (.)

En la primera parte de este episodio, la maestra Silvia mencionó la necesidad de formación en aspectos éticos para la docencia (línea 493), esto debido a que, en su contexto, hay un conocimiento compartido entre los docentes (494 a 496), sobre cómo algunos de ellos gracias a su posición institucional, realizan comportamientos que demeritan esta labor (497), a partir de ello, la docente planteó la necesidad de formar a los docentes en aspectos éticos (498). Más adelante, la maestra Silvia retrata una de las situaciones que ocurren en el nivel medio superior, referente a problemáticas que van más allá del dominio disciplinar (595 y 596), que se relacionan con comportamientos que ocasionan problemas con alumnos.

Esta maestra atribuyó un déficit individual a otros docentes a partir de rasgos de personalidad y morales que ocasionan problemáticas y conflictos con los estudiantes (597 a 604). Esto ocasiona que la institución, los docentes y los alumnos tengan un conflicto en que los primeros tienen la ventaja sobre los alumnos (609 y 610) debido al respaldo institucional con que cuentan (612 a 615) o a la posición privilegiada que tienen (616 a 618). Si bien en este episodio la maestra sólo insinúa las problemáticas alrededor de las que se generan estos conflictos, realizando colusiones con otros docentes del grupo focal, también deja ver que es un conocimiento compartido (“creo que todos sabemos”, “hemos escuchado que fulano maestro, fulana maestra esto o aquello ¿no?”). Más adelante menciona algunas problemáticas que aquejan a los alumnos: “que tal maestro (2) es corrupto (.) >les exige< dinero (.) ha habido casos de violación”. Este último aspecto ha sido documentado en otros estudios que enfocan el acoso escolar por parte de los docentes a los estudiantes como una de las problemáticas que inciden en el bajo desempeño escolar (Ceja, Cervantes y Ramírez, 2011). Aunque la maestra Silvia empieza su narración atribuyendo el problema a cuestiones individuales y personales de los docentes, a lo largo de su intervención señala también el papel de la institución escolar y sindical, así como la colusión de muchos profesores al tener un conocimiento de estas situaciones sin que necesariamente hagan algo, lo cual refleja que la docencia está atravesada por problemáticas complejas y sistémicas, que conforman una cultura institucional particular.

Acerca del enfoque dialógico de la docencia

En el otro extremo de las categorías de análisis está la visión dialógica de la docencia. Este significado de la docencia abarca prácticas que enfatizan el intercambio y la pluralidad, el contacto y las relaciones: actores, materiales, espacios, medios, modos de comunicación, tiempos, instituciones, etc. El énfasis en esta categoría recae en la articulación de diferentes perspectivas, en las vinculaciones y en la apertura a diferentes formas de construir conocimientos, por lo cual no priva una única manera de entender y de conocer, sino una multiplicidad de formas de construir los procesos educativos y el aprendizaje de los alumnos, así como la movilización de conocimientos hacia espacios más allá de las aulas escolares. La docencia dialógica implica considerar las actividades humanas, como aspectos activos, dinámicos y donde los significados se construyen a partir de diferentes posiciones, donde las fronteras se diluyen y la intertextualidad y heteroglosia salen a flote (Bakhtin, 1994).

“Fui cambiando cada semestre, fue un experimento”: colaboración, vinculación y diálogo

Este tipo de discurso hace referencia a prácticas docentes centradas en el trabajo compartido con sus pares y sus estudiantes. Darío es un docente que participó en el grupo focal 2 (área I), quien a partir de mencionar la formación profesional que recibió en Europa, establece un puente para lo que realiza en la docencia en la UNAM.

1065. y entonces me enfoqué en eso
1066. empecé a vincular a::
1067. en parte por lo que había aprendido en la maestría,
1068. empecé a vincular a estudiantes con emprendedores (.)
1069. y:: pues ver como el trabajo colaborativo que se llevaba a cabo entre ellos (.)
1070. y::: pues funcionó
1071. fue porque tuve resultados positivos (.)
1072. eh::
1073. >al principio eventualmente este esquema más que trabajo colaborativo se volvió una especie de consultoría
1074. donde los alumnos trabajaban para las empresas
1075. y ya no me gustó tanto< (.)
1076. eh::
1077. fui cambiando cada semestre 1078. fue un experimento (.) 1079. los primeros dos años fue casi-
1080. fue muy diferente un semestre del siguiente
1081. fui cambiando muchas cosas
1082. y manteniendo algunas (.)
1083. y poco a poco fui identificando algunos elementos que empecé a sistematizar
1084. cómo (.) pues la vinculación entre alumnos y agentes externos.

En este episodio se muestra la manera en que Darío tiene una práctica docente abierta y plural, en la que establece diversas vinculaciones dando pie a una diversidad de actores y de voces. Una de las características de esta intervención es el énfasis que pone en las vinculaciones, en primer lugar, los vínculos de la docencia con su formación profesional (líneas 1066 y 1067), para posteriormente enfocarse en los estudiantes como sujetos de referencia y las vinculaciones que promovía con otros actores (1068, 1084). Este tipo de prácticas promueven la colaboración entre los actores (1069), además de colocar a los alumnos en una práctica social contextualizada (1073 y 1074).

El enfoque dialógico de la docencia implica también tener la flexibilidad para cambiar las formas de hacer y reflexionar sobre ello, lo cual en este episodio se deja ver cuando el docente evalúa los resultados alcanzados en esta práctica (1070, 1071 y 1075), para posteriormente emprender los cambios necesarios y sistematizarlos (1076 a 1083). En este evento se observa una apertura por parte del docente hacia otras visiones, espacios, actores y conocimientos, también se observa cómo esto se desarrolla en un proceso formativo que ocurre en la práctica misma, donde tiene que “experimentar” y “cambiar” las formas de hacer para tomar consciencia de aquello que tenía que replantear y aquello que funcionaba y mantenía.

Acerca de la formación y profesionalización docente

En el discurso de los docentes se distinguen sus concepciones acerca de modelos de formación que se encuentran implícitos y surgen cuando los docentes relatan las formas en cómo accedieron y se desarrollaron en la docencia. La idea de un modelo de formación docente en el pensamiento del profesor se hace presente bien a través de estructuras formales que el docente enuncia, o bien a través de estructuras no formales que el docente es capaz de recrear en su relato y que se corresponde con la idea de la docencia como una trayectoria y un campo en el cual el docente se desarrolla profesionalmente (Barrera, 2009)

Por otra parte, para los docentes existe una necesidad de formación que les permita atender situaciones que en la práctica pudieran resultar problemáticas, como se ilustra en el siguiente episodio correspondiente a un grupo en el que participaron docentes del área de ciencias médicas y de la salud.

Esta posición contrasta a su vez con aquellos docentes que ponen un mayor peso a las decisiones docentes a partir de la práctica y que los sitúa en una posición crítica sobre el tipo de formación que reciben, la cual califican como desgastante. En el siguiente episodio se ejemplifica lo anterior, con la intervención de un docente de medicina, quien articula la práctica clínica y hospitalaria, con el ejercicio docente como parte del currículo universitario para la carrera.

398. <tú puedes ser muy bueno,
399. pero ya cuando estás con los alumnos en el grupo,
400. como en nuestro caso,
401. que son grupos muy numerosos >,
402. es, como de <“¿cómo vas a distribuir las dinámicas, las actividades?,
403. que si ves que algo no está quedando claro,
404. ¿qué elementos vas a retomar para reforzarlo?”>
405. y eso te lo da la formación,
406. que nosotros estamos formados en un Área Disciplinar, no::: Pedagógica.
465. Y la formación en específico que yo tuve (.3)
466. fue cuando estaba en el hospital,
467. porque yo también hago docencia en el hospital,
468. entonces,
469. >ahí se presentó la oportunidad de tener un curso de formación docente de seis meses,
470. bastante desgastante<.

Discusión y conclusiones

Las problemáticas que enfrentan los profesores se ubican en una intersección que ocurre en distintos niveles: a nivel institucional con los fines y propósitos que se persigue desde la estructura, a nivel de las áreas y disciplinas con las que se enmarca los conocimientos y, finalmente, a nivel de las profesoras y los profesores (de Agüero, 2019; Comas y Lastra, 2010).

Los significados acerca de la docencia y la formación docente universitaria se entienden como cualidades y movimientos en las relaciones de su práctica educativa. Son dinámicos y se construyen de manera cambiante, contradictoria, situada, y con base en las experiencias docentes. El enfoque monológico da cuenta de tres significados fundamentales: el de la docencia contenciosa, la idealizada y la didáctica; y el enfoque dialógico se construye con movimientos de tres tipos: la docencia colaborativa, la reflexiva y la inclusiva.

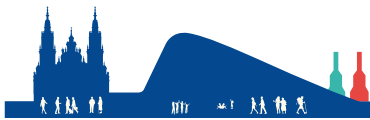
La educación informal entre pares evidencia la construcción de significados como un proceso múltiple que muestra las maneras de adscripción y diferenciación a categorías sociales, las formas de atribución y afiliación para definir o diferenciar a profesores y estudiantes en las relaciones con otros actores educativos, y las tensiones y contradicciones cambiantes en el discurso que articulan la práctica para quienes ejercen la docencia.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. M., Morris, P., Voloshinov, V. N., y Medvedev, P. N. (1994). *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov* [El lector de Bakhtin: Escritos selectos de Bakhtin, Medvedev y Voloshinov]. London: E. Arnold.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18, 42-51.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* [Beca Reconsiderada: Prioridades del profesorado]. Princeton, NJ: Princeton University Pres.

- Brownyn, D., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 12, 242-259.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Ceja, S., Cervantes, N., y Ramírez, L. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista electrónica Metodhos*, 47.
- Comas, O., y Lastra, R. (2010). Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios. *Revista de la Educación Superior*, 3, 81-98.
- De Agüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En M. Sánchez y A. M. d. P. Martínez (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 33-75). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México - Coordinación de Desarrollo e Innovación Curricular.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* [Análisis Crítico del Discurso: El estudio crítico del lenguaje]. New York: Routledge.
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* [Lingüística social y literacidades: La ideología en los discursos]. New York: Routledge.
- Gee, J. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* [Una introducción al análisis del discurso. Teoría y método]. New York: Routledge.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. [Descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa] London: Aldine Transaction.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide* [Haciendo investigación cualitativa usando su computadora: Una guía práctica]. Thousand Oaks: Sage.
- Holland, D., y Lave, J. (2009). Social practice theory and the historical production of persons. [La teoría de la práctica social y la producción histórica de las personas] *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. [Sobre la organización de la risa al hablar de los problemas] En J. Maxwell Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge University Press.
- Kalman, J., y Rendón, J. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48.
- Knobel, M., y Kalman, J. (2017). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. México D.F.: Ediciones SM.
- Martínez, A. et al (2019). Diseño, desarrollo y análisis de los grupos focales para el Proyecto de Formación Docente en la UNAM. En M. Sánchez y A. M. d. P. Martínez (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 161- 190). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México - Coordinación de Desarrollo e Innovación Curricular.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., y Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators [Una revisión sistemática de la literatura sobre la formación docente]. *Higher Education Research and Development*, 2(37), 373-389. doi: 10.1080/07294360.2017.1351423
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation [Aprendizaje de primera mano a través de la participación intencionada]. *Annual review of psychology*, 54(1), 175-203.
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., y Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update. [Una revisión sistemática de las iniciativas de desarrollo para el profesorado diseñadas para mejorar la efectividad de la enseñanza: Una actualización de 10 años]. *Medical Teacher*, 8(38), 769-786. doi: 10.1080/0142159X.2016.1181851

- Torres, R., Aguilera, A., Hernández, A. y Escamilla, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En M. Sánchez y A. M. d. P. Martínez (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 161- 190). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo e Innovación Curricular.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Williams, L., Nixon, S., Hennessy, C., Mahon, E., y Adams, G. (2016). Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education [Inspirar para inspirar: Desarrollar la enseñanza en educación superior]. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. doi: 10.1080/2331186X.2016.1154259



El vídeo, estrategia para desarrollar competencias profesionales docentes en escenarios reales

LEÓN RODRÍGUEZ, CARMEN
ORDOÑEZ ROBLES, NANCY

Escuela Normal Regional de la Montaña (México)

Resumen

La práctica profesional en el contexto educativo representa, para los docentes en formación, un espacio real con un potencial formador que se ve ampliamente enriquecido cuando se promueve la reflexión sistemática, misma que permite orientar el perfeccionamiento formativo de ésta. Dada su importancia, se presenta una experiencia en la que se implementó el vídeo como una estrategia que actúa como catalizador de la habilidad reflexiva y la autonomía de aprendizaje, punto de partida para concretar las competencias profesionales del licenciado en Educación Primaria intercultural bilingüe.

Palabras clave: Práctica profesional; reflexión docente; competencias profesionales; habilidades metacognitivas.

The video, a strategy to develop professional teaching skills in real settings

Abstract

Professional practice in the educational context represents, for teachers in training, a real space with a potential formator that is enriched when systematic reflection is promoted, one that allows guiding its formative improvement. Given its importance, it presents an experience in which video is implemented as a strategy that acts as a catalyst for reflective ability and learning autonomy, a starting point for specifying the professional competences of the graduate in Bilingual Intercultural Primary Education

Keywords: Professional practice; teacher reflection; professional skills; metacognitive skills.

Introducción

La práctica profesional, representa, por su importancia, una fase trascendental en la que se propicia “el desarrollo personal y profesional de los estudiantes” (Zabalza, 2007, p. 491) normalistas. Es, además, una oportunidad potencial para aprender en contextos reales el “significado y función social de la profesión” (Escobar, 2007, p. 184), docente “destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo” (Zabalza, 2006, p. 314).

En México, la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe integra en su malla curricular un trayecto formativo de Práctica Profesional, destinado a la articulación de las competencias adquiridas en los cursos “con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica” (SEP, 2012).

Estos periodos en la formación docente son concebidos como el inicio de un perfeccionamiento especializado, en el cual, el “punto medular es la experiencia” (León y Ordoñez, 2018, p. 7), la transferencia de conocimientos, así como mejorar prácticas y complementar aprendizajes específicos de la profesión. En este sentido, al realizarse en contextos diversos y bilingües, en el que habitan hablantes de lenguas originarias, hace de su acompañamiento un proceso pedagógico en el que se deben sortear diversas dificultades.

Esta etapa estratégica, debe ser planificada y guiada en colaboración por los diferentes agentes que en ella participan: la Escuela Normal y la Escuela de Práctica, con el objetivo de complementar de manera eficaz la formación académica del estudiante, al mismo tiempo que adquiere conocimiento real de la docencia.

En este mismo sentido, al tratarse de una práctica basada en un modelo centrado en competencias en el que se interrelacionan de manera eficaz la teoría y la práctica se “requiere de procesos reflexivos” (Tallafero, 2006, p. 271), que permitan favorecer el desempeño profesional y visualizar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales.

De ahí, la importancia de transitar este periodo con el acompañamiento adecuado que guíe el acercamiento al campo profesional, oriente “sobre la relación teórico-práctica, dando apoyo cuando surgen dificultades” (Puig, 2015, p. 457) y permita al estudiante enfrentar de manera exitosa las demandas propias del contexto, pues de hacerlo así, se incide no sólo en la confianza y autoestima del estudiante, sino también en diversas competencias que puedan “ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo (personal, social y profesional)” (Vélaz, 2009, p. 212).

Sin embargo, a pesar de transitar por estos espacios de práctica desde el inicio de su proceso formativo, es en este espacio donde los estudiantes normalistas muestran mayores dificultades en el desarrollo de aspectos relacionados con las competencias profesionales. Asumiendo que estas competencias son esenciales para desempeñarse de manera eficiente en la docencia, y que uno de los antecedentes que más influye en su concreción son los movimientos estudiantiles que, de manera reiterada se realizan en las normales, se planteó la propuesta de usar el video para corregir esta problemática. El objetivo de este trabajo es desarrollar las habilidades metacognitivas de los docentes en formación durante el periodo de prácticas profesionales, mediante la videograbación para concretar las competencias profesionales asociadas a esta licenciatura.

Contextualización

La Escuela Normal Regional de la Montaña, ubicada en Tlapa de Comonfort, Guerrero, México, atiende a una población estudiantil proveniente de los diferentes grupos originarios del estado, quienes realizan estudios de licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, así como Primaria y Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.

El trayecto de práctica profesional del plan de estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, está organizado en fases: observación, ayudantía, conducción de contenidos, propuestas de innovación, propuestas de intervención socioeducativa y práctica profesional, que se desarrollan en escuelas primarias bilingües de las áreas lingüísticas “meé pha”, “tu’un savi” y “nahua”.

Esta experiencia involucró a 20 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Además, 20 docentes tutores y 7 docentes que imparten los diferentes cursos que integran este semestre y que acompañan al estudiante durante su estancia en las escuelas de práctica.

Descripción de la experiencia

Durante el ciclo escolar 2018-2019, como docentes a cargo del curso “Proyectos de intervención socioeducativa” que se imparte en sexto semestre y forma parte de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, enteradas de problemas de conducta, responsabilidad, ausentismo escolar y dificultades académicas de los alumnos, se decidió realizar una intervención en la que se involucró a los docentes que imparten los diferentes cursos de este semestre. La primera actividad fue un diagnóstico educativo que permitió definir claramente las deficiencias “específicas en el aprendizaje de alguna técnica o disciplina” (Brueckner y Bond, 1986, p. 94), así como las necesidades educativas y valorar las competencias profesionales que habían desarrollado hasta este semestre.

El diagnóstico mostró una serie de hallazgos centrados en dificultades en el desarrollo de sus competencias genéricas y en aspectos relacionados con las competencias profesionales. Aunado a ello, durante el proceso de planificación de la práctica profesional, en el que se incluía la revisión de la estructura y contenido de la planificación didáctica, actividad que permitió valorar 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 de planeaciones didácticas, las cuales descargaron de internet.

Otras presentaban copia textual de las actividades planteadas en los libros de texto, también, se observó que en algunas no coincidían los aprendizajes esperados con la secuencia de actividades de aprendizaje, al mismo tiempo, no integraban estrategias didácticas para emprender el proceso educativo.

Por otra parte, en los círculos de valoración, enfocados a evaluar el dominio de contenidos, material didáctico contextualizado y la transposición didáctica que realizaron los estudiantes para transformar un saber “en una versión didáctica” (Chevallard, 1998, p. 45), que facilite su enseñanza posibilitando que el alumno de educación básica se apropie de ese conocimiento, se evidenció que el estudiante normalista no realizaba una investigación previa a la planificación para dominar el contenido a abordar, esto condicionaba que las actividades planteadas no estuvieran relacionadas, ni se diseñaran de manera gradual y secuencial para generar aprendizajes en los alumnos, además, la transposición didáctica no era realizada de manera eficiente y el material didáctico era deficiente.

La primera acción emergente implicó postergar los periodos de práctica profesional. Sin embargo, como docentes nos preocupaba la forma en que debíamos reorganizarla, estábamos frente a uno de los retos más complicados, ¿Cómo lograr que alcanzaran las competencias profesionales necesarias para que se desempeñaran de manera eficaz en el desarrollo de la práctica profesional?

Una nueva forma de emprender la práctica profesional

Tras las diversas dificultades encontradas en el proceso de organización de la práctica profesional necesitábamos transformar nuestra forma de emprender este periodo formativo, “poner en marcha ideas creativas” (Martínez, 2011, p. 29), porque nuestros procesos no estaban dando los resultados deseados.

Emprender una propuesta innovadora que nos permitiera estimular y valorar el desempeño del estudiante en el desarrollo de la práctica profesional, sin incidir de manera directa en este proceso, haciendo partícipes y responsables inmediatos a los alumnos de esa transformación, en la que desempeñaran un papel no solo activo sino determinante y comprometido para convertirse en el agente de cambio que lo llevara a desarrollar de manera autónoma sus competencias profesionales.

Era necesario entonces, lograr que se animaran colectivamente para “iniciar los cambios a partir de la modificación de las rutinas de su entorno escolar” (Aguerrondo, 2011, p. 48). Sin duda, una parte fundamental era la reflexión y otra la modificación de actividades rutinarias evitando la presión externa, sin embargo, para lograr una transformación verdadera el impulso debía provenir de una motivación intrínseca que se originara en la confianza que los estudiantes tienen en sus habilidades y aptitudes, elementos fundamentales para desarrollar en ellos la autonomía.

Para ello, era importante que se fomentaran las competencias mentales involucradas en la resolución situada de problemas, que potenciara el saber hacer mediante la reflexión y la metacognición, en un proceso de transición analítico, intencional y razonado que los llevara a la comprensión y valoración de su accionar para identificar aciertos y desaciertos.

El proceso reflexivo debía entonces realizarse antes, durante y después de la práctica, retomando la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis, favoreciendo con ello que los estudiantes realizaran un examen crítico de “sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas” (Ramos, 2013, p. 27).

Al plantearse de esta manera, se reunió a los alumnos para informarles las dificultades en el desarrollo de las competencias profesionales observadas en las primeras dos etapas, esto generó que se comprometieran a la mejora individual. Para ello, se diseñó un plan de intervención colaborativo enfocado a incidir en la mejora de las competencias profesionales del estudiante teniendo como eje la práctica profesional.

La primera etapa, consistió en organizar este periodo, elección de fechas, escuelas bilingües, duración de cada periodo, asignar grupos de práctica a cada estudiante y solicitar el apoyo de los docentes de educación básica para proporcionar contenidos, guiar y valorar el desempeño del normalista.

En la segunda etapa: planificación del aprendizaje, el estudiante debía desde el análisis y reflexión mejorar las competencias profesionales relacionadas a la preparación de la práctica profesional en las que presentaba dificultades, para esto, visualizaron vídeos que mostraban situaciones escolares relacionadas con sus deficiencias, identificaron la forma adecuada de emprender esta situación desde el diseño del plan de trabajo, integrando elementos necesarios para el desarrollo de las estructuras mentales del estudiante de educación básica, relacionándolos con la teoría afín.

Posteriormente, debían elegir y diseñar las actividades pertinentes para subsanar estas deficiencias y asumir los compromisos necesarios. Este plan lo decidieron desarrollar de forma grupal, en él, integraron una serie de actividades extraescolares relacionadas con el ámbito: planificación del aprendizaje, en ellas se incluía la revisión colectiva de planificaciones didácticas diseñadas por ellos, sugerencias para mejorar éstas, así como un taller de planificación y estrategias didácticas.

Esta etapa permitió potenciar sus habilidades metacognitivas y ser consciente de su capacidad para planear y organizar su aprendizaje, además, poner en práctica su destreza para investigar la teoría necesaria para fortalecer sus competencias profesionales: “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”, “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar” para, posteriormente ponerlas en práctica mediante el diseño de planeaciones didácticas que integraron estrategias didácticas y de evaluación.

La tercera etapa, la práctica profesional: un espacio para un aprendizaje reflexivo. Se dividió en dos fases, la primera enfocada al desarrollo de la competencia reflexiva, la segunda a las actividades propias del proceso de enseñanza aprendizaje, ambas fuertemente relacionadas, sin embargo, para fines de desarrollar esta competencia y llevar a cabo un análisis gradual de este período, se decidió esta separación.

Para la primera fase se organizaron una serie de actividades, la primera de ellas se centró en la investigación teórica individual de los conceptos de reflexión, análisis, reflexión docente, así como de las características que la integran, sus dimensiones y utilidad en la práctica profesional. Posteriormente, se les presentaron vídeos que mostraban situaciones de la vida real con la finalidad de hacerlos conscientes de la forma en que el ser humano desarrolla el proceso reflexivo en su actuar y se les guio en el proceso reflexivo.

A continuación, se mostraron diferentes instrumentos y procedimientos de reflexión y autoevaluación de las prácticas pedagógicas, y se les solicitó investigar los elementos que los integran, sus características y formas de utilización, con la finalidad de que cada estudiante seleccionara el adecuado para utilizarlo durante el desarrollo de su práctica docente.

En la segunda fase de la cuarta etapa, las actividades se centraron en el desarrollo cotidiano de la práctica profesional. Pese a todas las transformaciones realizadas, se presentó un nuevo problema que exigía un análisis y reflexión profundo de la situación, durante el primer periodo de práctica profesional la supervisión y acompañamiento de esta no se realizó de manera adecuada. El tiempo, la distancia de las comunidades de práctica y el nulo apoyo económico por parte de la institución no permitió valorar el desempeño de los 20 estudiantes en el aula escolar, fue necesario usar la valoración que emitió cada docente tutor a través de un instrumento cuyas dimensiones se centraron en las competencias profesionales.

Aunado a esto, los instrumentos elegidos para la reflexión no habían sido utilizados de manera correcta, no mostraban registros. En ese mismo sentido, recibían pocas recomendaciones pedagógicas por parte de sus docentes tutores. Sin duda el mayor reto de esta etapa es favorecer una experiencia reflexiva de la práctica en el contexto profesional, lograr que el estudiante sea consciente de su desempeño real en las aulas, “del impacto de sus acciones en sus alumnos” (Guerra, 2009, p. 250), a través de un proceso directo de observación que lo lleve a confrontar y visualizar el desajuste entre la expectativa y la realidad de su desempeño, propiciando con ello que no sólo sea un receptor de las recomendaciones del docente supervisor.

Tras analizar diferentes técnicas coincidimos en que el análisis de la interacción por su aplicación de los “sistemas observacionales (que facilitan la tarea del observador) y sirven también como indicadores para la modelación” (García y Benítez, 2000, p. 79), era la indicada, por ello, la propuesta fue utilizar la videograbación de sus clases para reflexionar acerca de su práctica docente, principalmente porque no solo iba a permitirles obtener una evidencia objetiva de sus sesiones de clase, sino también interpretar, comprender y reflexionar su actuar para potenciar su evolución profesional.

La propuesta de este instrumento fue aceptada, para ello, los estudiantes realizaron un análisis guiado de su propia actuación. Primero de manera individual observaron el video de sus sesiones de clase, identificando las dificultades observadas, desde los aspectos organizativos, hasta los pedagógicos, metodológicos, lingüísticos y contextuales. Posteriormente las relacionaron con sus competencias profesionales, para fundamentarse, fue necesaria una revisión de la teoría correspondiente, que los llevó a elaborar una lista de tareas y sugerencias para mejorar esas dificultades.

Esta actividad generó una reacción emocional “producto de la diferencia entre “lo que espera del propio desempeño” y “lo que percibe de la actuación real en el aula” (Nocetti y Medina, 2018, p. 5), al examinar la filmación de la clase, desencadenando con ello un proceso reflexivo más profundo.

Después, se reunieron para observar, analizar y reflexionar sobre los videos de manera grupal. Esta parte hizo énfasis en el desarrollo de una reflexión compartida que le permitiera visualizar lo que no identificó en su primera observación. A continuación, identificaron las competencias profesionales involucradas, revisaron la lista de tareas y sugerencias, con el fin de priorizar metas individuales para mejorar su práctica profesional y sus competencias.

Esta actividad fue importante realizarla entre estudiantes que desarrollan su práctica profesional en una misma primaria, por la confianza que existe entre ellos, pues se encuentran arraigados en la comunidad y por lo tanto su convivencia es más fuerte, teniendo claro que para lograr una reflexión efectiva era necesaria la objetividad de cada uno de ellos.

Esta etapa, generó en un primer momento tensión y nerviosismo, debido principalmente a que se sentían presionados al organizar sus clases y cohibidos al ser observados por sus pares, dificultad que fue superada conforme se desarrollaron las sesiones. Como resultado de esta intervención se logró fortalecer el trabajo colaborativo, hecho que se visualizó en el proceso de interacción de los integrantes del grupo, quienes propiciaron el intercambio, respeto de ideas y habilidades entre ellos, al trabajar para alcanzar una meta.

Este tipo de trabajo, también posibilitó en los estudiantes una “interdependencia positiva” (Glinz, 2007, p. 3) entre pares, al mismo tiempo les proporcionó la oportunidad para que “ejerciten, verifiquen y mejoren sus habilidades mentales y pensamiento crítico a través de la inquisición, discusión y el compartir de la información” (Maldonado, 2007, p. 248), hasta lograr el “desarrollo de un conocimiento complejo que articule y movilice los saberes para capitalizarlos en competencias” (Vázquez et al., 2016, p. 351).

La mejora de sus competencias profesionales se pudo identificar no sólo en el proceso reflexivo, también en el rediseño de su propuesta de intervención, la autonomía y responsabilidad se afianzó en 16 de ellos, al mismo tiempo, los 4 que aún presentan dificultades son apoyados por su equipo para mejorar. Este proceso no sólo les ayudó a tomar consciencia de sí mismos si no a clarificar que existen diferentes modos de realizar las funciones docentes, nuevas y distintas formas de emprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, a raíz de ello, fueron capaces de emitir recomendaciones de diferentes estrategias didácticas a sus compañeros.

Respecto a la supervisión y acompañamiento de la práctica docente, está se reforzó con el video, permitió tener evidencia clara y suficiente de la práctica profesional de cada uno de ellos, misma que se analizó y se comparó con el análisis que los estudiantes realizaron, fue una estrategia que permitió superar en buena medida las dificultades, para los alumnos resultó una actividad nueva que contribuyó a conocer su desempeño en un escenario real.

Conclusiones

El vídeo es una estrategia que potencia habilidades de observación al proporcionar una visión integral y completa del escenario educativo, permitiendo la detección de elementos importantes de la interacción pedagógica, al mismo tiempo que estimula habilidades que permiten interpretar y describir procesos, punto de partida para la reflexión docente.

También ofrece una mirada objetiva del perfil profesional del docente intercultural bilingüe y de sus competencias comunicativas en lengua originaria, posibilitando valorar el dominio que tiene de la competencia profesional que la integra, la forma en que desarrolla estas competencias en sus alumnos para que interactúen de manera eficaz, así como el desarrollo de la trasposición didáctica en contextos bilingües, sus actitudes y emociones, desencadenando con ello que sean conscientes de sus aciertos y dificultades, identificando desempeños no deseados que originan el interés por modificarlos.

En ese mismo sentido permite confrontar lo percibido y lo esperado sin presiones de tiempo, aumentando las posibilidades de aprendizaje, haciendo más consciente al docente en formación de su desempeño, propiciando un proceso reflexivo más profundo que lo lleva a relacionar los conocimientos teóricos con la práctica.

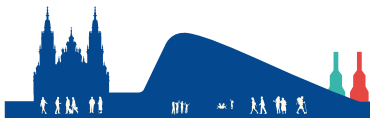
Por otra parte, la reflexión colaborativa basada en el vídeo fortalece el trabajo colaborativo, mejora las interacciones sociales, promueve la capacidad de aprendizaje entre pares y la concreción no sólo de competencias profesionales sino también de competencias genéricas al desencadenar el desarrollo de habilidades metacognitivas y liderazgo que generan una mayor autonomía de aprendizaje, al mismo tiempo, permite al estudiante observar el progreso de sus competencias, regular y confrontar este proceso a través del tiempo.

Además, el proceso reflexivo desencadenado por el vídeo permite al docente supervisor tener una visión más clara del desempeño del estudiante normalista, valorar el nivel de desarrollo de las habilidades reflexivas de éste, con el fin de incidir en su concreción basado en una evidencia. Al mismo tiempo, proporciona información acerca de la calidad de la formación que se imparte durante el proceso formativo.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2011). Estímulos organizacionales para el pensamiento innovador. En E. Soubirón, D. Rodríguez, V. Sanz, y A. Conde (Coords.), *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje* (pp. 43-51). Montevideo: ANEP.
- Antonio, J., Hernández, J., Vázquez-Antonio, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. doi: 10.17081/eduhum.19.33.2648
- Brueckner, L., & Bond, G. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje* (Vol. 2). Madrid: Rialp.
- Chevallard, Y., & Gilman, C. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Vol. 1997). Buenos Aires: Aique.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*, 16(1), 182-193.
- García, M., y Benítez M. (2000). Reconceptualización de la profesión docente mediante el empleo del video. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, 77-82.
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*, 36(7), 1-14.
- Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260.
- León, C., y Ordoñez, N. (2018). *La función del docente tutor: Impacto en la profesionalización del Licenciado en Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P960.pdf>
- Maldonado, M., (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263- 278.

- Martínez, H. (2011). Docentes del siglo XXI: Innovar o Innovar. En E. Soubirón, D. Rodríguez, V. Sanz, y A. Conde (Coords.), *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje* (pp. 27-31). Montevideo: ANEP.
- 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.
- Ramos, R. (2018). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 3(11).
- SEP. (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229.
- Zabalza, M. Á. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. Á. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2), 489-510.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión (Practicum in higher education: state of the art). *Revista de Educación*, 354, 21-43.



Motivación laboral de profesionales de la Educación Social: una aproximación cualitativa en la Comunidad Autónoma de Galicia

CASTELO VEIGA, NOEMÍ

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

La escasez de investigaciones sobre motivación laboral y la situación profesional de la educación social evidencian la necesidad e importancia de estudios sobre el tema. Habida cuenta de ello, se realiza la presente investigación con el objetivo de conocer en profundidad la motivación laboral de profesionales de educación social a través de su propia experiencia. En tal sentido, se opta por una metodología cualitativa y se realizan 13 entrevistas semiestructuradas a educadores/as sociales en ejercicio dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia. Del análisis anterior se derivan cuatro categorías primarias, que ponen de relieve en los/as participantes una preferencia por los valores de auto-trascendencia y apertura al cambio, una motivación autónoma inherente y autónoma extrínseca, un orgullo profesional compartido y una percepción de falta de justicia organizacional distributiva.

Palabras clave: Educación social; motivación; necesidad; expectativa; satisfacción profesional.

Work motivation in Social Education professionals. A qualitative approach in the Autonomous Community of Galicia

Abstract

The lack of research about work motivation and the professional status of Social Education show how important and necessary is to make studies about this topic. Taking this into account, the current research is carried out with the aim of knowing deeply the work motivation in Social Education professionals through their own experience. In order to do that, a qualitative methodology has been chosen and 13 semi-structured interviews with current Social Education workers in the Autonomous Community of Galicia have been made. From this previous analysis, four primary categories have been derived, showing in the participants a preference towards the self-transcendence values and openness to change, an autonomous inherent motivation and an autonomous extrinsic one, a shared professional proud and a perception of lack of distributive organizational justice.

Keywords: Social Education; motivation; necessity; expectation; professional satisfaction.

Introducción

La educación social es una profesión de carácter pedagógico que se desarrolla en el ámbito social de acuerdo con las necesidades y situaciones sociales de cada país o región (Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado, y Cano-Ramos, 2015). Su consolidación como campo académico y profesional en el contexto español se circunscribe a las últimas décadas del siglo pasado, siendo el resultado de tres corrientes de pensamiento y acción- alemana, francófona y anglosajona (Ortega, Caride, y Úcar, 2013) y de dos factores- la crisis de los sistemas educativos y la idea de estado de bienestar (Amador, Cárdenas, Esteban, y Terrón, 2014).

En esta línea, su profesionalización se caracteriza por ser un proceso inductivo, fructífero y de grandes avances (Vilar, 2018). No obstante, la heterogeneidad de ocupaciones que la constituyeron, la relativa “juventud” profesional que le aqueja, que no debe confundirse con la inexistencia de prácticas socioeducativas previas, y el hecho de estar en constante construcción la acaban conduciendo a una “adolescencia profesional” (Tiana, 2017). Todo ello desencadena un bajo reconocimiento social (Marí, 2017), sobre todo teniendo en cuenta que el progreso rápido experimentado no ha ido acompañado de un reconocimiento sólido por parte del Estado, las administraciones y las entidades contratadoras. Ante esta realidad parece adecuado centrar la mirada en los/as profesionales que la ejercen: ¿Están motivados/as en su trabajo?

Atendiendo al interrogante anterior se lleva a cabo la presente investigación, con el objetivo de conocer en profundidad la motivación laboral de educadores/as sociales en ejercicio, a través de su propia experiencia. En tal sentido, se opta por una metodología cualitativa al considerar que el objetivo planteado es de naturaleza comprensiva. Con todo, la realización de este estudio puede resultar útil para las ciencias de la educación en general y para la educación social en particular, pues todavía existe un vacío de conocimiento acerca de esta cuestión, que se refleja en la escasez de investigaciones realizadas, sobre todo en el contexto español (Pruneda, 2014) y en lo que respecta al ámbito social (Bjerregaard, Haslam, Mewse, y Morton, 2017; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020; Nordhall y Knez, 2018; Shier y Graham, 2015; TartaKovsky, 2016).

Marco teórico

La motivación laboral ha de entenderse como un proceso dinámico que se encarga del estudio de los factores bio-psico-sociales externos e internos que conducen a una persona a realizar un comportamiento y/o luchar por un objetivo laboral. En esta línea, no ha sido tema verdaderamente ubicuo en la investigación hasta mediados del siglo XX, donde comienzan a proliferarse diversos modelos teóricos que siguen desarrollándose en la actualidad. Habida cuenta de ello, permítasenos destacar la teoría de la autoeficacia, la teoría de la autodeterminación, la teoría del planteamiento de metas y las teorías de la motivación social.

La primera sostiene que la persona controla su propia conducta a través del establecimiento de expectativas de autoeficacia, entendiéndose estas últimas como “aquellos pensamientos de una persona que hacen alusión a la capacidad que posee para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros” (Bandura, 1997, p.3). Así las cosas, se diferencian cuatro elementos interrelacionados (Kanfer, Johnson, y Frese, 2017): el establecimiento de metas, la auto-observación, la auto-evaluación y las auto-reacciones.

La segunda postula una autodeterminación continua que oscila desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por la motivación extrínseca, que puede variar de controlada a autónoma, dependiendo si el comportamiento se ha iniciado por demandas externas a la persona o por internalización de la regulación y del valor asociado a la tarea (Deci y Ryan, 1985; Gagné y Deci, 2005). En este sentido, la conducta se regula por medio de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, siendo necesario satisfacer la necesidad de autonomía para que el comportamiento sea autónomo, así como las necesidades de competencia y relación para facilitar la internalización (Agut y Carrero, 2007).

La tercera defiende que las representaciones que tienen las personas de sus metas son el motivo por el cual se comportan de una manera determinada (Locke y Latham, 1990). Por tanto, se opone a los postulados mecanicistas y explica la conducta futura a través de una representación cognitiva de los objetivos en el presente (Garrido, 2000), entendiéndose estos últimos como representaciones internas de estados deseados (Kanfer et al., 2017). De acuerdo

con ello, el rendimiento de las personas puede mejorar cuando: fijan objetivos específicos y metas difíciles que posean un gran valor y entienden que el comportamiento les llevará a cumplir esos objetivos y a sentirse competentes realizándolos (Gagné y Deci, 2005).

Por último, las teorías de la motivación social tratan de establecer el papel que juega el contexto en la motivación del/de la trabajador/a. Suelen estudiar las expectativas del/de la jefe/a respecto a los/as trabajadores/as, que condicionan el rendimiento de estos/as últimos/as a través de conductas diferenciadas; las interacciones jefe/a-empleado/a; el apoyo de la familia y las amistades; y las interacciones con otros/as compañeros/as de trabajo (González, 2007). Su contenido es transversal a otros modelos, muy especialmente al de las teorías de la identidad laboral, la justicia organizacional y la autocategorización. Las dos primeras estudian la identidad laboral- personal y colectiva-, la justicia organizacional en cuatro dimensiones independientes y la interacción dentro de la organización (Nordhall y Knez, 2018). La última explica como la autoestima, la motivación y el bienestar de las personas está influenciado por las diferentes relaciones que desarrollan con otros/as en el lugar de trabajo (Bjerregaard et al., 2017).

Con todo, debemos tener presente que ninguno de los modelos teóricos anteriores explica por completo la motivación, ni la validez de uno conlleva la invalidez de los demás (Agut y Carrero, 2007). Ello provoca que las personas que investigan sobre motivación empleen diferentes vocablos para referirse al mismo constructo, hablen de categorías diferentes utilizando los mismos vocablos o echen mano de términos de otros constructos al intentar establecer los condicionantes y las consecuencias de los suyos propios (González, 2007).

Metodología

En esta investigación se ha optado por una metodología de corte cualitativo al considerar que podría obtenerse un estudio más profundo, completo y analítico del tema a tratar (Wood y Smith, 2018). Atendiendo al esquema del proceso que debe seguir una investigación cualitativa (Guerrero, 2016), se diseñó el instrumento a utilizar para la recogida de información: una entrevista semiestructurada compuesta por un guion de preguntas orientativo, elaborado previamente a partir de los principales modelos de motivación laboral tratados en la investigación teórica realizada.

Posteriormente, se procedió a la elección de la muestra de manera no probabilística, siguiendo un muestreo de conveniencia al principio y uno de bola de nieve posteriormente (Ozten y Monterola, 2017). A este respecto, se realizaron un total de 13 entrevistas a educadores/as sociales, 11 mujeres y 2 hombres con edades comprendidas entre los 28 años y los 59, que desempeñan su quehacer profesional en el sector público, privado y tercer sector, con contratos temporales, estables y autónomos dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia. Asimismo, dirigen su intervención a familias, menores, población gitana, víctimas de violencia de género, trata o prostitución, personas con diversidad funcional y mayores.

Tabla 1. Personas participantes

PARTICIPANTE	GÉNERO	EDAD	SECTOR	ÁMBITO	TIPO DE CONTRATO
E01	Femenino	56 años	Público	Infancia y Familia	Estable
E02	Femenino	30 años	Tercer Sector	Infancia y Familia	Estable
E03	Femenino	39 años	Tercer Sector	Violencia de género, trata y prostitución	Estable
E04	Femenino	35 años	Tercer Sector	Inmigración	Estable
E05	Femenino	39 años	Privado	Diversidad funcional (autismo)	Autónomo
E06	Femenino	28 años	Tercer Sector	Tercera Edad	Estable
E07	Femenino	59 años	Público	Orientación formativo-laboral con personas en exclusión social	Estable
E08	Femenino	37 años	Tercer Sector	Población Gitana	Estable

E09	Masculino	43 años	Tercer Sector	Menores con medidas judiciales	Estable
E10	Femenino	29 años	Privado	Dinamización comunitaria y rural	Temporal
E11	Femenino	28 años	Público	Tercera Edad	Temporal
E12	Masculino	41 años	Público	Infancia y Familia	Temporal
E13	Femenino	31 años	Tercer Sector	Violencia de género, trata y prostitución	Estable

Fuente. Elaboración propia

Habida cuenta de los criterios éticos y de rigor que debe tener toda investigación cualitativa (Noreña, Alcazar-Moreno, Rojas, y Rebolledo-Malpica, 2012), se realizaron 2 entrevistas escritas y 11 orales. Posteriormente se llevó a cabo un análisis de contenido de las mismas, estableciéndose 4 categorías primarias en base a los principales modelos de motivación expuestos en el marco teórico y atendiendo al contenido de las entrevistas.

Resultados

Después de un análisis minucioso de las entrevistas se presentan los resultados de acuerdo con las siguientes categorías primarias:

Autoeficacia

Todas las personas entrevistadas manifiestan su conformidad con la preparación inicial recibida, pese a algunos déficits en la práctica, y perciben que su formación complementaria se ajusta al puesto, en tanto la realizan para mejorar determinadas competencias laborales:

Cursé un máster de terapia familiar con el objetivo de ajustar, actualizar y meterme más de lleno en el puesto de trabajo actual. (E01, L.13-15)

Algo similar sucede con su forma de ser, pues la consideran acorde al empleo, ya sea por motivos personales, por conocimiento práctico o por coincidir con sus expectativas e ideales:

Soy hija de inmigrantes, entonces hay una parte muy personal que toca. (E04, L.63-64)

Es necesario conocerse mucho a sí mismo para saber encajar luego en los sectores. (E05, L.283-284)

Siempre me llamaron la atención las grandes desigualdades que había en la sociedad. (E12, L.41-42)

En este sentido, han identificado la empatía, la sensibilidad, la imaginación, el estrés y la excesiva implicación como aspectos característicos de su personalidad, los tres primeros como positivos y los dos últimos negativamente. No obstante, algunos/as han señalado que la excesiva implicación puede resultar beneficiosa, en tanto favorece un clima de mayor confianza:

Hay chavales que a mí me cuentan más cosas en diez minutos que a personas que llevan un año. (E09, L.197-198)

Autodeterminación

Ninguno/a tiene el sueldo como principal fuente de motivación laboral, aunque la mayoría lo considera muy a la baja y no ajustado a sus responsabilidades:

Tengo muchas responsabilidades y creo que debería ser mayor. (E10, L.112-113)

Hay días que el sueldo no se corresponde debido a las horas extra que hay que dedicar. (E12, L.54-55)

Sin embargo, la realización personal y la utilidad profesional son necesidades sentidas como imprescindibles. En esta línea, las ven cubiertas por la importancia que atribuyen a su profesión, por una actitud personal adecuada y por un gusto por los valores de auto-trascendencia:

Creo que es necesaria la figura de la educación social para la sociedad. (E03, L.222)

Influye mucho como siempre tu actitud personal, porque tú puedes hacer que todo te sirva para algo. (E05, L.400-401)

Me gusta ayudar a gente y que esta te manifieste su agradecimiento. (E12, L.55-56)

Asimismo, todos/as consideran importante que su círculo más cercano les valore como profesionales. En este sentido, la mayoría siente reconocimiento por parte de las personas con las que interviene, aunque siempre desde su manera de verlo, por su pareja, amistades y familia más cercana y también por la entidad y los/as compañeros/as de trabajo, sobre todo si esta última pertenece al sector público y estos/as al ámbito social:

Pienso que las mujeres con las que trabajo sí reconocen lo que hago. (E03, L.173-174)

La gente que es más próxima sí que lo puede ver más porque comenta cosas de tu trabajo. (E05, L.409-410)

Al ser funcionaria y al trabajar en servicios sociales tienes más reconocimiento social porque entras dentro del lote. (E01, L.240-242)

En el equipo con el que trabajo también porque somos la mayoría educadores/as sociales. (E09, L.241-242)

Así pues, y a excepción de una entrevistada, todos/as disfrutan realizando su trabajo, en tanto ven satisfechas sus necesidades de competencia, autonomía y relación, lo que les proporciona una identidad laboral personal fuerte. Si bien es cierto que ello no implica la ausencia de factores “desmotivadores” en el día a día, pudiendo destacarse la excesiva burocracia, llevar los problemas a casa, trabajar con problemáticas difíciles y el bajo reconocimiento social de la profesión. Lo último lo atribuyen a un estigma de la educación social como “trabajo sucio”, provocado por una falta de cultura social:

El propio sistema empobrece a los que trabajan con los pobres, te hablo ser pobre como un concepto muy abstracto y muy amplio (...) la sociedad no invierte ni en los que trabajamos con ellos ni en ellos. (E05, L.499-505)

Metas

Todos/as han pensado estudiar una carrera relacionada con el ámbito social, debido a una preferencia por los valores de auto-trascendencia y justicia social. Habida cuenta de ello, la mayoría no se había planteado trabajar en un puesto como el actual, atribuyendo este hecho a las circunstancias de la vida o a una adaptación a las demandas laborales:

Un poco el azar, la suerte, mi trabajo. (E03, L.54)

Yo creo que trabajar en este ámbito fue en función de lo que salió. (E07, L.68)

Así las cosas, ninguno/a ha tenido muchos cambios laborales, pese a manifestar una perspectiva positiva de ellos, evidenciando una preferencia por los valores de apertura al cambio. Esto puede ser por causa de unos rasgos específicos de personalidad o por asociar los cambios con no quemarse en el trabajo:

Todos estos cambios que he tenido han sido positivos un poco por mi forma de ser, por ese inconformismo. (E05, L.515-516)

Yo me siento motivada porque me han dado la oportunidad de cambiarme, si no estaría muy quemada. (E07, L.498-500)

En este sentido, la totalidad de los/as entrevistados/as plantea cambios en su trabajo, que van desde lo micro hasta lo macro. A este respecto, permítasenos destacar algunos ejemplos:

A veces soy un poco caótico y desordenado y que creo que tendría que mejorar en eso. (E09, L.191)
Una ley abolicionista y menos revictimización. (E13, L.94-95)

Por consiguiente, se observa una variedad de opiniones con respecto a la percepción que tienen sobre la consecución de sus metas laborales. En esta línea, unos/as afirman que siempre las consiguen porque la meta es la persona, otros/as consideran que hay excepciones ya que depende de la interpretación que se haga de ellas y algunos/as piensan que se logran poco y lo asocian a la complejidad del colectivo:

Conseguimos la meta porque el objetivo es la persona y su bienestar. (E05, L.448-449)
Yo intervengo en absentismo y casi el 90% es éxito, aunque es un éxito ficticio porque esos/as niños/as no mejoran las notas, simplemente van y calientan la silla. Por tanto, las cumples en función de cómo las leas. (E01, L.325-328)
A ver, si tengo que decir del 1 al 100 me pongo en el 35%, es un colectivo muy complejo, claro. (E07, L.295-296)

Motivación social

Todos/as manifiestan una identidad social, diferenciándose como grupo propio que comparte unos valores y principios, lo que da lugar a una identidad laboral colectiva:

Los/as educadores/as sociales tenemos una forma de ver la vida o una filosofía de educación que nos sirve en el día a día, incluso para ayudar fuera de nuestro trabajo. (E10, L.147-149)

Considerando lo anterior, la mayoría percibe al equipo como imprescindible y manifiesta tener una buena relación con sus compañeros/as. Así las cosas, los/as entrevistados/as unánimemente creen aportar algo positivo al mismo, ya sean aspectos profesionales o personales:

Planifico y gestiono bien en cuanto a recursos. (E04, L.566-567)
La eficacia de mi trabajo. (E09, L.380)
Alegría. (E02, L.411)
Aporto paz y armonía. (E11, L.161-162)

Además, algunos/as se sienten identificados/as organizacionalmente, reflejando una percepción de justicia penal, interpersonal e informativa:

Comulgo totalmente con esta entidad en cuanto a sus valores, su visión y su forma de hacer. (E06, L.238-240).
Me identifico con la visión de la fundación y a nivel metodológico y de intervención. (E08, L.238-240)

Discusión y conclusiones

El objetivo inicialmente planteado ha sido respondido, ya que se ha podido conocer en profundidad la motivación laboral de educadores/as sociales en ejercicio, a través de su propia experiencia. Así pues, exceptuando una

entrevistada, todos/as se encuentran motivados/as de forma autónoma inherente y de forma autónoma extrínseca. Estos dos tipos de motivación se relacionan con la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación, que son percibidas como imprescindibles y proporcionan un sentimiento de ajuste “forma de ser-puesto”. Ello ocasiona una elevada autopercepción de satisfacción laboral, lo que coincide con el estudio de Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020).

La necesidad de autonomía se vincula con las metas laborales de las personas entrevistadas, evidenciándose diferentes maneras de planteamiento e interpretación, lo que acaba repercutiendo en su percepción de consecución. En este sentido, todos/as muestran una preferencia por los valores de auto-trascendencia, en tanto se preocupan por el bienestar y los intereses de los/as otros/as, y por los valores de apertura al cambio, pues tienen una percepción positiva de los mismos. Además, hablan de un deseo por formar parte de nuevas experiencias al proponer una amalgama de ellos, que van desde lo personal hasta lo social. Esto concuerda con lo recogido en la investigación de Tartakovsky (2016).

La necesidad de competencia la obtienen gracias a una sensación de conformidad con la formación, pese a algunos déficits en la práctica, y a una percepción de utilidad personal, generada a partir de la consideración de algún aporte positivo al equipo de trabajo y a la importancia atribuida a la profesión. Esto último deriva en un orgullo profesional que fomenta el desarrollo de un grupo, “los/as educadores/as sociales”, que realizan lo que socialmente es considerado “trabajo sucio”, debido a una falta de cultura social. Si bien es cierto que para desempeñarlo se necesita de una habilidad social única: la empatía.

La satisfacción de la necesidad de relación está fuertemente asociada con la percepción de pertenencia a ese grupo, “al nosotros/as”, y da lugar a una identidad social, a la que los/as entrevistados/as dan forma por su experiencia compartida en el contexto laboral, considerando al equipo del trabajo “imprescindible”. Estos resultados son similares con los obtenidos en el estudio llevado a cabo por Bjerregaard et al. (2017). Asimismo, se observa cómo algunos/as manifiestan una percepción de justicia penal, interpersonal e informativa. No obstante, todos/as echan en falta una justicia organizacional distributiva, en tanto consideran su sueldo muy a la baja o no ajustado a sus responsabilidades: “trabajar con personas”. Lo que también se refleja en la investigación de Nordhall y Knez (2018), al evidenciarse una asociación positiva de la identidad laboral colectiva con las distintas dimensiones de impartición de justicia organizacional, exceptuando la distributiva.

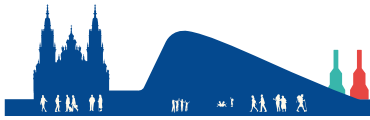
Así las cosas, el aumento de la carga laboral, provocada por la burocracia, el hecho de llevar los problemas a casa, debido a trabajar con problemáticas difíciles, y las malas condiciones salariales y laborales, causadas por el bajo reconocimiento social de la profesión, se convierten en factores “desmotivadores” que desencadenan efectos negativos a largo plazo en su bienestar subjetivo. Ello concuerda con el estudio de Shier y Graham (2015), los cuales denominaron estos factores “aspectos socio-políticos”.

Con todo, pese a analizar los resultados en base a una serie de modelos principales, se evidencia como los aspectos que se tratan en unos están interrelacionados con los aspectos que se tratan en otros. Asimismo, las conclusiones aquí expuestas pueden resultar de interés para las ciencias de la educación en general, ayudando a allanar el vacío de conocimiento sobre el tema, y para la educación social en particular, pues en una profesión con bajo reconocimiento social y con colectivos de intervención estigmatizados, resulta adecuado conocer aquellos aspectos que juegan un papel importante en la motivación de los/as profesionales que la ejercen. Por tanto, se propone el seguir con este tipo de estudios, ampliando la muestra y profundizando en otros aspectos de la motivación laboral de los/as educadores/as sociales.

Referencias bibliográficas

- Agut, S., y Carrero, V. (2007). Contribuciones al estudio de la motivación laboral: enfoques teóricos desde la dimensión de autoexpresión del ser humano. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(2), 203-225.
- Amador, L. M., Cárdenas, M. R., Esteban, M., y Terrón, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70. doi: 10.5944/rdh.21.2014.13928
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bjerregaard, K., Haslam, S. A., Mewse, A., y Morton, T. (2017). The shared experience of caring: a study of care-worker's motivations and identifications at work. *Ageing & Society*, 37, 113-138. doi: 10.1017/S0144686X15000860
- Deci, E., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Gagné, M., y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6), 1-11. Recuperado de <http://reme.uji.es/>
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-17. Recuperado de <http://reme.uji.es/>
- 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
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mari, R. (2017). La identidad de la educación social como profesión: compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. *Revista de Educación Social*, 24, 71-80.
- Martínez-Pérez, A., y Lezcano-Barbero, F. (2020). Satisfacción profesional de los educadores sociales: Factores de influencia. *Bordón*, 72(2), 99-118. doi: 10.13042/Bordon.2020.72172
- Nordhall, O., y Knez, I. (2018). Motivation and justice at work: the role of emotion and cognition components of personal and collective work identity. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-2. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02307
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Ortega, J., Caride, J., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- 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
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos: Pedagogía Social y Educación Social*, 37(148), 12-19.
- Shier, M. L., y Graham, J. R. (2015). Subjective well-being, social work, and the environment: The impact or the socio-political context of practice on social worker happiness. *Journal of Social Work*, 15(1), 3-23. doi: 10.1177/1468017313503449
- TartaKovsky, E. (2016). Personal value preferences and burnout of social workers. *Journal of Social Work*, 16(6), 657-673. doi: 10.1177/1468017315589872
- Tiana, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *Revista de Educación Social*, 24, 81-109.
- 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
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis.
- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.



La relevancia de la filosofía educativa en la formación docente

DÍAZ RODRÍGUEZ, JAVIER ALEJANDRO

*Departamento de Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

Resumen

Esta ponencia, de corte documental y con sustento teórico, posibilita la comprensión de la relevancia actual que se piensa debe tener la filosofía educativa en la formación docente. Las premisas se sustentan en la propuesta de Hans-Georg Gadamer, que tiene un enfoque comprensivo que busca el entendimiento y el sentido en la periferia de los estándares del cientificismo moderno, lo cual implica desafíos epistemológicos en la conceptualización de lo pedagógico. La reflexión puntual y estratégica de tópicos clave sobre la utilidad, percepción e importancia sobre la filosofía educativa en el campo pedagógico permite visualizar la relevancia del área en cuestión. Este ejercicio interpretativo intenta mostrar por qué es necesario que en la actualidad se piense la filosofía educativa en la formación docente desde una posición comprensiva y apelando a la aplicación desde el sentido hermenéutico, pues esto implicaría una resignificación de su conceptualización acorde a las necesidades del mundo contemporáneo.

Palabras clave: Filosofía educativa; pedagogía; formación docente.

The relevance of educational philosophy in teacher training

Abstract

This presentation, with a documental methodology and a theoretical basis, allows to understand the current relevance that educational philosophy should have in teacher training. The project's premises are supported by Hans-Georg Gadamer's work, a comprehensive approach that seeks the understanding and the sense of periphery in modern scientism standards, which implies epistemic challenges in the pedagogical conceptualization. A focused, strategic reflection on key topics of usability, importance and perception about educational philosophy in the pedagogical field allows to visualize the relevance of the area in question. This interpretive exercise attempts to show why nowadays the educational philosophy in teacher training is regarded from a comprehensive approach and appeals to application in a hermeneutical sense, which implies a resignification of its conceptualization according to the needs of the contemporary world.

Keywords: Educational philosophy; pedagogy; teacher training.

Introducción

Este escrito es de corte teórico documental, su naturaleza se encuentra vinculada con el área de la filosofía educativa, lo que se pretende aquí es reflexionar y mostrar la pertinencia de la filosofía educativa en la formación docente por medio de un enfoque comprensivo y siguiendo la propuesta interpretativa expuesta por Hans-Georg Gadamer en su texto *Verdad y Método*.

Desde hace ya algunos años, cuando se piensa en la calidad educativa y cómo mejorarla se trae a la memoria de forma paralela la figura y función de los docentes (Villanueva, 2006). También ya resulta común pensar que el docente se encuentra siempre en formación continua, y que depende de ésta buena parte de su actuar. Sin embargo, para que dicha formación sea integral debe estar constituida por las múltiples áreas que integran al campo educativo. Aquí se reflexiona sobre lo provechosa que puede ser una recuperación sistemática de la filosofía educativa para generar criterios de actuación certeros y un pensamiento crítico y sensible a las necesidades del mundo contemporáneo.

Se ha dicho que es necesario recuperar a la filosofía educativa en la formación docente porque en las últimas décadas ha sido desplazada a una situación desventajosa (Pérez, Limón, García, 2013). Señalar esta tendencia como inconveniente implica necesariamente preguntarse para qué sirve el contenido teórico en una ciencia o disciplina, además supone tener clara la situación que la ha originado (Carr, 2007).

En el área de la filosofía educativa el conocimiento producido, la modalidad de trabajo y su relevancia no son convincentes para todos (Gadamer, 1977), ya que su peculiaridad no se encuentra en lo sensible ni sus resultados en el corto plazo. A la filosofía de la educación le preocupan cuestiones reflexivas, teóricas y críticas, es común que en dicha área se pregunte por los fines últimos de un fenómeno o la implicación de estos en la realidad. Lo emanado de la filosofía educativa ve por lo general sus resultados al mediano plazo, produce conocimiento teórico y su importancia se encuentra en generar un conocimiento crítico-reflexivo que en ocasiones es cuestionado al no proporcionar soluciones rápidas.

Con el pasar de los años, en el mundo contemporáneo se ha privilegiado que en el currículo predominen los contenidos que ofrezcan soluciones de orden pragmático e inmediato a las problemáticas mundiales orientadas por una lógica de mercado (Torres, 2001). Aquí no se estima que esto contenga un sentido negativo en sí mismo, pues resulta obvio que toda ciencia y disciplina tiene su razón de ser en lo provechosas que puedan ser a la situación actual, no obstante, se considera preocupante marginar algunas dimensiones que en ciertos campos de estudio parecen no tener utilidad, tal y como sucede con la filosofía educativa.

Justificar cuál es la pertinencia de la filosofía educativa partiendo de su situación actual para mostrar por qué es provechosa a la formación docente es el eje conductor de este escrito. Como sustento epistémico de la reflexión aquí generada se parte de la propuesta interpretativa sugerida por Gadamer, particularmente de su noción sobre el círculo hermenéutico para fundamentar la comprensibilidad que implica la comprensión del todo por sus partes, de sus partes por el todo y del reconocimiento del uno en el todo y del todo en el uno. Es decir, mediante el entendimiento de la importancia que tiene la filosofía educativa para la formación docente y cómo los conocimientos producidos en ésta aportan enseñanzas provechosas a quienes educan formalmente, lo que, en consecuencia, revitaliza la calidad educativa.

Marco teórico

1. Posición teórico-epistémica

Asumir y afrontar un enfoque dado conlleva a cierto condicionamiento para comprender la realidad, por lo cual se estima que elegir uno depende del objeto de estudio que se quiere afrontar.

Aquí se estima que el objeto fundamental de la filosofía educativa es la reflexión y la orientación de los fines relacionados a la educabilidad del ser humano. Para abordar tal objeto de estudio en la actualidad existen distintos enfoques, aunque se considera que el comprensivo es el más adecuado, debido a que se busca el entendimiento y la interpretación.

Una de las múltiples propuestas que han surgido relacionadas al enfoque comprensivo es la hermenéutica, y dentro de esta rama teórica del conocimiento han existido distintas formas como se concibe. Se estima que la pro-

puesta desarrollada por Gadamer es oportuna para este escrito, y en general para todos aquellos trabajos en donde se aborde un fenómeno en donde se cuestionen los objetivos o las cualidades de la educación, pues dicha propuesta incluye un sentido fundamentalmente ontológico (Pontón, 2011), el cual permite pensar el asunto humano como propio, a la vez que posibilita el autorreconocimiento subjetivo en el terreno de la objetividad.

En la propuesta hermenéutica sugerida por Gadamer existen distintos conceptos que la configuran y que son necesarios para comprenderla a profundidad, sin embargo, aquí se piensa que rescatar la noción de aplicación puede ser crucial para mostrar la relevancia de la filosofía educativa en la formación docente, debido a que implica una resignificación del objeto de estudio acorde al contexto actual (Gadamer, 1977).

Pensar la pertinencia de la filosofía educativa en el marco de una propuesta que resalte la importancia ontológica de los fenómenos que se estudian e interpretan puede ser significativo en la medida en que permita sensibilizar sobre su impacto social.

2. Implicaciones de la filosofía educativa en la práctica docente

Es necesario resaltar una obviedad, incluir la filosofía educativa como elemento relevante en la formación docente no implica necesariamente que sólo sea útil el conocimiento producido por dicha área a quien enseña algo relacionado con lo teórico-social, sino que es, o debería ser, imprescindible para todos en la medida en que cultiva el pensamiento abstracto y busca los sentidos y fines de los fenómenos que acontecen. Esto implica que se aborde desde un marco que resalte la importancia ontológica del asunto humano para comprender a profundidad los impactos sociales que provocan una acción o pensamiento dados.

Aquí se visualiza la figura del docente como un sujeto clave que es actor de cambios sociales por la labor que desempeña, lo que hace preciso resignificar su valor frente a tendencias deshumanizantes y reduccionistas que predominan en la actualidad (Villanueva, 2006). Se concibe a este actor educativo no sólo como la persona que ejecuta lo estipulado por las políticas educativas, sino el que las reflexiona, crítica e interpreta, o, de forma sintética, quien las aplica al traducirlas a su contexto y situación. Llevar a cabo de forma satisfactoria una acción como ésta implica para el docente una continua y sólida formación en campos relativos a la teoría y la filosofía educativa.

El estudio de la filosofía educativa supone el desarrollo de la capacidad de abstracción, reflexión, crítica e interpretación tanto en el docente como en todo profesional de la educación. Con tales habilidades se dota a toda práctica formativa con un sentido, y si es articulada con la experiencia y la forma como se aplica en distintos momentos constituye un patrón de sentido (Weiss, 2005), el cual orienta la significancia de los criterios de actuación.

Los resultados de la filosofía educativa en la formación docente y pedagógica suponen la resolución de preguntas que sólo pueden ser contestadas al examinar los fines de un fenómeno o lo que se pretende con una propuesta educativa. Conocer sobre filosofía educativa y articularla con la práctica profesional implica el desarrollo de ciertas habilidades de corte cualitativo tanto para el docente como para el alumno, pues visibiliza y reorienta los sentidos de aquello que es aprendido.

3. Aspectos destacables de la filosofía educativa en la formación docente

Villanueva (2006) apunta que la filosofía educativa debe de estar encaminada a consolidar en los docentes una conciencia crítica, el diálogo inteligente y la participación proactiva para que el aprendizaje de los educandos sea significativo. Dichos elementos consolida de forma efectiva los sentidos de las prácticas.

La conciencia crítica se puede entender como la capacidad para cuestionarse algo dado y con base en esto decidir una actuación responsable y razonada. El diálogo inteligente supone, a imagen del diálogo antiguo, el dominio del arte de conversar en donde las partes que lo ejecutan buscan conocer y el consenso. La participación proactiva implica el reconocimiento del individuo en el mundo y de los elementos sociales que lo componen en su persona, para ser sensible a su situación y medio, a la vez que se reconoce y asume como sujeto que puede propiciar un cambio.

El estudio y los conocimientos generados a partir de la filosofía educativa debe servir al docente para orientar su práctica. Toda aplicación en sentido hermenéutico articula el conocimiento teórico para comprender la realidad inmediata y actuar en situaciones concretas, dicha acción permite al docente mejorar y ser consciente su papel como profesional (Vargas, 1982). Así, se puede empezar a generar una conciencia crítica de la labor docente y de la posición que se tiene en el mundo, así como de su acción.

Toda práctica educativa se encuentra en el marco de una propuesta curricular dada (Pérez, 2005), ésta determina en cierta forma el actuar profesional y sus criterios. Desde un enfoque comprensivo y una propuesta hermenéutica la filosofía educativa supondría al diálogo como fundamento no sólo de actuar, sino que sería la raíz de la construcción del conocimiento (Gadamer, 1977). Un diálogo inteligente necesitaría tanto la comunicación con el otro y la comunicación consigo mismo como la igualación del sujeto cognoscente con su objeto de conocimiento.

Reconocer la participación como sujeto cognoscente en el proceso cognitivo, implica que en el objeto del conocimiento se encuentra parte de la esencia de la verdad y lo certero, a lo cual se aspira en la labor docente. Reconocerse en el mundo y reconocer al mundo son elementos fundamentales de la hermenéutica (Gadamer, 1977), y también lo es de forma paralela el principio que permite al sujeto concientizarse de los fenómenos que acontecen en su medio y ser sensible a estos.

En consecuencia, se puede estipular que la filosofía educativa es útil al docente en la medida en que pueda articular sus objetivos con su práctica profesional (especialmente los que se han mencionado, aunque estos no son los únicos y puede haber otros igual de significativos), es decir, siempre y cuando de apliquen de forma hermenéutica.

4. Ventajas de una filosofía educativa para la formación docente basada en el enfoque comprensivo

Hasta el momento se ha expuesto sobre algunos de los beneficios que puede conllevar una recuperación de la filosofía educativa apelando al enfoque comprensivo y a una propuesta hermenéutica, sin embargo, es necesario mostrar en líneas generales, no exentas de cierta profundidad aquello que pretende remplazar de manera paulatina y concienzuda. Para cumplir tal propósito es necesario introducir una breve digresión histórica.

Durante la ilustración –en el siglo XVII– el concepto de ciencia moderna empezó a configurarse a partir del desarrollo de la ciencia natural, y su dominio hizo que las relativas al espíritu intentasen asemejarse (Mardones & Ursúa, 1999). Dicha conceptualización generó un enfoque específico sobre la forma como se piensa que debe construirse el conocimiento, aquí para simplificar se le llamará cientificismo; sus peculiaridades son el proceder estrictamente metódico, lo explicativo, lo predictivo y el pensamiento deductivo.

Las ciencias y disciplinas que se alinearon al enfoque cientificista empezaron a aspirar al dominio del mundo natural y, a partir de su desarrolló, se comenzó a esperar lo mismo de las ciencias humanas y sociales (Gadamer, 1977).

Hacia el siglo XVIII, con las aportaciones de algunos intelectuales se empezó a desarrollar un enfoque que ahora se denomina como comprensivo en oposición al cientificista, pero conceptualizado a partir de éste. Sus peculiaridades fueron la reflexión del asunto humano, cierto alejamiento del método como fundamento del conocimiento, el entendimiento, la búsqueda de sentido y el pensamiento inductivo.

Algunas ciencias y disciplinas se empezaron a acercar al ahora denominado enfoque comprensivo para construir el conocimiento, ya no buscaron el dominio de lo natural ni de lo humano, se enfocaron en el entendimiento (Gadamer, 1977). Sin embargo, en la actualidad sigue predominando el enfoque cientificista, incluso en el seno del campo educativo. Hasta aquí la digresión.

Posicionarse en uno u otro enfoque condiciona, hasta cierto punto, la obtención de resultados sobre un mismo objeto de estudio. Debido a polaridad que suponen los enfoques, la posibilidad de conciliación es mínima y debe de ser muy cuidada o advertida, pues una posible integración de estos supondría contradecir los fundamentos de cada uno.

Entender la importancia de la filosofía educativa para la formación docente desde un enfoque determinado compromete a ser coherente con aquello que se desea lograr. Si bien puede haber puntos comunes su trascendencia e implicaciones cambian de forma sustancial, incluso el tipo de pensamiento que se desarrolla puede ser totalmente distinto.

De los tres aspectos fundamentales mencionados en el subapartado anterior y citados por Villanueva (2006): conciencia crítica, diálogo inteligente y participación proactiva, ninguno tendría la misma implicación para el enfoque cientificista, incluso ni siquiera tendrían lugar como categorías relevantes ni para la correcta formación docente ni en el proceso para construir el conocimiento.

Junto al pensamiento necesario para la actuación responsable y razonada, la conciencia crítica supone un alto grado de empatía y un sentido normativo sensible al bienestar común, elementos que, además, forman parte del proceso cognitivo. Para el enfoque cientificista dichas nociones son desplazadas, y cuando se les suele abordar se hace como si perteneciesen a una dimensión extra (Gadamer, 1977). En el ejercicio docente el desplazamiento de

la empatía y el sentido normativo puede resultar fatal para la formación del otro y de sí mismo, pues al ignorar deliberadamente lo que está fuera de lo objetivo se pierde toda capacidad de consenso y beneficio humano, y de igual forma se supone que el conocimiento es resultado un proceso donde el sujeto queda marginado y donde sus fines no necesariamente son provechosos para el hombre como especie.

El diálogo inteligente supone tanto el consenso como el conocimiento. En el enfoque comprensivo, un modelo similar a la dialéctica antigua se puede entrever en muchas de las propuestas sobre la construcción del conocimiento, lo cual indica que no sólo es una forma de comunicación, sino raíz e incluso fundamento del conocimiento (Gadamer, 1977). En el enfoque cientificista el consenso ocupa un lugar similar al que tiene en el comprensivo, aunque su configuración es singularmente distinta porque no se encuentra vinculado al proceso cognitivo. El diálogo es secundario, y en muchas ocasiones una mera formalidad, el conocimiento cientificista se fundamenta en su carácter metódico y en la estructura monolingüe para transmitir ese conocimiento (Reale & Antiseri, 1988). Una formación docente en donde no se preste atención a la importancia del diálogo para el consenso y la construcción de conocimiento implica una práctica centrada en la marginación del otro en función de la mera transmisión y replicación de lo que se da como válido sin que se tenga preocupación por sus efectos.

La participación proactiva que supone el cambio social efectivo propiciado por el sujeto tiene una relevancia apenas significativa en el enfoque cientificista, pues en éste toda acción social no se incorpora en el proceso de construcción del conocimiento, además de que los fines de aquello que se produce en sentido estricto son ajenos a toda dimensión meramente epistémica (Reale & Antiseri, 1988). Una práctica docente que no se encuentre orientada por una consciencia efectiva del profesional en educación como parte integral en el proceso cognitivo y como agente de cambio, supone un desplazamiento preocupante en las responsabilidades, valores e ideales que deben guiar todo acto educativo, lo cual limita la práctica a la transmisión y contemplación de aquello que se da por válido.

Así, se puede decir con cierta certeza que un enfoque cientificista supone para la formación y el ejercicio docente un papel que se reduce a la mediación y a la transmisión del conocimiento sin que este se encuentre relacionado con una búsqueda de sentido ni con un sentido normativo. Un enfoque comprensivo, por el contrario, implica la búsqueda de consenso, conocimiento y sentido como parte de una misma dimensión: la humana.

5. Retos para la resignificación de la filosofía educativa en la formación docente

Teniendo los apartados anteriores, es posible concluir, recordando el señalamiento de Villanueva (2006), que la filosofía educativa en la formación docente da las herramientas necesarias para aprender a aprender. La motivación principal del área en cuestión es desarrollar pensamiento teórico para poder generar la crítica, la reflexión y la interpretación.

Al docente le puede ser provechosa la filosofía educativa, debido a que los contenidos que puede extraer le sirven para pensar su práctica. Desde un enfoque comprensivo, reflexionar sobre el quehacer propio supone cierto mejoramiento inmediato por el ejercicio de razonamiento que implica, y sistemáticamente dicha mejora puede impactar en la calidad educativa al anteponer el asunto humano frente a cualquier otro, incluido el interés del mercado que predomina en la actualidad (Torres, 2001).

Si bien se ha visualizado a grandes rasgos la situación y las posibilidades que puede tener la resignificación y revaloración de la filosofía educativa desde el enfoque comprensivo en la formación docente, se hace evidente que existen ciertos obstáculos que se deben sortear, y algunos de estos son:

- La resignificación de la figura docente como sujeto clave para generar cambios sociales por la labor que desempeña.
- La resignificación y reapropiación de temas y problemáticas relevantes para el mundo contemporáneo sin importar su novedad en el tiempo.
- La valoración efectiva del conocimiento producido frente a las posiciones que dominan.

Conclusiones

El objeto de estudio más relevante y pertinente en la actualidad de la filosofía educativa es el desarrollo de la conciencia crítica y la búsqueda de sentido articulado con el problema de la educabilidad del ser humano. Dicha idea

sugiere que la incorporación de la filosofía educativa en la formación docente es fundamental para resignificar distintos fenómenos que acontecen en la actualidad.

Para la formación docente, el conocimiento producido en el área de la filosofía educativa no implica que sólo sea provechoso para quien participa de las dimensiones teóricas del campo educativo, sino para todos sus miembros, ya que desarrolla el pensamiento crítico reflexivo sobre los fines y sentidos del pensamiento, las acciones y los fenómenos que acontecen. Además, su abordaje puede posibilitar una resignificación de la relevancia y de los deberes de la labor docente, siempre y cuando articule sus contenidos con los objetivos de su práctica en búsqueda de una aplicación con sentido comprensivo.

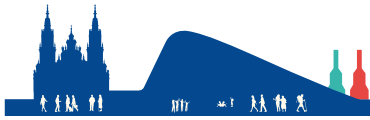
Existe una abundante cantidad de tópicos y problemáticas en el área de la filosofía educativa que pueden ser relevantes en el campo educativo, no obstante, aquí se consideraron tres de forma especial debido a su pertinencia para el mundo contemporáneo, estos son: la conciencia crítica, el diálogo inteligente y la participación proactiva. Se especificó que las cualidades compartidas de estas nociones son el consenso, el conocimiento y el cambio, siempre y cuando se entendieran desde un enfoque comprensivo.

La filosofía educativa en el mundo contemporáneo necesita que el enfoque comprensivo se termine de consolidar en el campo educacional para que se reconozca de forma generalizada el conocimiento que produce y su utilidad, esto debido a que en la actualidad aún persiste de forma dominante el esquema surgido en la modernidad conceptualizado aquí como enfoque cientificista.

Así, algunos de los retos más significativos para lograr una revaloración y resignificación efectiva de la filosofía educativa en la formación docentes son la visibilidad de la relevancia y pertinencia de sus contenidos, la reapropiación y aplicación de temas y problemáticas para provecho del mundo contemporáneo y el continuo esfuerzo por mostrar la calidad e importancia del enfoque comprensivo en la generación del conocimiento y en la construcción de un mundo más equitativo orientado por el consenso. Sortear dichos obstáculos significaría mejorar la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

- Carr, W. (2007). El Papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico educativo, en El docente investigador en educación. En A. Méndez & S. Méndez (Eds.), *Textos de Wilfred Carr* (pp. 49-88). México D.F.: UACH.
- 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.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico en México*. México D.F.: UNAM.
- Reale, G., & Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento científico y filosófico (Vol. 1-3)*. Barcelona: Herder.
- 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>
- Weiss, E. (2005). Hermenéutica crítica: una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica. *Paideia. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 1, 7-15.



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

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de València (España)*

SOTO GONZÁLEZ, MARÍA DOLORES

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

MÁRQUEZ BALDO, LIDIA

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de València (España)*

Resumen

El presente trabajo recoge una investigación realizada con el alumnado de los Ciclos Formativos de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia de Valencia (curso 2018/2019). Su objetivo fue conocer la opinión del estudiantado ante la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado de Acción Social. Asimismo, la investigación pretendió comprobar si existen diferencias en esta opinión atendiendo al sexo, Ciclo Formativo o a si el alumnado tiene o no experiencia en dicha actividad. También se propuso conocer las características sociodemográficas y académicas, además del patrón de dedicación al voluntariado, del estudiantado voluntario del centro. Se empleó un cuestionario de corte cuantitativo, utilizando análisis estadísticos descriptivos y diferenciales. Los resultados muestran que el alumnado presenta una opinión positiva hacia los aspectos formativos y profesionalizadores del voluntariado, pero no se evidencian diferencias significativas atendiendo a las tres variables estudiadas. Sí se identifican dos perfiles de opinión diferenciados.

Palabras clave: Voluntariado; Acción Social; Formación Profesional; alumnado.

Social Action volunteering as an alternative training space in Technical College: Sociocultural and Community Services' students view from "CIPFP Misericòrdia" (Valencia)

Abstract

This work includes research carried out with Sociocultural and Community Services's students from CIPFP Misericòrdia in Valencia (2018/2019 academic year). Its objective was to know the opinion of the student on the training

and professionalizing capacity of the Social Action volunteering. Similarly, the research sought to check for differences in this opinion by addressing the sex of the students, their studies or their experience in volunteering. It was also proposed to know the sociodemographic and academic characteristics, as well as their pattern of dedication to volunteer activities, of the voluntary student of “CIPFP Misericòrdia”. A quantitative questionnaire was used for this research. Descriptive and differential statistical analyses were also used. The results of the research show that the students present a positive opinion towards the formative and professionalizing aspects of Social Action volunteering, but there are no significant differences taking into account the three previously mentioned variables. Despite this, two distinct student profiles are identified based on this opinion towards volunteering.

Keywords: Volunteering; Social Action; Technical College; students.

Introducción

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.

De esta manera, 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).

Marco teórico

Tal y como señalan Fresno y Tsolakis (2011), la Acción Social es una de las formas más frecuentes de voluntariado, siendo el “campo idóneo para el desarrollo del voluntariado” (p.13). Este ámbito social, además de los ámbitos educativo, cultural, de ocio y tiempo libre, comunitario, sociosanitario, o de cooperación al desarrollo son espacios de desarrollo profesional propios de los y las técnicas de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Este hecho hace que el voluntariado sea un espacio atractivo para el alumnado de las titulaciones de dicha especialidad, ya sea porque este estudiantado comparte las inquietudes o principios del voluntariado, o porque, como futuros/as profesionales del ámbito, el aprendizaje en estos espacios profesionalizadores puede ser una de las razones o motivaciones para acercarse a este.

En este sentido, un estudio de la Plataforma del Voluntariado de España (2019) refleja que, si bien es cierto que las motivaciones solidarias prevalecen (ayudar a los/as demás, compromiso social, concienciación, principios y valores...), en la decisión de participar en voluntariado también entran en juego otras motivaciones más personales (sentirse bien, haber vivido una situación parecida, limpiar la conciencia, conocer gente...) o instrumentales, como pueden ser: adquirir habilidades o experiencia profesional, aprender algo nuevo o incluso ser una manera de encontrar un empleo.

Y es que, tal y como mantienen Saz y Serrano (2013), es posible considerar al voluntariado como una etapa de adquisición de competencias específicas previa al desarrollo profesional, siendo una manera de obtención de experiencia con el fin de tener acceso a ciertas ocupaciones.

A este respecto, uno de los mayores retos de la educación en los últimos años ha sido la adecuación del sistema educativo (y por tanto también de los procesos de enseñanza-aprendizaje) a la formación por competencias establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior. Podemos hablar de competencias académicas (conocimientos, métodos y técnicas propias de cada titulación), competencias profesionales (transferencia y aplicación de dichos conocimientos en la práctica profesional en contextos diferentes) y competencias cívico-sociales (integración de los anteriores conocimientos y habilidades con los propios valores) (Lorenzo, 2012).

El hecho de integrar e interrelacionar los distintos tipos de competencias requiere “innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y el acceso a servicios públicos y privados, basados en el aprendizaje autónomo y significativo a través de una metodología activa por parte del estudiante” (García et al., 2011, p. 366).

Uno de estos servicios es, sin duda, el voluntariado. Por ello, resulta interesante que los centros educativos de Educación Superior, ya sean Universidades o Centros de Formación Profesional, reconozcan y tengan en cuenta al voluntariado como espacio desde el que complementar y contextualizar la formación que ofrecen a su alumnado.

En este sentido, 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? Por su parte, los objetivos del estudio son:

- 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

1. Diseño

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 se complementaron con análisis no paramétricos (como consecuencia del no cumplimiento de los requisitos paramétricos necesarios y la naturaleza de los ítems) como la prueba T de Student, con el fin de detectar diferencias significativas entre diversas variables. De igual manera, se realizó un Clúster para comprobar la existencia de perfiles de opinión diferenciados. Para el análisis de la información Se empleó el programa estadístico SPSS versión 24.

2. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico accidental entre el alumnado de primer curso de los diferentes Ciclos Formativos, correspondientes a la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, del CIPFP Misericòrdia de Valencia (CFGM en Atención a Personas en Situación de Dependencia, CFGS en Integración Social, CFGS en Mediación Comunicativa, CFGS en Educación Infantil y CFGS en Promoción de la Igualdad de Género). La muestra del estudio está formada por un total de 166 participantes.

3. Instrumento

Se ha empleado un cuestionario dirigido al alumnado. Para su elaboración se ha adaptado otro cuestionario previo elaborado y validado en un trabajo anterior (Checa, 2015), destinado a alumnado universitario.

Así, el cuestionario consta de un total de 50 preguntas, agrupadas en dos partes. La primera parte presenta diferentes preguntas de identificación de la muestra (sexo, edad, estudios, religiosidad, posición política y nivel

socioeconómico). Esta primera parte del cuestionario también recoge información sobre la experiencia en voluntariado de las personas participantes (sin experiencia, experiencia en el presente o experiencia en el pasado) y, si procede, el tiempo de dedicación a la actividad voluntaria y la función realizada durante esta experiencia.

Por otro lado, la segunda parte consta de 40 preguntas destinadas a conocer la opinión de la muestra sobre el voluntariado de Acción Social. Son preguntas cerradas que recogen el grado de acuerdo del alumnado con una serie de afirmaciones a través de una escala Likert de 7 puntos, que van del “totalmente en desacuerdo” al “totalmente de acuerdo”.

Estos ítems están divididos en 10 dimensiones, correspondientes a los distintos aspectos que la investigación con alumnado universitario pretendía analizar. Concretamente, en el presente trabajo nos centraremos en examinar los ítems correspondientes a la categoría “la relación entre el voluntariado y la formación del estudiantado de lo social”:

- “El voluntariado es la mejor manera de abrir las puertas al futuro profesional del estudiantado de lo social, pues permite completar la formación, obtener experiencia y promocionar en el mundo laboral” (pregunta 17).
- “El voluntariado es el mejor modo que tiene el estudiantado de lo social para acercarse a la realidad profesional y probar su valía con vistas al desarrollo laboral” (pregunta 33).
- “Realizar actividades de voluntariado debe ser una vía de formación práctica imprescindible para la incorporación al mercado de trabajo de los/as profesionales de lo social” (pregunta 20).
- “Realizar actividades de voluntariado debe ser un requisito necesario para el acceso a titulaciones relacionadas con lo social” (pregunta 35).
- “Las personas con formación en lo social son más proclives que otras a participar del voluntariado” (pregunta 31).

El instrumento fue facilitado en papel a los/as participantes, aprovechando su asistencia a clase (tanto en turno de mañana, tarde y noche) a lo largo de los meses de marzo y abril de 2019.

Resultados

1. Perfil del alumnado voluntario:

La mayoría del alumnado de 1er curso de los Ciclos Formativos de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia de Valencia no ha participado nunca en voluntariado (61,8%). Muchas de las personas encuestadas que habían desarrollado tareas de voluntariado en el pasado, actualmente las han abandonado (29,7%). El alumnado que mayores índices de participación en voluntario presenta en la actualidad tiene las siguientes características: son mayoritariamente hombres (el 36,5% de las mujeres y el 52,9% de los hombres han participado alguna vez en actividades de voluntariado, siendo en la actualidad un 6,1% y un 29,4% respectivamente), tienen una edad comprendida entre los 20 y los 21 años, la mayor tasa de voluntariado se encuentra en el CFGS en Integración Social (el 48,7% de su alumnado tiene experiencia pasada en voluntariado, siendo la titulación que mayor número de voluntarios/as tiene en la actualidad, un 10,3%), presentan un nivel bajo de religiosidad, un perfil político tendente a la izquierda y un nivel socioeconómico familiar medio o medio bajo. La dedicación a la actividad voluntaria es baja (entre 1 y 6 horas semanales), y se centra en la realización de funciones asistenciales e integradoras.

2. Opinión de la muestra sobre la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado:

Como vemos en los datos recogidos en la Tabla 1, participar en actividades de voluntariado repercute en el alumnado en la adquisición de formación, les permite acercarse a la realidad profesional, obtener experiencia al respecto, probar su valía como futuros/as profesionales y promocionar en el mundo laboral, esto lo vemos en los resultados obtenidos en los ítems 17 y 33. El estudiantado también considera que las personas que tienen formación en el ámbito de lo social son más proclives a ser voluntarias que otras sin esta formación, representado en el ítem 31. Por otra parte, rechazan la idea de que participar en actividades de voluntariado sea un requisito para acceder a titulaciones del ámbito de lo social (ítem 35), y se mantienen neutrales en cuanto a que el requisito sea para la incorporación al mercado laboral de los y las profesionales de lo social (ítem 20).

Tabla 1. Opinión del alumnado

	Voluntariado mejor manera abrir puertas futuro profesional: permite completar formación, obtener experiencia y promoción laboral (P.17)	Voluntariado vía de formación práctica imprescindible incorporación mercado de trabajo profesionales de lo social (P.20)	Personas con formación social más proclives participar voluntariado (P.31)	Voluntariado mejor modo acercarse realidad profesional y probar valía (P.33)	Voluntariado requisito acceso titulaciones de lo social (P.35)
Moda	6	4	5	6	3
Mediana	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00
Media	5,24	4,20	4,96	5,01	3,21
Desviación típica	1,441	1,688	1,327	1,461	1,597

Fuente. Elaboración propia

3. Diferencias en función de las variables estudiadas:

Si bien no existen diferencias significativas en la opinión del alumnado analizando las variables sexo, titulación y experiencia en voluntariado, observando los datos que se recogen en la Tabla 2, vemos que el alumnado con experiencia en voluntariado se muestra mayor acuerdo con todos los ítems que aquel sin experiencia. La única diferencia significativa la encontramos en el ítem 31 (las personas con formación en lo social son más proclives que otras a participar de voluntariado), y vemos que el alumnado con experiencia en voluntariado está más de acuerdo con esta idea que aquel que no ha sido nunca voluntario.

Fijándonos en el sexo, vemos que las mujeres muestran mayor acuerdo con las ideas relacionadas con la capacidad formativa y profesionalizante (ítems 17 y 33) y los hombres con las ideas que implican el voluntariado como requisito, además de la idea que los/as profesionales de lo social son más proclives a participar del voluntariado.

En cuanto a la titulación, vemos como el alumnado del CFGS en Mediación Comunicativa presenta medidas más altas en todos los ítems salvo en el que destaca el voluntariado como requisito para el acceso a titulaciones de lo social (el más alto del CFGM de Atención a personas en situación de dependencia).

Tabla 2. Diferencias en la opinión en función de las variables

		Experiencia en voluntariado			Sexo			Estudios					
		Sin exp.	Con exp.	Sig.	Mujer	Hombre	Sig.	Aten. D ep.	Med. Com.	Educ. Inf.	Integ. Soc.	Igual. Gén.	Sig.
Voluntariado mejor manera abrir puertas futuro profesional: permite completar formación, obtener experiencia y promoción laboral (P.17)	\bar{x}	5,23	5,27	,857	5,29	4,76	,235	5,05	5,38	5,37	5,13	4,79	,750
	SD	1,42	1,47		1,40	1,71		1,49	1,99	1,32	1,59	1,31	
Voluntariado vía de formación práctica imprescindible incorporación mercado de trabajo profesionales de lo social (P.20)	\bar{x}	4,20	4,21	,976	4,25	3,88	,470	4,24	4,75	4,24	4,08	4,36	,489
	SD	1,62	1,79		1,64	1,99		1,89	1,83	1,53	1,85	1,55	
Personas con formación social más proclives participar voluntariado (P.31)	\bar{x}	4,70	5,36	,001	4,92	5,29	,319	4,67	5,50	4,80	5,42	4,79	,686
	SD	1,33	1,21		1,31	1,44		1,35	1,30	1,37	1,17	1,12	
Voluntariado mejor modo acercarse realidad profesional y probar valía (P.33)	\bar{x}	4,90	5,19	,202	5,05	4,76	,574	4,90	5,75	4,93	5,11	5,29	,377
	SD	1,55	1,29		1,39	1,98		1,70	1,03	1,49	1,33	1,38	
Voluntariado requisito acceso titulaciones de lo social (P.35)	\bar{x}	3,14	3,33	,469	3,19	3,47	,542	4,14	2,50	3,25	3,11	2,79	,727
	SD	1,47	1,77		1,58	1,77		1,71	1,69	1,45	1,59	1,76	

Fuente. Elaboración propia

4. Perfiles de opinión:

Como no se obtuvieron las diferencias significativas que se esperaba encontrar, decidimos realizar un cluster para comprobar la existencia de perfiles. Así, vimos que existen dos perfiles diferenciados en cuanto a la opinión del alumnado: por un lado, el estudiantado con una opinión positiva hacia la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado, y otro con un perfil más neutral al respecto y crítico con la “obligatoriedad” del voluntariado para el acceso a titulaciones y puestos laborales en el ámbito de lo social. Ambos perfiles siguen la misma dirección de respuesta y casi se unen en el ítem 31. Podemos verlo en la Figura 1 y la Tabla 3.

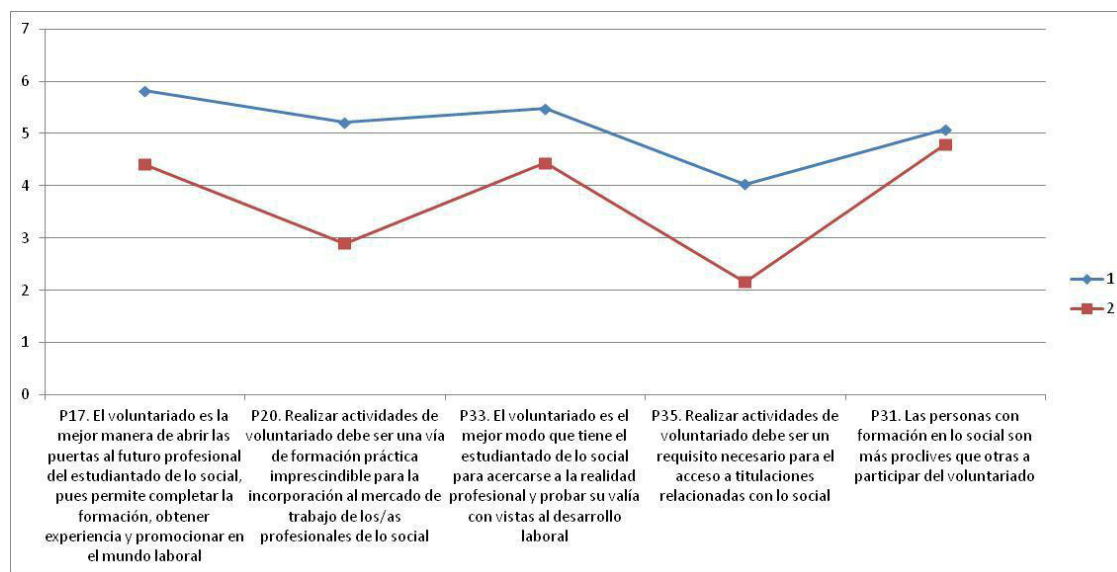


Figura 1. Perfiles de opinión. Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Datos clúster

	Clúster	
	1	2
Ítem 17	5,81	4,41
Ítem 20	5,21	2,89
Ítem 33	5,47	4,44
Ítem 35	4,03	2,16
Ítem 31	5,08	4,79

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

1. Discusión

Atendiendo a la consideración del voluntariado como herramienta formativa y profesionalizadora, la muestra del presente estudio coincide con la de estudios anteriores, así como con las aportaciones de autores/as como Saz y Serrano (2013) y Etchegaray et al. (2018), en señalar que el voluntariado contribuye a su formación, a adquirir experiencia profesional, a probar su valía como futuros/as profesionales y promocionar en el mundo laboral. También lo hace con el estudio de Checa (2015), dirigido a alumnado universitario de lo social, en cuanto a la consideración de que las personas con formación en lo social son más proclives que otras a participar del voluntariado, así como a la hora de rechazar que este sea un requisito para el acceso a titulaciones de lo social.

En cuanto a la idea de que el voluntariado sea una vía imprescindible para el acceso a un puesto de trabajo, la muestra del estudio se mantiene neutral frente al rechazo de la muestra del estudio de Fouce (2009) y la defensa de la muestra del estudio de Checa (2015).

Por último, mientras que en el presente estudio no se encuentran diferencias significativas atendiendo al sexo, en la investigación de Checa (2015) se encuentran diferencias significativas en esta variable (a favor de las mujeres) en todos los ítems analizados salvo en el referente al voluntariado como requisito para el acceso a titulaciones de lo social, en el presente. Sin embargo, sí coincide con dicho estudio en cuanto a la existencia de diferencias significativas en el ítem “las personas con formación en lo social son más proclives que otras a participar del voluntariado”), ambas a favor de las personas con experiencia en voluntariado.

2. Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación se destacan las siguientes conclusiones:

- El voluntariado repercute positivamente en la adquisición de formación del alumnado; les permite acercarse a la realidad profesional, obtener experiencia al respecto, probar su valía como futuros/as profesionales y promocionar en el mundo laboral. Sin embargo, rechazan que la participación en voluntariado sea un requisito para acceder a titulaciones del ámbito de lo social. Son neutrales respecto a que este suponga un requisito para la incorporación de los y las profesionales de lo social al mundo laboral.
- Existen dos perfiles diferenciados en cuanto a la opinión del alumnado: 1) un estudiantado con una opinión positiva hacia la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado, y 2) otro con un perfil más neutral al respecto y crítico con la “obligatoriedad” del voluntariado para el acceso a titulaciones y puestos laborales.
- Si bien no existen diferencias significativas en la opinión del alumnado analizando las variables sexo, titulación y experiencia en voluntariado, observando los datos 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.

A pesar de todo, las expectativas puestas en la investigación no se han cumplido completamente, pues se esperaba haber obtenido puntuaciones más altas en algunos ítems, así como la detección de diferencias significativas, especialmente en cuanto al tipo de experiencia.

Esta supone una de las limitaciones del estudio, quizá debida al haberse empleado un cuestionario validado con otro tipo de alumnado diferente (alumnado universitario). No obstante, observando los resultados de las pruebas de fiabilidad, es probable que, si se hubiera conseguido mayor muestra, las diferencias habrían resultado significativas. Por otro lado, otra de las limitaciones es la imposibilidad de obtener la opinión del estudiantado de 2º curso de la Especialidad. La idea de origen era haber podido analizar la variable curso para comprobar si había diferencias entre el alumnado de 1º (de reciente acceso a la titulación) y el alumnado de 2º (más cercano a incorporarse al mundo laboral), pero la dificultad para acceder a este último alumnado hizo imposible tener en cuenta el curso como variable a analizar.

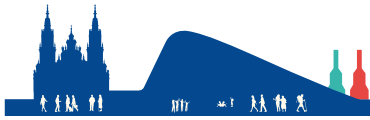
De esta forma, como línea de futuro se plantea conocer si existen diferencias existentes en cuanto al curso. También sería interesante analizar la opinión del alumnado atendiendo a su religiosidad, su posición política y su nivel socioeconómico familiar.

Por último, si atendemos a la valoración del alumnado, se determina la necesidad de incorporar el voluntariado como espacio alternativo de formación y profesionalización para el alumnado de 1er curso de FP de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Por esta razón, se plantea la propuesta metodológica “Formación Participativa: proyecto de aprendizaje desde el voluntariado de Acción Social del CIPFP Misericòrdia de Valencia”, presentada también como comunicación en este XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía.

Referencias bibliográficas

Arias, S. (2011). Voluntariado universitario: un estado de la cuestión. *Revista Española del Tercer Sector*, 18, 245-253. Recuperado de http://www.luisvivesces.org/upload/50/82/RETS_18.pdf

- Checa, S. (2015). *El voluntariado de Acción Social y Educativa: la percepción de su imagen a través del análisis de las opiniones del alumnado de Grado en Trabajo Social y Educación Social*. Trabajo Fin de Máster. Universitat de València, Valencia, España.
- 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
- Fouce, J. G. (2009). Voluntariado Social en el Siglo XXI: ¿Movimiento Social o Instrumento Neoliberal? *Intervención Psicosocial*, 18(2), 177-190.
- Fresno, J.M., y Tsolakis, A. (2011). Un voluntario transformador para una acción social renovada. *Servicios Sociales y Política Social*, 95, 11-32.
- García, J. N., Marbán, J. N., De Caso, A. M., Pacheco, D. I., Robledo, P., Álvarez, L., García-Martín, J., y García-Martín, E. (2011). Innovación en el EEES con metodologías activas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 365-372.
- Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania*, 42, 25-38.
- Loscalzo, L., Roldán, L., y Más, F. (2015). *Imaginario y prácticas sociales de construcción de ciudadanía en voluntarios/as del proyecto Voluntared*. IPID (Instituto por la Igualdad y la Democracia-Argentina).
- Plataforma del Voluntariado de España (2019). *La Acción Voluntaria en 2018*. Madrid: Plataforma del Voluntariado de España.
- Saz, M. I., y Serrano, B. (2013). *Estudio de investigación relación entre voluntariado y empleabilidad*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Juventud.



Formación Participativa: proyecto de aprendizaje desde el voluntariado de Acción Social del CIPFP Misericòrdia de Valencia

CHECA CABALLERO, SABINA

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de València (España)*

SOTO GONZÁLEZ, MARÍA DOLORES

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València (España)*

RENOVELL RICO, SONIA

*Unidad de Educación
Florida Universitaria (España)*

Resumen

Formación Participativa es un proyecto de innovación en el que se unen aprendizaje y participación social, dirigido al alumnado de 1^{er} curso de Formación Profesional de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia de Valencia. Está basado en la participación del estudiantado en entidades sociales, culturales, educativas o sociosanitarias de su entorno comunitario, a través de su compromiso e incorporación como personal voluntario. El proyecto recoge una propuesta educativa, basada en una metodología activa, participativa, colaborativa y solidaria, que plantea el voluntariado como espacio de toma de contacto con la futura realidad profesional y como oportunidad de desarrollar competencias que favorezcan una formación integral del alumnado (como profesionales y como ciudadanos/as).

Palabras clave: Voluntariado; Acción Social; Formación Profesional; innovación; competencias.

Participative Learning Project: learning programme based on social action volunteering for students from Primary School and Technical College "CIPFP Misericòrdia" in Valencia

Abstract

Participative Learning is an innovation project where learning and social participation come together, aimed at Sociocultural and Community Services's 1st year students from CIPFP Misericòrdia in Valencia. It is based on the students's participation in social, cultural, educational or health entities of their community, joining as volunteers.

The project includes an educational proposal, based on an active, participatory, collaborative and supportive methodology, which raises volunteering as a space for approaching the future profession and as an opportunity to develop comprehensive training skills (profession and citizenship).

Keywords: Volunteering; Social Action; Technical College; innovation; skills.

Introducción

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)”, presentado también como comunicación en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Tanto dicha investigación como el presente proyecto de innovación son resultado de un TFM del Máster de Profesorado de Educación Secundaria de Florida Universitaria (curso 2018/19).

La investigación a la que se hace referencia fue dirigida al alumnado de 1er curso de Formación Profesional del CIPFP Misericòrdia de Valencia, concretamente a aquel matriculado en titulaciones de la Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y fue diseñada con el objetivo de conocer la opinión de dicho estudiantado sobre la consideración del voluntariado de Acción Social como un espacio educativo alternativo a su formación académica. Para este estudio se empleó un cuestionario de corte cuantitativo y se utilizaron análisis estadísticos descriptivos y diferenciales. Los resultados de la investigación muestran que el alumnado presenta una opinión positiva hacia los aspectos formativos y profesionalizadores del voluntariado de Acción Social. Este considera que la participación en voluntariado les permite acercarse a la realidad profesional, obtener experiencia al respecto, probar su valía como futuros/as profesionales y promocionar en el mundo laboral.

Por esta razón, se determinó la necesidad de diseñar una propuesta metodológica a través de la cual incorporar el voluntariado como espacio educativo alternativo y complementario a su formación académica. Esta propuesta se materializa en un proyecto de innovación, basado en una metodología activa, participativa y colaborativa, en el que el alumnado pueda desarrollar competencias profesionales, sociales y personales a través de su incorporación y compromiso como personal voluntario en diferentes entidades de su entorno cercano, pudiendo poner en práctica lo aprendido en el Ciclo Formativo.

Cabe señalar que el proyecto Formación Participativa es una propuesta metodológica y, hasta el momento, no ha sido puesto en marcha.

Este proyecto ganó el Premio al mejor TFM en la *2ª 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).

Contextualización

1. Fundamentación:

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 (Nivel III), 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 Misericòrdia, 2012, pp. 13-14)

Junto a estas funciones y objetivos quedan recogidas una serie de líneas estratégicas, entre las que podemos destacar la línea relación con el entorno.

De esta manera, se reconoce el CIPFP Misericòrdia de Valencia es un centro comprometido con la innovación en la formación y la educación integral del alumnado. Prueba de ello es su participación en diferentes proyectos como puede ser el proyecto “@ The Heart of Communities”, desarrollado dentro del programa Erasmus+, el cual pretende promover la reflexión y la implicación activa y de los y las jóvenes en su comunidad, fundamentándose en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Concretamente, la presente propuesta metodológica está fundamentada en el cuarto ODS: educación de calidad; y más concretamente, en las metas 4.4 y 4.7:

Meta 4.4: de aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (...) Meta 4.7: de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Naciones Unidas, 2021)

Atendiendo a estos preceptos del centro, y teniendo en cuenta la opinión del alumnado sobre el voluntariado de Acción Social (recogida en la investigación previa), se observa la necesidad de acercarse y dar a conocer el voluntariado como un espacio alternativo y complementario a la formación recibida en el centro educativo, a través de una metodología desde la que favorecer una educación integral mediante el desarrollo de acciones basadas en la responsabilidad social y el desarrollo sostenible.

Este espacio formativo y, por consiguiente, el presente proyecto de innovación, se basa en las ideas principales de las metodologías activas señaladas por Bernal y Martínez (2017): “el estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje, el aprendizaje es social (...) y los aprendizajes deben ser significativos” (p.272). De esta manera, según Fernández (2006) es necesario desarrollar un cambio radical en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en el que se erija al alumnado como protagonista del proceso, desarrollando un perfil de estudiante activo, autónomo, responsable, reflexivo, cooperativo y estratégico.

Así, 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).

En este sentido, se favorece que el estudiantado pueda tener una primera toma de contacto con la realidad social en la que se insertará en su futuro profesional (cabe recordar que el alumnado no tiene la oportunidad de acercarse al mundo laboral hasta la realización de sus prácticas profesionales en el Módulo “Formación en Centros de Trabajo” de la titulación en 2º curso o a lo largo de la FP Dual), pudiendo poner en práctica sus conocimientos, sus habilidades personales y sociales, y sus competencias profesionales a través de acciones solidarias en entidades de su entorno más cercano.

2. Objetivos:

Teniendo en cuenta la opinión del alumnado sobre la capacidad formativa y profesionalizadora del voluntariado, así como el compromiso del centro con innovación y el desarrollo integral del alumnado, el objetivo general del proyecto no es otro que generar un espacio alternativo de formación del alumnado de Formación Profesional del CIPFP Misericòrdia a través de su participación en actividades de voluntariado. Así, los objetivos específicos del mismo 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.

3. Personas destinatarias:

Las personas destinatarias directas son las alumnas y alumnos de 1er curso de los diferentes Ciclos Formativos de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del CIPFP Misericòrdia de Valencia, que son: CFGM en Atención a Personas en Situación de Dependencia, CFGS en Integración Social, CFGS en Mediación Comunicativa, CFGS en Educación Infantil y CFGS en Promoción de la Igualdad de Género.

También podemos hablar de destinatarios/as indirectos/as del proyecto, estos/as serían: las propias entidades de voluntariado, las personas usuarias de las entidades, el equipo de profesionales y voluntarios/as de las mismas y la comunidad en la que repercute la actividad de dichas entidades. De igual manera, hablaríamos del profesorado del CIPFP Misericòrdia como destinatario indirecto del proyecto.

4. Recursos:

Podemos dividir los recursos requeridos para la gestión del proyecto en los siguientes apartados:

- Recursos humanos:
 - Equipo de profesorado coordinador: tutores y tutoras de los grupos de 1er curso de la Especialidad.
 - Profesorado mentor.
 - Profesionales responsables del personal voluntario de las entidades acogedoras.
- Recursos materiales: material fungible (folios, bolígrafos, grapas, sobres...), fotocopiadoras, ordenadores, impresoras, proyector, altavoces, teléfono.
- Recursos financieros: se contará con la financiación propia del centro, procedente de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana.

5. Temporalización y localización:

El proyecto se desarrollará a lo largo de todo el curso académico, el cual será gestionado desde el CIPFP Misericòrdia, desde donde se centralizarán las tareas propias de planificación, seguimiento y evaluación. El desarrollo del proyecto, propiamente dicho, tendrá lugar en las distintas entidades de voluntariado en las que participe el alumnado.

En la Figura 1 quedan recogida una sencilla temporalización de las fases del proyecto, y que se explican en el siguiente apartado.

	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Febr.	Marzo	Abril	Mayo	Junio
A. Diseño y planificación										
B. Difusión										
C. Acogida alumnado										
D. Formación y conocimiento entidad										
E. Desarrollo y seguimiento										
F. Celebración y evaluación										

Figura 1. Cronograma. Fuente. Elaboración propia

Descripción de la propuesta

1. Metodología:

El proyecto de innovación Formación Participativa está basado en una metodología activa, en la que el/la alumno/a es gestor autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, pues “el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje” (Fernández, 2006, p.41). Ante esto, la metodología es, por tanto, individualizada: a cada alumno/a se le asignará un/a mentor/a del centro y otro/a de la entidad (tal y como ocurre en la FP Dual) en la que participará como voluntario/a, realizándose un seguimiento y evaluación continuada de su proceso de aprendizaje y su participación en la entidad. 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.

El alumnado será igualmente protagonista, autogestor y responsable en su proceso de participación voluntaria. La metodología participativa y colaborativa del proyecto permitirá la intervención directa en las entidades, donde el alumnado tendrá la oportunidad de implicarse en un entorno comunitario y profesional real, con situaciones, necesidades y problemáticas reales. Así, el alumnado se encontrará con:

Situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. El contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado). (Fernández, 2006, p.40)

De esta forma, hablamos de una metodología de aprendizaje basada en una acción social comprometida. Una educación integral a través del aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores necesarios para la práctica profesional y la formación como ciudadanos y ciudadanas responsables, así como mediante el desarrollo de nuevas competencias profesionales, sociales y personales, o la puesta en práctica de las ya obtenidas.

A este respecto, los principios que rigen el proyecto, en consonancia con los propios principios del CIPFP Misericòrdia, son los siguientes: responsabilidad social, solidaridad, justicia social, participación social, desarrollo comunitario, transformación social, inclusión, diversidad, cooperación, comunicación, autonomía, reflexión, espíritu crítico, perspectiva feminista, profesionalidad, integridad, creatividad, calidad e innovación.

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: investigación previa, propuesta, planificación, desarrollo y evaluación de carácter grupal del alumnado; previsión y sistematización de los aprendizajes y competencias a alcanzar; etc. De la misma forma, si tenemos en cuenta sus objetivos y su evaluación, dicho proyecto puede incluso ser considerado como un proyecto de investigación-acción.

Cabe destacar el carácter innovador de la propuesta metodológica, debido a que este presenta una serie de características como son: su fundamentación en la responsabilidad social y el desarrollo sostenible; la consideración del voluntariado como metodología activa de aprendizaje; que combina la formación con un servicio solidario a la sociedad; la puesta en práctica en un contexto real de las competencias adquiridas en la formación académica; la complementariedad del aprendizaje obtenido con el ya adquirido en la formación académica; o la implicación y cooperación de diversos/as actores y actrices educativos/as y comunitarios/as.

Por último, es fundamental aclarar que no se trata de unas prácticas profesionales. La participación en el proyecto no se contempla dentro del Plan de Estudios de los Ciclos Formativos, pues se trata 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. No obstante, si bien la dedicación horaria del alumnado no está cerrada, sí que se requerirá cierta continuidad para que sea posible realizar un seguimiento de la participación y

alcanzar un aprendizaje significativo real. Así, el alumnado se compromete a acudir al menos una vez en semana a la entidad (sin perjuicio de poder realizar otras actividades de forma no presencial, por ejemplo, a través de las TIC, siempre que desde la entidad de voluntariado quepa esta posibilidad).

2. Fases y actividades:

A continuación, se señalan las actividades y tareas a desarrollar en cada una de las fases del proyecto:

2.1. *Diseño y planificación:*

- Análisis de la realidad y diagnóstico: detección de necesidades formativas del alumnado de FP, evaluación de resultados de la investigación previa y establecimiento de objetivos y principios metodológicos.
- Diseño del proyecto.
- Establecimiento de tiempos y reparto de tareas entre el profesorado coordinador.
- Búsqueda y contacto con posibles entidades colaboradoras: se tendrán en cuenta entidades ofertadas en el Módulo Proyecto (prácticas curriculares), las entidades colaboradoras en FP Dual, a las que se han realizado visitas en cursos anteriores...
- Búsqueda de mentores/as del centro: presentación del proyecto al profesorado del centro buscando su implicación.
- Planificación de la “Feria de entidades”: jornada en la que se reunirán en el CIPFP Misericòrdia las entidades interesadas en colaborar en el proyecto, con el fin de dar a conocer al alumnado su entidad (finalidad, colectivo diana, actuaciones y actividades, metodología...).

Tendrá formato de feria con stands.

- Contacto con alumnado voluntario de 2º curso para su participación en la “Feria de entidades”, con el fin de exponer su experiencia y animar a la participación de sus compañeros/as de 1º.
- Reunión informativa con entidades para explicar aspectos concretos del proyecto y la “Feria de entidades”.
- Cierre del listado de entidades de voluntariado colaboradoras y del profesorado mentor, y establecimiento de plan de trabajo.

2.2. *Difusión:*

- Diseño, impresión y colocación de carteles informativos del proyecto y de la “Feria de entidades”.
- Envío de correo electrónico informativo y reuniones informativas con alumnado destinatario, con el fin de explicar el proyecto y animar a la participación.
- Visita a entidades colaboradoras del proyecto, empleando las actividades extraescolares de las diversas asignaturas.
- Celebración de la “Feria de entidades”.

2.3. *Acogida:*

- Recepción de solicitudes y asignación y publicación de plazas, mentores/as del centro y profesionales de referencia de la entidad.
- Redacción y firma del “compromiso de voluntariado”: documento por el que se formaliza la participación de las tres partes en el proyecto. Esta firma supone asimismo la inclusión de este en el plan de voluntariado de la entidad y en los seguros oportunos.
- Puesta en contacto de las partes (alumnado, mentores/as y entidad).

2.4. *Formación y conocimiento de la entidad:*

- Formación general previa, impartida desde el CIPFP Misericòrdia por parte del profesorado coordinador a todo el alumnado participante (derechos y obligaciones del voluntariado, principios y valores, habilidades sociales, comunicación asertiva, aspectos éticos, confidencialidad, protección de datos...).
- Formación específica al alumnado de cada entidad (características de la población a atender, actividades y metodología, principios y metodología de la entidad, funciones del voluntariado en la misma...).

2.5. *Desarrollo y seguimiento:*

- Incorporación y desarrollo de la actividad voluntaria por parte del alumnado.
- Contacto periódico y reuniones de seguimiento y supervisión a tres (alumnado, mentores/as y entidades).
- Reuniones del equipo de coordinación.

2.6. *Celebración y evaluación:*

- Desarrollo de la “Fiesta de experiencias”: exposición del trabajo realizado por el alumnado durante su voluntariado, y del aprendizaje obtenido. Acto de cierre y celebración del proyecto.
- Evaluación final: reuniones finales con entidades y profesorado mentor, pase de cuestionarios a alumnado y elaboración de informes.

3. **Evaluación:**

Para la valoración del proyecto Formación Participativa se llevará a cabo una evaluación formativa, ya que la evaluación del aprendizaje y la consecución de los objetivos se plantea como un proceso continuo a lo largo de todo el proyecto. La Tabla 1 recoge los diferentes criterios, indicadores y técnicas de evaluación, diferenciando la temporalización de dicha evaluación en evaluación intermedia y evaluación final.

Tabla 1. Evaluación

Objetivo	Criterios	Indicadores	Técnicas	Temp.
Movilizar y facilitar la participación del alumnado en su entorno social y comunitario	<ul style="list-style-type: none"> — Participación del alumnado en voluntariado — Impacto del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> — Nº de alumnado participante — Nº alumnado participante/nº alumnado total 1er curso de la especialidad — Nº alumnado que empieza en el proyecto/nº de alumnado que termina el proyecto — Nº de entidades participantes — Nº de entidades elegidas — Nº plazas cubiertas/nº plazas ofertadas — Nº profesorado coordinador /nº profesores-as tutores-as de la especialidad — Nº de profesorado mentor/nº profesorado del centro — Nº de entidades participantes en la “Feria de entidades” — Nº de alumnado asistente a la “Feria de entidades” — Nº de alumnado participante en la “Fiesta de experiencias” — Nº de alumnado asistente a la “Fiesta de experiencias” 	<ul style="list-style-type: none"> — Registro a partir de: <ul style="list-style-type: none"> > solicitudes participación en el proyecto > compromisos voluntariado — Observación y registro en: <ul style="list-style-type: none"> > Feria de entidades > Fiesta de experiencias — Informe final 	Evaluación final
Generar dinámicas de aprendizaje activas y colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> — Adquisición de aprendizajes — Desarrollo de competencias profesionales, sociales y personales — Satisfacción de las personas implicadas (alumnado, mentores/as y profesionales de las entidades) — Eficacia del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> — Adaptación a la entidad — Diversidad de tareas realizadas — Competencias del plan de estudios puestas en práctica — Conocimientos obtenidos — Habilidades adquiridas — Actitudes socialmente responsables demostradas — Nivel de satisfacción con el proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> — Reuniones periódicas a tres — Contacto continuo vía teléfono y mail — Reuniones equipo coordinador-mentores/as — Reuniones del equipo coordinador — Reunión con entidades y profesorado mentor — Observación y registro en Fiesta de experiencias — Cuestionario con preguntas cuantitativas y cualitativas sobre los indicadores — Informe final 	Evaluación intermedia
Favorecer el desarrollo de competencias genéricas en un contexto social real			Evaluación final	
Formar ciudadanos/as profesionalmente comprometidos/as y socialmente responsables			Evaluación final	

Fuente. Elaboración propia

La evaluación del proyecto permitirá considerar los puntos fuertes y débiles del proyecto, detectar problemas y aspectos a eliminar, permitir la elaboración de propuestas de mejora y adecuar el proyecto para su desarrollo en cursos posteriores. Asimismo, tras el análisis de los resultados de la evaluación se planteará la posibilidad de que el alumnado pueda continuar al año siguiente en la misma entidad, pero desde el rol de estudiantado en prácticas, así como permanecer con su voluntariado de manera externa al proyecto.

Conclusiones

El presente proyecto de innovación, a pesar de no haber sido puesto en marcha y evaluado, es una propuesta totalmente viable y transferible.

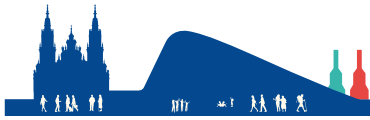
Es viable porque el proyecto está contextualizado en un centro real como es el CIPFP Misericòrdia de Valencia. El proyecto se adapta a las características del centro y del alumnado de la especialidad al que está dirigido. Además, está basado en una necesidad real, expresada en la opinión de dicho alumnado y resultante de una investigación previa. De igual forma, está fundamentado en aspectos teóricos y en los resultados de investigaciones previas que reconocen el valor formativo y profesionalizador del voluntariado.

Por tanto, su aplicabilidad es real, además de sencilla, pues se parte de los recursos propios del centro y los contactos que este ya tiene formalizados, no requiere de demasiados recursos económicos, el centro y el profesorado están comprometidos e implicados con la innovación y la educación integral de su alumnado, y este último reconoce la importancia y utilidad del voluntariado, asumiendo su motivación a participar en un proyecto de estas características.

Además, es transferible porque, precisamente por ser contextualizado y por la sencillez de su aplicabilidad, el proyecto puede ser fácilmente adaptado a otros contextos. Las inquietudes sociales no se reducen únicamente al alumnado de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, así como la necesidad de educar en los valores propios de una ciudadanía solidaria, responsable y comprometida, por lo que resulta posible y recomendable que el proyecto pueda extenderse al alumnado de otras especialidades de Formación Profesional. Asimismo, el proyecto puede adaptarse a otros centros o incluso a otros niveles educativos. De igual forma, la investigación puede ser realizada sin problemas en otro contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Bernal, M. C., y Martínez, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 25, 271-275. Recuperado de <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/259>
- 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
- 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>
- Naciones Unidas (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>



Educación y capacidad de emprendimiento de las mujeres con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)¹

PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN
Departamento de Pedagogía
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, ALFREDO
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Burgos (España)

Resumen

En España, el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) exhibe los rasgos y señas de identidad inherentes a una minoría discriminada por el sistema educativo. Igualmente, las condiciones de vida y trabajo de las mujeres de capacidad superior ha sido un tema poco investigado científicamente, evidenciando la necesidad de profundizar y continuar investigando desde una perspectiva psicosocial, educativa y profesional. En este trabajo se pretende analizar la situación de las mujeres con capacidad superior y conocer sus dificultades y, consecuentemente, ofrecer propuestas de cambio que avancen hacia la eliminación de barreras personales y profesionales. Se estudia la interrelación del impacto de las presiones sociales en la construcción de su identidad en el desarrollo del potencial y en el logro del éxito laboral, en un colectivo de mujeres que, por su alta capacidad, constituye un grupo de especial vulnerabilidad, situándolas como uno de los grupos menos representativos dentro de los emprendedores.

Palabras clave: emprendimiento; género; altas capacidades.

Education and entrepreneurship capacity of women with High Intellectual Abilities

Abstract

In Spain, students with High Intellectual Capabilities (IQ) - Gifted- could affect a discriminated minority, due to the education system. Likewise, the living and working conditions of women of higher capacity have been a subject little scientifically researched, demonstrating the need to deepen and continue studying the issue from psychosocial, educational and professional perspective. In this work, we try to analyze the situation of women with superior capacity and know their difficulties, and consequently, offer proposals for change that move towards the elimination of personal and professional barriers. The interrelation of the impact of social pressures is studied, in the construction of their identity, in the development of potential and in the achievement of work success, in a

¹ 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.

group of women who, due to their high capacity, constitute a group of special vulnerability, placing them as one of the least representative groups, within the entrepreneurs.

Keywords: entrepreneurship; gender; high capacities.

Introducción

La investigación en altas capacidades, en nuestro país al igual que en otras zonas geoculturales, ha adquirido en la última década gran relevancia. Es indiscutible el avance femenino en todas las esferas sociales que se refleja en su mayor representación y mejores resultados en los estudios universitarios, su desarrollo profesional y emprendimiento; sin embargo, todavía persisten inercias retardatorias y numerosos obstáculos para su adecuada participación.

En este contexto, resultan de gran interés los principales *objetivos* planteados en la investigación: 1) Analizar, en el contexto nacional y de Castilla-La Mancha (CLM), la situación relativa a emprendimiento y mujer con Altas Capacidades Intelectuales (ACI).

Realizar propuestas para optimar la educación en emprendimiento en las etapas educativas inferiores e incidir en la importancia de la igualdad de género y del alumnado con altas capacidades en CLM; 3) Conocer las causas de la propia percepción que tienen las mujeres al considerarse menos inteligentes que los hombres, unido a la actitud de éstos de sobreestimar sus propias capacidades; 4) 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.

En el presente trabajo, que se enmarca un proyecto I+D+i subvencionado por la Junta de Comunidades de CLM (Incidencia del emprendimiento docente en el éxito de una escuela inclusiva de calidad en CLM. Altas capacidades intelectuales y emprendimiento femenino. Efectos positivos), analizaremos el primer objetivo de la investigación planteada.

Marco teórico

La ONU, en 1947, promulgó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Posteriormente, reconoció en la *Conferencia de Viena* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1993) que los Derechos Humanos son también derechos de las mujeres, al ser derechos de la persona, la humanidad y no de un género. Razonadamente, la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing, documentó la discriminación de la mujer con datos (Jiménez-Fernández, 2008).

Significativos avances formales que en nuestro país concurren en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, cuya exposición de motivos afirma: “El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley, aun habiendo comportado, sin duda, un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente (...)”

El emprendimiento suele ser un proyecto que se desarrolla con esfuerzo y salvando diversas dificultades con la intencionalidad de resolver con éxito una propuesta, una idea o un objetivo. Los emprendedores precisan unas determinadas capacidades para tener éxito, como: flexibilidad, dinamismo, creatividad, empuje, perseverancia, voluntad, determinación, etc. (Bernal y Cárdenas, 2014). Se trata de valores ineludibles, pues los emprendedores se enfrentan a todo tipo de dificultades y, en todo momento, deben estar en condiciones de adaptarse a una realidad cambiante. Además, resulta preciso destacar que, el trabajo en equipo suele ser el mejor camino a la hora de impulsar un nuevo proyecto. En el mismo sentido, la RAE define “emprender” como acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro. Por tanto, los emprendedores son personas que identifican y crean oportunidades, innovan y desarrollan nuevas combinaciones de recursos haciendo frente a la incertidumbre. Por ello, dada la importancia del desarrollo de la competencia emprendedora, la Comisión Europea ha elaborado directrices de políticas que vayan introduciendo el emprendimiento en el sistema educativo, considerando a la escuela como un elemento clave del progreso económico y social, al valorar que las conductas emprendedoras se pueden aprender (Organization for Economic Cooperation and Development, OCDE, 2015).

Igualmente, autores como Olivos, Álvarez y Díaz (2013) proponen establecer una educación en emprendimiento en todas las etapas educativas, tanto obligatorias como postobligatorias.

Actualmente, gracias a las posibilidades que brinda la tecnología, no siempre es necesario contar con dinero para emprender una idea. En efecto, como indican Cebrián-Martínez, García-Perales y López-Parra (2020) las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) cambian el rol del usuario de las redes sociales y apuestan por la participación, el emprendimiento y el empoderamiento, en un contexto que propicia la inteligencia creativa. En este sentido, habría que subrayar que los emprendimientos más apreciables suelen tener en común un alto grado de creatividad e innovación, con ideas que no habían sido esgrimidas antes o se utilizan en un ámbito diferente al habitual. En este sentido, Luis-Rico et al. (2019) insisten que la capacidad emprendedora se produce debido a determinados procesos cognitivos desarrollados en la niñez, vinculando la creatividad con el emprendimiento. Además, como especifican López-Parra, Martín y Palomares-Ruiz (2019), existe una gran relación entre la autopercepción de las capacidades intelectuales con la actitud emprendedora y la creatividad.

En relación con las alumnas con altas capacidades intelectuales, se ha demostrado que la aculturación que se genera en el grupo de amigas y amigos, especialmente en adolescentes, influye en la toma de decisiones y, por tanto, en las elecciones educativas y profesionales (Jiménez-Fernández, 2008). En efecto, numerosas investigaciones han evidenciado que las alumnas con altas capacidades, ante un posible aislamiento social, presentan conflictos en su autoestima afectando a su motivación para el desarrollo de sus expectativas profesionales y personales (Palomares-Ruiz y García-Perales, 2020). Sin embargo, en la actualidad, las diferencias de género en el ámbito emprendedor van decreciendo, al disminuir los estereotipos respecto a los trabajos que pueden desarrollar las mujeres, debido a las campañas a favor de la igualdad de género en todos los ámbitos (educativo, social, económico, político, etc.). Todo ello, exige una educación para el emprendimiento de los docentes, con formación, competencias y actitudes para dar respuestas creativas a los retos del complejo y cambiante mundo actual. Como lo plantea la UNESCO, y también lo confirma la Unión Europea en el marco de los programas europeos “Educación y formación 2020” y “Erasmus+ 2014-2020”, los ciudadanos que adquieren regularmente nuevos conocimientos, competencias y actitudes en una amplia gama de contextos inclusivos y sin discriminaciones, están mejor equipados para adaptarse a los cambios en sus entornos e implicarse en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. A pesar de estos impulsos legislativos, las cifras de alumnos detectados con altas capacidades tanto en España a nivel general como en Castilla-La Mancha, son todavía muy reducidos y no responden a la realidad existente en las aulas.

Las diferencias entre sexos pueden tener su origen en cualidades, conductas e identidades determinadas por el proceso de socialización. Estas desigualdades aparecen tanto en las relaciones de poder como en el acceso a las decisiones y a los recursos. Las posiciones diferentes de los hombres y las mujeres se encuentran influenciadas por realidades históricas, religiosas, económicas, culturales y educativas (Álvarez, Noguera, y Urbano, 2012; Bian, Leslie, y Cimpian, 2017; Sánchez, 2009). Conviene recordar que, una de las desigualdades existentes entre hombres y mujeres hace referencia al diagnóstico de los más capaces. Así, el número de casos detectados con alta capacidad en los centros educativos es reducido, quedando todavía un arduo camino por recorrer. En el caso de las mujeres, su prevalencia entre los más capaces es significativamente más baja respecto a la de los chicos. Esto deriva en su consideración como grupo de riesgo debido a la complejidad de su diferenciación, apareciendo una mayor probabilidad de vulnerabilidad y fracaso escolar. En Castilla-La Mancha, para el curso 2018-2019, el porcentaje de diagnosticados en Educación Primaria es del 0,32% en donde las niñas representan el 0,17% y los niños el 0,45%, mientras que a nivel nacional es del 0,58%, representando las niñas el 0,40% y los niños el 0,75%. Esta discrepancia en las cifras podría tener su origen en una mayor dificultad en su identificación, la aparición de conflictos entre talento y feminidad, entre la manifestación de su capacidad y el miedo y necesidad de ser aceptadas socialmente, obtención de peores resultados en matemáticas y habilidades espaciales, intereses y aficiones diferentes a los chicos superdotados, bajo nivel de autoestima, miedo al éxito y recepción de mensajes contradictorios del sistema educativo a la hora de desarrollar sus capacidades. El desequilibrio entre alumnos y alumnas diagnosticados en CLM sigue siendo un problema educativo y social, ya que, se siguen identificando más niños que niñas, concretamente, el 73,45% del alumnado diagnosticado son niños por el 26,44% de niñas, cuando el total de niños matriculados es del 51,83% por el 48,16% de niñas según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

En el ámbito educativo existen investigaciones que evidencian que, a veces, las mujeres son especialmente vulnerables porque no reciben aceptación social por parte de aquellas personas que las rodean, ya sean padres, amigos

o profesores. Además, en ocasiones reciben mensajes implícitos de infravaloración hacia sus dotes y habilidades. También existen factores como la época histórica, la edad, la etnicidad, la clase social, la ubicación geográfica, la orientación sexual, la religiosidad, la posición socioeconómica, el patrón de auto percepción y los objetivos de las actividades a las que se enfrentan que influyen en su desenvolvimiento social y, tanto, en sus experiencias personales, sean cuales sean sus capacidades (Palomares-Ruiz y García-Perales, 2020).

Resulta preciso analizar cuáles son los elementos de la socialización de las mujeres que les conducen a aceptar, en algunas ocasiones, papeles secundarios en la elección de estudios y en el posterior acceso al mundo laboral. Por ello, se deberán modificar la forma de hacer y trabajar para conseguir formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de participar en la vida profesional y social en plena igualdad. La adquisición de competencias básicas tiene mucho que ver con las habilidades para una inserción laboral y social que favorezcan la plena igualdad entre sexos. Algunas de estas habilidades emprendedoras que se deberían tomar en consideración para esta igualdad efectiva podrían ser las siguientes: preparación flexible, estrategias de resolución de problemas, capacidad de adaptación, cumplimiento de normas, integración laboral y profesional, capacidad para interactuar con los demás, saber comunicar, responsabilidad, puntualidad, lealtad, autodisciplina, eficacia y eficiencia, respeto, dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. El conocimiento y el manejo eficaz de todas estas habilidades básicas por parte de ambos sexos posibilitará la inclusión social y laboral de los ciudadanos en igualdad de oportunidades ante la búsqueda de un empleo y desarrollo de su espíritu emprendedor (López-Parra et al., 2019).

En los últimos años, se ha considerado internacionalmente la necesidad de relacionar el emprendimiento con el sistema educativo, concretamente con la educación básica y no únicamente con la superior. Sin embargo, aún falta una estrategia clara para su implementación. Consecuentemente, precisamos programas formativos específicos generados desde enfoques capaces de contrastar sus virtualidades pedagógicas enraizadas en los avances obtenidos en la investigación más reciente (Bernal y Cárdenas, 2017). La construcción de una identidad emprendedora parece incrementar las garantías de fertilidad y consolidación de los procesos emprendedores, aspecto esencial para ciudadanos de ambos sexos.

Asociar la competencia de emprender a la configuración de la identidad emprendedora de la persona, implica adentrarse en la complejidad misma de los procesos de construcción humana, que reúnen elementos públicamente observables relativos a las competencias empresariales, susceptible de comprobación y valoración externa; que, incluyen también el conjunto de capacidades y disposiciones para la acción de emprender (Bernal y Cárdenas, 2014; Sánchez, 2009). Razonadamente, un mejor conocimiento de los antecedentes psicosociales que impulsan a los doctores y a las mujeres a emprender resulta fundamental para la mejora de la educación. El potencial emprendedor es una compleja realidad donde confluyen aptitudes y disposiciones de los individuos en determinados contextos y situaciones. No carecen de importancia en sí mismos los rasgos emprendedores que la investigación científica pueda determinar, pero su principal interés radica e influencia que ellos puedan ejercer sobre la efectiva configuración de la intención emprendedora de las personas. Cada ciudadano asume la búsqueda de un contexto compatible que les permita ejercer sus habilidades y destrezas, expresar sus aptitudes y valores y diseñar su proyecto de vida adulta, incentivar, alentar y apoyar el emprendimiento femenino es una obviedad (Luis-Rico et al., 2020).

Existe la tendencia de considerar que las ACI se presentan con mayor frecuencia en niños que en niñas, lo que determina en gran medida la futura elección de los itinerarios académico y profesional (Bian et al., 2017). Además, el hecho de que esta creencia se empiece a consolidar en las primeras etapas educativas incide en gran medida en las preferencias de niños y niñas, explicando la existencia de la brecha de género en estudios y profesiones que generalmente se han vinculado a los hombres (López-Parra et al., 2019). En este sentido, las mujeres presentan una intención emprendedora inferior a la de los hombres, entre otros motivos, por el temor al fracaso (Salazar et al. 2014). Además, suelen confiar menos en sus capacidades y en sus habilidades emprendedoras, lo que incide en su futura trayectoria profesional y les hace decantarse mayoritariamente por carreras no vinculadas a las áreas STEM (Álvarez et al., 2012; Palomares-Ruiz, Cebrián y López-Parra, 2020).

Metodología

En la investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se utiliza una metodología mixta, procurando la integración del análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de lograr profundidad en la comprensión de los fenómenos de estudio y la precisión que permitirá otorgarles validez y confiabilidad a los datos.

El contexto de la investigación es la comunidad de Castilla-La Mancha. El periodo de realización de la investigación es de septiembre de 2019 a junio de 2022.

Participantes

La muestra se selecciona, para todos los estratos, a través de una selección aleatoria de las etapas obligatorias de los siguientes sectores: docentes en ejercicio de diferentes contextos; alumnado (diferenciando los diagnosticados de ACI y el resto de CLM); familiares de alumnado diagnosticados con altas capacidades.

Instrumentos

Para la recogida de la información y tras el análisis de diversas fuentes documentales, se han diseñado una entrevista semiestructurada y un cuestionario debidamente validado y con fiabilidad suficiente, con una escala tipo Likert de cinco grados (1= nunca, 2=escasamente, 3=frecuentemente, 4= casi siempre y 5=siempre).

Análisis de los datos

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios han sido tratados con el programa estadístico SPSS 24.0, y analizados por el grupo de investigación.

Resultados

En este trabajo presentamos la primera parte de la investigación realizada y analizamos la situación en el marco nacional, sobre el problema de nuestra investigación. El *Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España (Red GEM España & Centro Internacional Santander Emprendimiento, 2019)*, sobre emprendimiento femenino revela que, en los últimos dos años (2017-2019), la actividad emprendedora de las mujeres de todo el mundo ha aumentado un 10%, mientras que la diferencia de género se ha estrechado un 5%. En España, esta brecha ha disminuido un 6,5% en el mismo período, siguiendo la tendencia de los últimos 10 años, en los que se ha estrechado en un 36%. El Informe recopila datos entre 2014 y 2016 sobre la actividad emprendedora de 74 países en función de su desarrollo económico: economías impulsadas por factores de producción, impulsadas por eficiencia o impulsadas por innovación, entre las que se encuentra España.

Los datos de emprendimiento femenino varían de forma considerable entre las economías de los países estudiados. Sólo en cinco países del Sudeste Asiático y América Latina el porcentaje de emprendedoras es igual o superior al de los hombres. En general, a medida que aumenta el nivel de desarrollo, el número de negocios establecidos por mujeres disminuye, aumentando la brecha de género.

La Tasa de Actividad Emprendedora (TEA) femenina en España está por debajo de la media europea (4,7% frente a un 6,3%), aunque por encima de otras economías impulsadas por innovación como Francia (3,4%) o Italia (3,3%). Esto se debe a la baja percepción de oportunidades de las españolas y se proyecta a través de la tasa de intención femenina en nuestro país, que no llega a la mitad de la media europea (5,7% frente a un 12,4%).

Independientemente de poseer altos niveles educativos, la investigación refleja que, la mayoría de las mujeres en las economías impulsadas por la innovación, no se creen capaces de emprender (casi un 35% frente al 67% en las economías menos estructuradas).

Esta necesidad de tener todo bajo control condiciona la percepción de capacidades y limita la generación de nuevos negocios femeninos.

Resulta interesante destacar que, las mujeres superan a los hombres en un 20% en lo relativo a emprendiendo por necesidad. Sin embargo, en los países con economías innovadoras donde el nivel de educación es más elevado, las mujeres emprenden por oportunidad casi en un 80%. En España, la tasa de españolas que han decidido emprender por necesidad se ha mantenido estable en los dos últimos años (25,1%), por lo que más del 70% están comenzando negocios motivadas por las oportunidades del mercado.

Respecto a la forma de emprender, el 10% de las emprendedoras dirigen sus negocios por su cuenta y no tienen intención de sumar empleados en los próximos cinco años. Asimismo, en Europa se refleja una alta tendencia de empresas unipersonales, que contrasta con EE. UU., que tiene la tasa más baja. Es importante subrayar que, en España, existe una tendencia de las mujeres emprendedoras de aumentar en un 13,4% la contratación de más de seis personas en los próximos 5 años.

Para analizar el proceso emprendedor en CLM, hemos considerado el Informe GEM CLM (Jiménez, 2020). Este Informe ha recabado la información con dos encuestas: 1) Una encuesta dirigida a la población general (*Adult Population Survey*), que incluye cuestiones referidas al proceso de emprendimiento, características del emprendedor, actividades que crea, y características del entorno. La población objetivo está formada por 1.279.189 la población de CLM con una edad de 18-64.2). La segunda encuesta (*National Expert Survey*) dirigida agentes-expertos en el ámbito del emprendimiento. Los datos reflejados en dicho Informe nos servirán de contexto de referencia para nuestra investigación en los aspectos generales del emprendimiento, dado que no trabaja la variable altas capacidades, y la variable género sólo la analiza a nivel general. A título indicativo, podemos indicar que, en 2018, el perfil emprendedor en CLM, refleja un 45'5% de mujeres frente a un 54'5 de hombres, muy similar a la media nacional que es de un 53,1% de hombres y un 46,9% de mujeres, lo que nos ofrece un interesante punto de referencia para nuestra investigación.

Discusión y conclusiones

En el estado actual de nuestro trabajo, hemos podido constatar que, la percepción de sus propias capacidades influye en el desarrollo profesional posterior, ya que las mujeres tienden a una menor elección de carreras STEM y a considerarse menos capacitadas para el emprendimiento (Bernal y Cárdenas, 2014; García, Canuto, y Palomares-Ruiz, 2019).

Se prueba que, en los países con economías más desarrolladas, la mayoría de las mujeres no creen estar capacitadas para emprender, incluso aquellas que poseen un alto nivel formativo. Además, el fracaso en la mujer está más penalizado socialmente y eso lleva a un exceso de seguridad que merma su iniciativa emprendedora. Por ello, no sólo hay que convencer a la mujer de que puede hacerlo, sino que hay que conseguir eliminar los obstáculos con los que se encuentra en el hogar. Razonadamente, resulta preciso crear *ecosistemas de emprendimiento*, donde las mujeres emprendedoras compartan experiencias al iniciar un negocio y se ayuden mutuamente.

Resulta preciso reconocer que, en la última década, se han introducido políticas públicas tendentes a reducir la brecha de género en las empresas españolas. En efecto, dichas medidas se sustancian en los planes de igualdad, que persiguen favorecer el acceso, la permanencia y la promoción de la mujer en la empresa. Para el cumplimiento de estos objetivos se trabaja en áreas como el acceso al empleo, las retribuciones, la ordenación del tipo de trabajo o la prevención del acoso sexual y el acoso por razón de sexo, entre otras.

Actualmente, a pesar de los avances, vivimos en una cultura que sigue reservando determinadas profesiones y comportamientos a los chicos. Sin embargo, poco a poco, se están modificando la estructura familiar y el ámbito escolar, sobre todo con la incorporación de la mujer a la esfera pública con pleno derecho; no obstante, la brecha de género continúa existiendo, especialmente, en la elección de itinerarios formativos y en el ámbito profesional y laboral. Esta situación es debida a una elección estereotipada de los tipos de estudio en la educación superior, ya proyectada sobre la educación secundaria y el bachillerato debido fundamentalmente a la existencia del sesgo de género.

También se ha comprobado en las investigaciones realizadas que se ha avanzado en la presencia de la mujer en todas las ramas consideradas típicamente masculinas y se van disminuyendo los estereotipos respecto a los estudios y roles laborales, favoreciendo la incorporación de mujeres con Altas Capacidades en diversas ramas del emprendimiento. Se ha evidenciado que, los procedimientos utilizados para la identificación y diagnóstico de las Altas Capacidades Intelectuales han favorecido la valoración del concepto de talento masculino sobre el femenino. Se precisa plantear la capacidad de las mujeres con altas capacidades desde los principios de igualdad y equidad, para evitar las dificultades que impiden su identificación y desarrollo (Palomares-Ruiz, Cebrián, López-Parra, y García-Toledano, 2020).

Como propuestas generales para avanzar en el emprendimiento femenino, en CLM, consideramos que en los Centros de E. Primaria y Educación Secundaria, se debe mejorar la imagen del emprendedor y que sea claramente identificada por el alumnado para transformar la cultura emprendedora, facilitar la detección de oportunidades y optimizar la formación emprendedora en etapas tempranas de educación. Además, al tiempo que se promueven políticas que faciliten la inclusión de las niñas y las mujeres en iniciativas emprendedoras, habría que potenciar la formación del profesorado y el conocimiento y la concienciación social de las alumnas con altas capacidades intelectuales para generar actitudes positivas, erradicando los estereotipos que han provocado, durante mucho tiempo, discriminaciones por razón de género. Por ello, resulta fundamental, dada las carencias existentes en la formación en emprendimiento de los docentes en el ámbito de las Altas Capacidades Intelectuales, puede originar un bajo rendimiento e incluso abandono escolar, afectando en mayor medida a las mujeres (Escolar-Llamazares et al., 2019; González y Palomares-Ruiz, 2016).

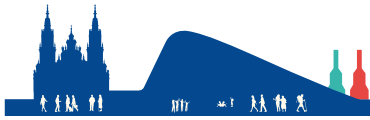
Igualmente, resulta preciso subrayar que el contexto familiar influye en la autopercepción de las mujeres y, por tanto, en la percepción de sus habilidades emprendedoras (Escolar-Llamazares et al. 2019).

Valoramos que factores como la mayor presencia de las mujeres en política y la existencia de un estado de derecho están asociados positivamente con la actividad emergente de las mujeres, permitiendo eliminar las barreras culturales e institucionales al emprendimiento y formular políticas que promueven la participación femenina en la economía.

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.
- Bernal, A., Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94.
- Bian, L., Leslie, S., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.
- Cebrián-Martínez, A., García-Perales, R., y López-Parra, E. (2020). Diferencias de género en el rendimiento académico y el manejo de las tecnologías para el empoderamiento y la participación. En A. Palomares-Ruiz (Coord.), *Investigación y respuestas socioeducativas del profesorado en el siglo XXI* (pp. 79-95). Madrid: Síntesis.
- Escolar-Llamazares, C., Luis-Rico, I., De la Torre-Cruz, T., Herrero, A., Jiménez, A., Palmero-Cámara, C. y Jiménez-Eguizábal, A. (2019). The Socio-educational, Psychological and Family-Related Antecedents of Entrepreneurial Intentions among Spanish Youth. *Sustainability* 11(5), 1252, 1-21. doi: 10.3390/su11051252
- García, R., Canuto, I., y Palomares-Ruiz, A. (2019). El autoconcepto en la etapa de educación primaria: Incidencia en los alumnos más capaces. *MLS Educational Research*, 3(2), 1-15. doi: 10.29314/mlser.v3i2.194
- González, R., y Palomares-Ruiz, A. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. En A. Palomares-Ruiz (Coord.), *Competencias y empoderamiento docente: Propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos* (pp. 117-122). Madrid: Síntesis.
- Jiménez-Fernández, C. (2008). Educación, equidad y género. En C. Jiménez y G. Pérez-Serrano (Coords.), *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 23-52). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Jiménez, J. J. (Ed.). (2020). *Global Entrepreneurship Monitor Informe GEM Castilla-La Mancha 2018-2019*. Publicaciones UCLM.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- López-Parra, E., Martín, I., y Palomares-Ruiz, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 63-76.

- Luis-Rico, M. I., Escolar-Llamazares, M. C., de la Torre-Cruz, T., Herrero, A., Jiménez, A., Palmero-Cámara, C. y Jiménez-Eguizábal, A. (2020). Entrepreneurial Interest and Entrepreneurial Competence Among Spanish Youth: An Analysis with Artificial Neural Networks. *Sustainability*, 12(1351), 3-17. doi: 10.3390/su12041351
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2018-2019. Resultados detallados*. España: Autor.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. OECD: Publishing, Paris.
- Olivos, F., Álvarez, I., y Díaz, F. (2013). Impacto de la educación para el emprendimiento en la creatividad: Una experiencia en Chile con Propensity Score Matching. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 259-276.
- Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., y López-Parra, E. (2020). Contrastes de género en una experiencia de formación E-Learning en el grado de maestro de la facultad de Educación de Albacete. *Texto Livre* 13(3). doi: 10.35699/1983-3652.2020.25114
- Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., López-Parra, E., y García-Toledano, E. (2020). Influence of ICTs on Math Teaching-Learning processes and their connection to the digital gender gap. *Sustainability*, 12(16), 6692. doi: 10.3390/su12166692
- Palomares-Ruiz, A., y García-Perales R. (2020). Math Performance and Sex: The Predictive Capacity of Self-Efficacy, Interest and Motivation for Learning Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 11(1879), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01879
- Red GEM España y Centro Internacional Santander Emprendimiento (2019). *Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España*. Cantabria: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Salazar-Carvajal, P., Herrera-Sánchez, I., Rueda-Méndez, S., y León-Rubio, J. (2014). El efecto de la conservación de recursos sobre la intención emprendedora en el contexto de crisis económica: el rol moderador de la autoeficacia y la creatividad. *Anales de Psicología*, 30(2), 549-559. doi: 10.6018/analesps.30.2.159281
- Sánchez, J. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, Portugal y España. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 109-119.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1993). *Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos*. Viena: Autor.



Las redes de colaboración entre los centros de formación profesional y su entorno como generadoras de capital social¹

FERNÁNDEZ SALINERO, CAROLINA

*Departamento de Estudios Educativos
Universidad Complutense de Madrid (España)*

MARTÍN GUTIÉRREZ, ÁNGELA

*Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad Internacional de La Rioja (España)
Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (España)*

Resumen

La sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones de colaboración entre las instituciones educativas y el entorno, ya que generan capital social y producen múltiples beneficios en el ámbito socio-educativo. Desde la Formación Profesional (FP) es necesario desarrollar el capital social de los miembros de las comunidades educativas e incrementar el capital social del entorno y de las empresas, con la finalidad de ofrecerles a los estudiantes mejores trayectorias profesionales y experiencias de aprendizaje positivas. Por ello, este trabajo analiza las relaciones existentes entre el capital social, la educación y la FP, identificando diferentes maneras de desarrollarlo y proponiendo posibles conexiones entre el capital social y el emprendimiento. Esta aportación nos evidencia la necesidad de que las organizaciones educativas vayan caminando hacia la construcción de comunidades fuertes que promuevan no solo un capital social vinculante, sino también avancen hacia la generación de un capital social que crea puentes.

Palabras claves: colaboración; Formación Profesional (FP); capital social; emprendimiento.

Collaboration networks between centers vocational educational training and their environment as generators of social capital and their usefulness for entrepreneurship

Abstract

Society demands new policies to guide the collaborative relationships between educational institutions and the environment, as they generate social capital and produce multiple benefits in the socio-educational field. From

¹ 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.

Vocational Educational Training (VET), it is necessary to develop the social capital of the members of the educational communities and to increase the social capital of the environment and of the companies, in order to offer students better career paths and positive learning experiences. Therefore, this paper analyses the relationship between social capital, education and VET, identifying different ways of developing it and proposing possible connections between social capital and entrepreneurship. This contribution highlights the need for educational organizations to move towards building strong communities that promote not only bonding social capital, but also progress towards generating social capital that builds bridges.

Keywords: collaboration; Vocational Educational Training (VET); social capital; entrepreneurship.

Introducción

Nuestro enfoque intenta profundizar en los beneficios que se producen en términos de aumento de capital social cuando los responsables de los centros educativos 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 del mismo y, por este motivo, se recomiendan acciones fuera del aula.

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. Así, surgen aproximaciones a teorías del aprendizaje como el Conectivismo (Siemens, 2004), que encaran esta realidad en un esfuerzo integrador por aunar las tradiciones epistemológicas del conductismo, cognitivismo y constructivismo, así como la Teoría General de Sistemas, las Teorías de la Complejidad y el Caos o la Neurobiología.

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 la educación y, en concreto, la Formación Profesional (FP) en la creación y consolidación del capital social comunitario (Durstun, 2000), ampliado (Atria, 2003) o que crea puentes (Millán y Gordon, 2004), y cómo dicho capital puede facilitar el desarrollo del emprendimiento.

Objetivos

Tres son los objetivos a alcanzar con este trabajo: analizar las relaciones existentes entre capital social, educación en general y FP en particular, identificar diferentes maneras de desarrollar el capital social en FP y proponer posibles conexiones entre capital social y emprendimiento.

Metodología

El presente trabajo se apoya en lo que Bisquerra (2009) denomina “teoría fundamentada”, un método cualitativo de investigación de naturaleza exploratoria, cuyo propósito es descubrir conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos, realizando un análisis descriptivo-interpretativo, identificando y categorizando los elementos y la exploración de sus conexiones y persiguiendo conocer la repercusión de las relaciones de colaboración (redes) como generadoras de capital social entre los centros de FP y el entorno.

Marco teórico

Qué entendemos por capital social

A lo largo del siglo veinte, la noción de “capital social” despunta en varios campos de las ciencias sociales, especialmente en los que se relacionan con la educación. Es una metáfora que pone de relieve el hecho básico de que ciertas relaciones sociales favorecen la eficiencia de diversas formas de actuar en el medio social, constituyéndose

además en un factor determinante del éxito en el mercado de trabajo actual (Fernández-Salinero y García-Álvarez, 2020). Desde esta perspectiva, el capital social estaría conformado por dos elementos: la relación social, que permite a los individuos estar conectados mutuamente, y las ventajas (cantidad y calidad de recursos) que se acrecientan en los individuos gracias a esa construcción deliberada de sociabilidad (Coleman, 1990).

Putnam (2000) distingue entre dos tipos de capital social: el cohesivo (*bonding*) y el conectivo (*bridging*). El cohesivo o vínculo es por el que se refuerzan los lazos entre grupos homogéneos a partir de identidades excluyentes (determinadas por características de etnia, clase o situación social, ocupación, creencia religiosa, etc.). El capital social puente o conectivo refuerza los lazos sociales por encima de las barreras étnicas, culturales, sociales o religiosas. Al igual que el capital social vínculo, es muy eficaz para fortalecer la solidaridad y reciprocidad entre sus miembros, y también para facilitar el acceso a recursos o activos externos ajenos a nuestro círculo o cultura. El capital social en educación y, particularmente en FP, debe tener por tanto un carácter vinculante internamente y tender puentes hacia el entorno para favorecer las relaciones entre escuela y comunidad, formación y trabajo, empleo y autoempleo. Sobre estos aspectos vamos a incidir a continuación.

Los centros educativos y sus agentes como generadores de capital social

Cada vez más, la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad. Filardo, Vincent, Allen y Franklin (2010) inciden en que las funciones de los centros han de ampliarse, contribuyendo a la creación y sostenibilidad de comunidades saludables, activas y vibrantes.

Las organizaciones educativas deben actuar como comunidades, donde se comparta el poder, exista un flujo de relaciones que facilite el trabajo flexible, los agentes estén menos centrados en su posición en la organización, y el desarrollo profesional, académico, personal y social sea visto como un imperativo (Chan y Short, 2011; Bolívar; López y Murillo, 2013). Así, Oakland (2004, p. 64) indica que los centros educativos que pretendan convertirse en organizaciones de estas características y que, por lo tanto, sean considerados de excelencia, deben incluir:

- El propósito de la organización, sus metas y objetivos.
- El desarrollo de un plan por escrito y la estrategia para comunicar la visión y valores de la organización.
- Un proceso de revisión formal para supervisar el rendimiento general.
- Definir indicadores de rendimiento y factores críticos de éxito.
- Dirigir recursos hacia una estrategia de crecimiento.
- Puesta en marcha de mecanismos para la comunicación, resolución de problemas y formación.
- Y la distribución y promoción de la comunidad educativa para contribuir a la organización.

Estas consideraciones hacen reflexionar sobre la necesidad de que las organizaciones educativas vayan avanzando hacia la construcción de comunidades fuertes que no solo promuevan un capital social vinculante, sino también avancen hacia la generación de un capital social que cree puentes.

Tabla 1. Modelo analítico para el estudio del binomio formado por la escuela y la comunidad

	Capital social vinculante	Capital social que tiende puentes
Perspectiva de la práctica pedagógica (el aula como contexto)	Colaboración del alumnado en la dinámica del aula	Colaboración entre centros en proyectos educativos compartidos. Participación de colectivos externos en la dinámica del aula.
Perspectiva organizacional (el centro como contexto)	Colaboración del profesorado en la acción docente. Participación de colectivos internos en la dinámica del centro.	Participación de colectivos externos en la dinámica del centro.

Fuente. Meneses y Mominó (2008, p. 59)

Como puede verse en la tabla 1, el capital social vinculante bajo ambas perspectivas está centrado más en las relaciones internas que se producen entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, equipo directivo, coordinadores y jefes de departamentos), y el capital social que tiende puentes está más encaminado hacia las relaciones externas o con el entorno que implican a agentes de la comunidad (asociaciones, familias, ONG, empresas, instituciones locales, etc.). En esta línea, los autores afirman que las relaciones entre los centros y el entorno

deben ser impulsadas desde los equipos directivos, quienes ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo.

Para Wenger, McDermott y Snyder (2002) existen siete principios que deben guiar a las organizaciones que actúan como generadoras de capital social en sus comunidades de referencia:

- Los elementos de diseño de la organización deben actuar como catalizadores para ayudar a la comunidad a desarrollar una estructura, en lugar de imponerla como ocurre en muchos de los diseños de las organizaciones tradicionales.
- Han de abrir un diálogo entre el interior y las perspectivas exteriores.
- Deben invitar a los agentes internos y externos a que participen a distintos niveles.
- Tienen que desarrollar y potenciar espacios comunitarios públicos y privados.
- Han de focalizar los esfuerzos de la mejora sirviéndose de herramientas de evaluación.
- Deben combinar la familiaridad con el entusiasmo.
- Tienen que crear una cultura comunitaria.

De esta manera se va construyendo una nueva cultura de aprendizaje que atiende no solo a las dinámicas que se vienen produciendo en la cultura educativa, sino que aúnan las propuestas e intervenciones procedentes de la cultura social. Según Mitchell, Wood y Young (2001), esta nueva cultura conlleva grupos de colaboración que trabajan con un propósito común y que pueden conducir con sus actuaciones a la creación de nuevos conocimientos y otros resultados positivos para los individuos y el grupo, generando el desarrollo profesional y las oportunidades (académico-laborales) de sus miembros (Chan y Short, 2011), lo que resulta de especial relevancia en el alumnado de FP.

Capital social y Formación Profesional

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”. Cabe preguntarse qué papel puede jugar la educación y, en concreto la FP, en la creación y consolidación del capital social comunitario (Durston, 2000), ampliado (Atria, 2003) o que crea puentes (Millán y Gordon, 2004).

Diferentes estudios (Fullarton y Ainley, 2000; Andrews, Green, y Mangan, 2002; Kearns, 2003; Allison, Gorringer, y Lacey, 2006; Balatti, Black, y Falk, 2006; Stokes, Stacey, y Lake, 2006; Priest, 2009) muestran que en la FP se está desarrollando capital social, logrando resultados positivos a nivel de empleo y de autoempleo, tanto para las personas como para las comunidades.

La colaboración social produce mejores resultados de inserción laboral de los jóvenes en sus comunidades, posibilita que los sectores de inserción se revaloricen y los estudiantes empiecen a involucrarse más en su comunidad local de pertenencia (Maruyama, 2009). Además, Priest (2009) indica cómo a través de las interacciones que genera la educación en general y la FP en particular, los estudiantes experimentan cambios en su confianza y en sus creencias que posibilitan enriquecer sus aprendizajes. Balatti et al. (2006) afirman que este cambio de actitud permite al estudiante acercarse a las empresas y encontrar un empleo o montar su propio negocio y le proporcionan oportunidades para continuar formándose, realizar prácticas y construir redes profesionales valiosas (Stokes et al., 2006).

Reed (2009) hace hincapié en la necesidad de crear políticas y prácticas que se basen en reclutar y capacitar al profesorado para que desarrolle iniciativas que acerquen los centros a la comunidad o al entorno, pues estos agentes tienen un conocimiento particular de la escuela y de su contexto social y cultural. Este conocimiento permite que los docentes articulen prácticas educativas más eficaces con los estudiantes y sus familias. Para Kearns (2003), el capital social de las empresas se puede incrementar a través de la consolidación de redes o relaciones entre el profesorado y los empresarios; a su vez, los estudiantes pueden propiciar la productividad de las empresas y otras instituciones sociales debido a su formación (Balatti et al., 2006); asimismo, el sector industrial puede contar con un mayor número de aprendices y profesionales del contexto local en sus empresas, que sean competentes no solo a nivel técnico sino también a nivel ciudadano (Priest, 2009); y, finalmente, los estudiantes pueden conseguir incrementar sus posibilidades laborales, tanto por cuenta ajena como por cuenta propia.

Sin embargo, la contribución al capital social no sería posible sin una visión compartida y, en consecuencia, sin una corresponsabilidad educativa y social en la formación de los futuros empleados o auto-empleados. Por este motivo, es necesario que cada sector de la comunidad sea capaz de salir de su modelo organizativo y consolide con otros sectores modelos integrales que impliquen a un gran espectro de miembros de la comunidad (Allison et al., 2006). Según Kearns (2003) si los profesionales vinculados a la FP utilizan un enfoque estratégico para el desarrollo

del capital social en sus comunidades, se lograrán beneficios recíprocos para el sector de la FP: mayor número de estudiantes, mejora de la calidad de los resultados y competencias del alumnado y mayor capacidad para satisfacer las necesidades sociolaborales del entorno y las necesidades personales y profesionales de los estudiantes.

Según Rego (2014), para alcanzar mayores cotas de capital social a nivel de una comunidad y dentro del marco de la FP es preciso mejorar los niveles de confianza establecidos entre los diferentes agentes sociales en el proceso formativo, para lo cual resulta de vital importancia tener en cuenta diversas premisas (Figura 1).

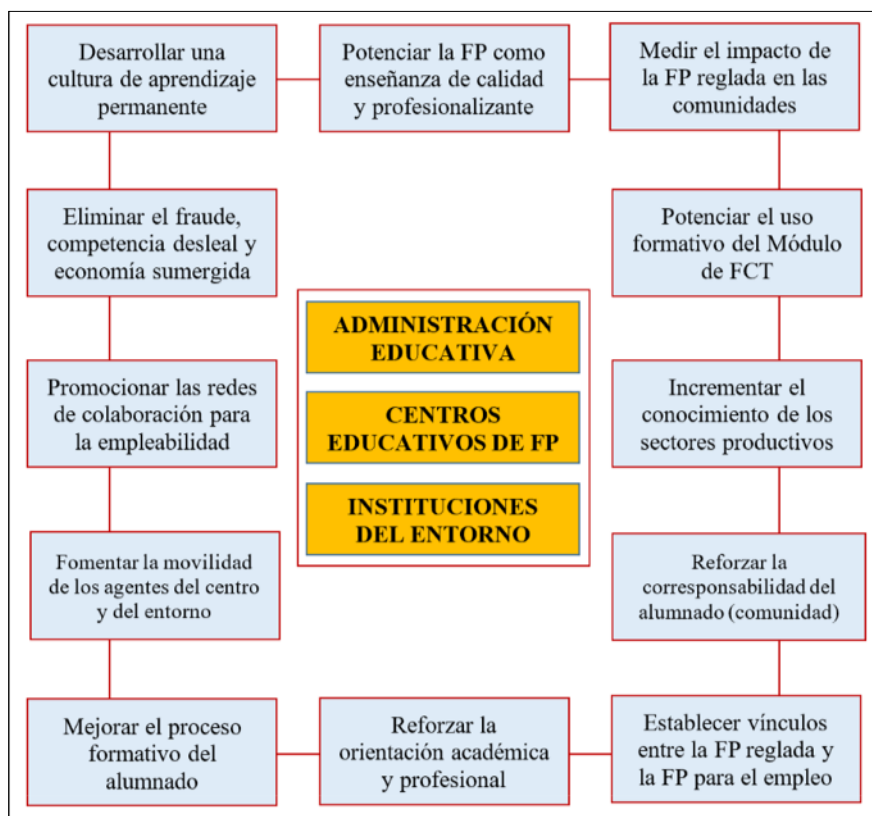


Figura 1. Aspectos a tener en cuenta para el desarrollo del capital social en las comunidades y en la FP

Fuente. Rego (2014, pp. 282-284)

La información que aparece en la figura 1 nos permite concluir que la sociedad actual se encuentra interconectada, esto quiere decir que inevitablemente las actuaciones de unos repercuten en otros, de ahí la necesidad de focalizar los esfuerzos educativos, sociales, políticos, etc., hacia la creación de un entramado relacional que permita garantizar el desarrollo de las comunidades y sus miembros.

Maneras de desarrollar el capital social en Formación Profesional

Una de las formas más comunes de promover el capital social en FP es mediante el establecimiento de tareas que requieren que los estudiantes interactúen con redes a las que aún no han accedido, organizando encuentros y actividades, más allá del contexto del aula y del centro (Stokes et al., 2006), lo que les puede ayudar a ganar confianza en el acceso a una nueva comunidad y/o grupo.

Una de esas tareas sería la creación de plataformas electrónicas conjuntas o «portales de conocimiento», que permitan al alumnado tener acceso a contenido personalizado y le ayuden a generar entornos colaborativos, en los cuales se puedan crear “directorios” que contengan información, física o virtual, de foros y ferias de empleo, encuentros con ex-estudiantes, sesiones de salidas profesionales y medidas de emprendimiento (Fernández-Salinero y García-Álvarez, 2020).

Las comunidades de prácticas son también una manera muy útil de desarrollar el capital social en FP. Son “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema y

que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área mediante la interacción de manera continua” (Wenger et al., 2002, p. 4). Se caracterizan porque sus miembros no trabajan juntos de manera regular, mantienen valores comunes y compromisos con el grupo, su afiliación es voluntaria y carecen de una estructura o proceso formal, pueden unirse por un período de tiempo determinado, pueden optar por un papel más o menos activo y los agentes participantes pueden ser tanto internos a la organización como externos, aportando un nivel apropiado de conocimientos y experiencias (Mitchell y Young, 2002).

A las ya mencionadas comunidades de prácticas se unirían las comunidades de aprendizaje, las cuales intentan romper la dualidad entre escuela y sociedad al generar procesos de aprendizaje dialógicos donde toda la comunidad educativa y el tejido socio-cultural del entorno próximo se implican en la construcción del proyecto educativo del centro (Díez y Flecha, 2010).

Y, finalmente, estarían las Aulas Profesionales de Emprendimiento, a las que vamos a dedicar el apartado siguiente.

Capital social, Formación Profesional y emprendimiento

El proyecto Aulas Profesionales de Emprendimiento (APES) surge en FP Reglada en la Comunidad de Madrid, siendo reguladas por el Decreto 63/2019, de 16 de julio, del Consejo de Gobierno. Estas aulas son un ejemplo de las múltiples medidas que se están implementando en España en temas de emprendimiento y se constituyen como una estrategia para impulsar la competencia emprendedora. Se trata de una actuación de carácter eminentemente práctico, encaminada a potenciar el emprendimiento y el autoempleo entre los estudiantes de FP y supone crear un marco (un espacio y un tiempo) en el que sean posibles otras formas de pensar y actuar, rompiendo la separación escuela-mundo laboral y estableciendo relaciones productivas entre estos dos ámbitos.

Estas aulas facilitan los instrumentos necesarios para la constitución de microempresas, con el fin de promover el autoempleo como alternativa al trabajo por cuenta ajena y, además, favorecen la adquisición de los conocimientos básicos acerca de lo que es el emprendimiento. La dinámica de funcionamiento de las APES tiene una doble dimensión:

- La formativa, que amplía las competencias personales y profesionales para el emprendimiento.
- Y la empresarial, que promueve la puesta en práctica de proyectos de autoempleo.

Las APES, en definitiva, se conforman como herramientas útiles para desarrollar el capital social en FP, ya que en ellas se combina el aprendizaje con la práctica, se potencia un conocimiento interno que emana de las relaciones con el entorno y se favorece la implicación de los agentes sociales y económicos externos en la dinámica del centro educativo; buscando desarrollar un capital social vinculante, pero que sobre todo tienda puentes.

Conclusiones

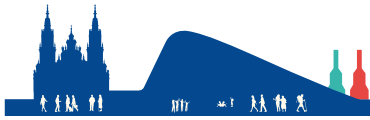
Cada vez más la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad. Estas consideraciones hacen reflexionar sobre la necesidad de que las organizaciones educativas vayan caminando hacia la construcción de comunidades fuertes que no solo promuevan un capital social vinculante, sino también avancen hacia la generación de un capital social que crea puentes.

A este respecto y desde la mirada de la enseñanza de la FP, no solo es necesario desarrollar el capital social de los miembros de las comunidades educativas, sino que además es posible incrementar el capital social del entorno y de las empresas. Los centros educativos han de involucrar a los estudiantes de la FP en sus comunidades, con la finalidad de ofrecerles mejores trayectorias profesionales y experiencias de aprendizaje positivas. Así, los estudiantes pueden incrementar su empleabilidad, entre otras cosas, a través del desarrollo de proyectos de emprendimientos, promovidos desde los centros educativos (por medio de las APES) e implementados por los estudiantes en colaboración con el entorno empresarial.

Referencias bibliográficas

- Allison, J., Gorringer, S., y Lacey, J. (2006). *Building learning communities: Partnerships, social capital and VET performance*. Adelaide, Australia: NCVET.
- Andrews, D., Green, C., y Mangan, J. (2002). *Neighbourhood effects and community spillovers in the Australian youth labour market*. Inglaterra: LSAY Research Report.
- Atria, R. (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. En R. Atria y M. Siles (Coords.), *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: CEPAL/Michigan State University.
- Balatti, J., Black, S., y Falk, I. (2006). *Reframing Adult Literacy and Numeracy Course Outcomes: A Social Capital Perspective*. Australia: NCVET.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 15-40.
- Calvo, I., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(10), 99-113.
- Chan, B., y Short, T. (2011). Communities of Practice in a Voluntary Youth Organisation: Reaching for the Sky and Building Social Capital. *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 123-149.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press.
- Decreto 63/2019, de 16 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la ordenación y la organización de la Formación Profesional de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 170, de 19 de julio, 1-31. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/07/19/BOCM-20190719-1.PDF
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24.1), 19-30.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? Santiago de Chile: Cepal.
- Fernández-Salinero, C., y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación*, 32(1), 163-189. doi: 10.14201/teri.20196
- Filardo, M., Vincent, J. M., Allen, M., y Franklin, J. (2010). *Joint use of public schools: a framework for a new social contract*. Berkeley: Center for Cities and Schools/21st Century School Fund.
- Fukuyama, F. (2003). Capital Social y Desarrollo: la agenda venidera. En R. Atria y 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: CEPAL/Michigan State University.
- Fullarton, S., y Ainley, J. (2000). *Subject choice by students in Year 12 in Australian secondary schools*. Inglaterra: LSAY research report.
- Gómez Granell, C. (2008). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona: Observatorio de la Inclusión Social. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22112/informe_incl08.pdf
- Kearns, A. (2003). Social capital, regeneration and urban policy. En R. Imrie y M. Raco (Coords.), *Urban renaissance?: New Labour, community and urban policy* (pp. 37-60). Oxford: University Press Scholarship Online.
- Maruyama, H. (2009). Lifelong Learning for Sustainable Community Development in a Japanese Case. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 1-14.
- Meneses, J., y 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. *Papers*, 87, 47-75.
- Mitchell, J., Wood, S., y Young, S. (2001). *Communities of practice: reshaping professional practice and improving organizational productivity in the vocational education and training (VET) sector: Resources for practitioners*. Melbourne: Australian National Training Authority.
- Mitchell, J., y Young S. (2002). *Communities of practice and the National Training Framework: Core ideas*. Australia: Australian National Training Authority.

- Millán, R., y Gordon, S. (2004). Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 4, 711-747.
- Oakland, J. S. (2004). *Oakland on quality management*. Oxford: Elsevier.
- Priest, S. (2009). What is social capital and how can vocational education and training help develop it? En L. Wheeler (Presidencia), *Connecting Faces, Places and Spaces*. Paper presented at Australian Learning Communities Network Conference, Adelaide, Australia.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*. New York: Simon and Schuster Paperback.
- Reed, W. A. (2009). The Bridge Is Built: The Role of Local Teachers in an Urban Elementary School. *School Community Journal*, 19(1), 59-76.
- Rego, L. (2014). *A ordenación da Formación Profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3-10.
- Stokes, H., Stacey, K., y Lake, M. (2006). *Schools, vocational education and training, and partnerships: Capacity-building in rural and regional communities*. Australia: NCVET.
- Wenger, E. C., McDermott, R., y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business Press.



Propuesta de modelo *EntrepComEdu* de competencia docente para el emprendimiento¹

NÚÑEZ CANAL, MARGARITA
Business School
Esic Universidad (España)

SANZ PONCE, ROBERTO
Departamento de Didáctica General
Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica
Universidad Católica de Valencia (España)

Resumen

La escuela actual, siguiendo las directrices de instituciones globales y las políticas educativas marcadas por la Unión Europea, demanda fomentar la autonomía e iniciativa personal como forma de desarrollar una cultura más emprendedora. Los retos económicos y sociales a los que nos enfrenta la sociedad en red a causa de la globalización y la digitalización, exigen un mayor impulso de la capacidad de innovación del ser humano en favor de un crecimiento necesario y sostenible. El emprendimiento en sentido amplio, entendido como un proceso de aprendizaje dinámico y enfocado a la acción, requiere de un nuevo perfil docente. Esta necesidad provoca un replanteamiento en la formación del profesorado, donde el emprendimiento constituye una de las principales competencias docentes. Ante estos desafíos, nos preguntamos: ¿En qué medida están preparados los docentes actuales? ¿En qué debe consistir esa competencia emprendedora del docente? y ¿Cuál debe ser el modelo de competencia docente y qué elementos contempla?

Palabras clave: Formación del profesorado; Competencia emprendedora; Competencias docentes; iniciativa emprendedora; educación emprendedora.

EntrepComEdu a model proposal of teaching competence for entrepreneurship

Abstract

Today's schools, following the guidelines of different international reports and the educational policies set by the European Union, demand the promotion of autonomy and personal initiative as a way of developing a more entrepreneurial culture. The economic and social challenges facing us in the networked society due to globalisation

¹ 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.

and digitalisation require a greater boost to the capacity for innovation of human beings in favour of necessary and sustainable growth. Entrepreneurship in a broad sense, understood as a dynamic and action-oriented learning process, requires a new teaching profile. This need leads to a rethinking of teacher training, where entrepreneurship is one of the main teaching competences. Faced with these challenges, we ask ourselves: To what extent are today's teachers prepared, what should this entrepreneurial competence of teachers consist of, and what kind of training should we provide them with?

Keywords: Teacher training; Entrepreneurial competence; Teacher competences; Entrepreneurial education; Entrepreneurship education.

Introducción

Las competencias docentes son objeto prioritario de las políticas educativas en los países desarrollados (OCDE, 2015). Los cambios socioeconómicos derivados de la revolución digital exponen a las próximas generaciones a situaciones impredecibles, que precisan de respuestas educativas nuevas y creativas. La necesidad de innovación que asegure la empleabilidad futura, la renovación del conocimiento, el progreso y el bienestar social (WEF, 2019), exigen docentes que desarrollen la competencia emprendedora, como una pedagogía transversal (Jones y Iredale, 2010). La Unión Europea señala al profesorado como actor principal de esta estrategia educativa (European Commission, 2011) y reclama un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje, metodologías (Paños-Castro, 2017), estructura, curriculum (Dehter, 2015) y proceso de evaluación (Studdard et al., 2013).

Los retos actuales sitúan al emprendimiento en el centro del debate, foco de reflexión en el ámbito educativo (Gibb, 2002; Kyrö, 2006). En este ámbito el concepto de emprendimiento evoluciona hacia una perspectiva sincrética en la que se integran todas las posibilidades de emprendimiento como actividad humana (Ladevéze y Núñez, 2016). Varios trabajos definen el modelo de competencia emprendedora (Draycott y Rae, 2010), revisando la relación entre educación e intención de emprender (Bae, Qian, Miao, y Fiet, 2014). La UE sintetiza las tendencias con una propuesta de modelo de competencia *EntreComp* (Bacigalupo, Kampylis, Punie, y Van den Brande, 2016).

Fomentar la autonomía e iniciativa personal en la escuela son elementos esenciales de la competencia (Bernal, 2014) y adquieren reconocimiento en los currículums académicos europeos (European Commission, 2016). Esta realidad precisa de docentes formados en emprendimiento (de la Torre-Cruz, Luis-Rico, Escolar, Palmero, y Jiménez, 2016; Ladevéze y Núñez, 2018), además de un marco conceptual de referencia (Fayolle, 2013). ¿Qué competencias deben desarrollar los docentes en su formación para implementar este aprendizaje? ¿Cuáles deben ser sus cualidades pedagógico-personales? Tras el análisis y revisión de la literatura, proponemos un modelo de competencia docente, que define los rasgos personales, profesionales y pedagógicos del profesorado emprendedor.

Marco teórico

1. La educación emprendedora en el contexto actual

La importancia de la actividad del individuo emprendedor, como motor de innovación, es objeto de estudio desde los clásicos economistas hasta nuestros días. La relación entre creación de empresas y bienestar de la sociedad supusieron la puesta en práctica de políticas de emprendimiento en Europa (Comisión Europea, 2013) y situaron a la educación como herramienta para lograrlas. En varios estudios, la educación es vista como un mecanismo desencadenante para el emprendimiento (Bae et al., 2014; Fayolle, Kariv, y Matlay, 2019) y los profesores como principales actores del proceso (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila, y Rytkola, 2010). El emprendimiento, actualmente, es entendido como una nueva pedagogía (Hägg y Gabriellsson, 2019), que desarrolla la capacidad de activar la iniciativa humana, la innovación y la búsqueda de soluciones a los problemas existentes. Además, la educación emprendedora hace comprender a los educandos la dinámica compleja del ecosistema en el que tiene lugar la actividad productiva y el empleo, abriendo posibilidades para su contribución individual en las soluciones a los retos futuros (Sánchez, 2013). Ello supone introducir en el proceso educativo: la capacidad de atreverse a asumir riesgos, la posibilidad de fallar, perseverar y conseguir resultados, así como aprender de la experiencia.

En Europa han proliferado los programas sobre emprendimiento en las escuelas, que precisan de una reflexión sobre la labor docente (European Commission, 2016). El éxito y eficacia de la educación emprendedora dependerá de tener profesores con competencias emprendedoras que se analizan desde dos perspectivas: la habilidad de innovar de los profesores y de abordar el riesgo (Joensuu-Salo, Peltonen, Hämäläinen, Oikkonen, y Raappana, 2020) y la capacidad de impactar en los alumnos (Fayolle et al., 2019).

Comprender el emprendimiento como fenómeno educativo significa enseñar a través del emprendimiento, sobre el emprendimiento y para el emprendimiento (Gibb, 2002). Recientes investigaciones (Hägg y Gabrielsson, 2019) muestran la evolución pedagógica de la educación emprendedora desde una perspectiva de enseñanza (materiales, conocimientos...) a una perspectiva de aprendizaje, situando al alumno en el centro del proceso, desde una visión multidisciplinar (Morselli, 2019).

Así pues, el emprendimiento en la escuela se entiende como competencia transversal y metodología de aprendizaje. En ese sentido, consideramos que la teoría del efecto (*effectuation*) proporciona la mejor comprensión de los muchos factores personales y contextuales que influyen en esta actividad humana y es cercana al proceso de aprendizaje en el que influyen elementos como: razonamiento efectivo, intuición, actitud y creatividad, así como, capacidad de adaptarse, aprender y perseverar (Saravathy, 2001). Aunque, es cierto que existen otros enfoques que se centran principalmente en los rasgos de personalidad (Frese y Gielnik, 2014) o en el proceso lineal de un plan de negocio para el establecimiento de una nueva empresa (Gartner, 2016). Por tanto, consideramos esta competencia como parte de la pedagogía del proyecto (Marina, 2010), relacionada con la autonomía e iniciativa personal (Bernal, 2014) y que puede conducir a la implementación de una idea de negocio. En este sentido, se integran todos los tipos de emprendimiento: social, comercial, intelectual, político, en el que lo diferenciador es el enfoque ético de la competencia que induce a los alumnos a actuar en beneficio de la sociedad, integrando el ánimo de lucro como una posibilidad moral de la acción humana.

Desde este planteamiento, la educación emprendedora se considera un método de aprendizaje en el que el educador facilita el proceso. El emprendimiento se convierte en un fenómeno multidimensional, ya no sólo consistente en la creación empresarial o el fomento del autoempleo, sino en un proceso de adquisición de valores: responsabilidad, gestión de proyectos personales y construcción de un criterio propio moral (Cárdenas y Bernal, 2012). Así, se muestra como el papel del profesorado es esencial, ya que se convierte en modelo de sus alumnos para incrementar sus intenciones emprendedoras (San-Martín, Fernández-Laviada, Pérez, y Palazuelos, 2019).

El resultado de la intervención educativa emprendedora se estudia desde distintos indicadores que muestran una relación positiva, como pueden ser: el aumento de la intención de emprender (Bae et al., 2014); el incremento de capital humano emprendedor (Volery, Müller, Oser, Naepflin, y del Rey, 2013); la mejora de las actitudes emprendedoras (Fayolle y Gailly, 2015); de las habilidades no cognitivas (Huber, Sloof, y Van Praag, 2014); de la autoeficacia (Mozahem y Adlouni, 2020), así como en las revisiones generales sobre las contribuciones a la sociedad en términos de creación de empresas y transferencias tecnológicas (Mwasalwiba, 2010). En España, esta relación se ha estudiado en el impacto de la intención emprendedora (Bernal y Cárdenas, 2014). Aun así, el impacto de la labor docente y de las características de los profesores es todavía un terreno inexplorado.

2. Las habilidades del docente emprendedor

Toda reforma del sistema educativo debe ser entendida como algo más que una transformación del plan de estudios, es decir, debe entenderse como una nueva forma de hacer las cosas, de plantear sus finalidades y de estructurar su desarrollo. Y, para ello, es necesario capacitar a los profesores (Schwartz, 2006), ya que su actitud y entusiasmo hacia la asignatura que imparten repercute en el rendimiento académico del alumno (OECD, 2019).

Algunos autores explican que los éxitos de los programas educativos en emprendimiento dependen del compromiso, conocimiento, actitud y habilidades del profesorado para despertar la intención emprendedora entre sus estudiantes (Birdthistle, Hynes, y Fleming, 2007). Otros como Hitty y O’Gorman (2004) afirman que las escuelas tienen una responsabilidad aún mayor que los maestros en proporcionar entornos de aprendizaje emprendedores. Por ello, entendemos la necesidad de formar a los futuros docentes en conceptos y metodología emprendedora (Ruskovaara y Pihkala, 2013). Los educadores emprendedores deben tener un conocimiento profundo de las teorías y conceptos del emprendimiento en todas sus dimensiones (Grewe y Brahm, 2020), además, de una actitud favorable hacia el emprendimiento e iniciativa personal para guiar a los estudiantes en el proceso de adquisición de esta competencia, conectando los dos mundos: la escuela y el de la empresa (Foliard, Le Pontois, Fayolle, y Diermann, 2018).

En ese sentido, Alda-Varas, Villardón-Gallego y Elexpuru, I. (2012) señalan que la formación emprendedora requiere fundamentarse sobre algunas características pedagógicas y organizativas propias. Por un lado, una formación centrada en el estudiante, activa y participativa, en la que se asuman, por parte de docentes y alumnos, ciertos riesgos controlados y supervisados. Por otro, que se permita y valore el error como fuente y principio de aprendizaje, se establezcan tareas con diferentes soluciones, potencie la creatividad, la innovación y la competencia de aprender a aprender. Por último, debe estimular el trabajo en equipo, el liderazgo y la toma de decisiones en clase. Para ello, se necesita de un nuevo docente.

3. Propuesta de un modelo holístico de competencia emprendedora docente

El desarrollo de la educación emprendedora en todos los niveles educativos corre el riesgo, como afirma Kuratko (2005) de que todo se convierta en emprendedor, y así desvirtuar su propósito. Por ello, se hace necesario definir qué es un docente emprendedor para enfocar su formación y su actividad pedagógica (Penaluna, Penaluna, Usei, y Griffiths, 2012).

Para elaborar nuestra propuesta de competencia emprendedora docente, hemos tomado como referencia el esquema sobre competencia digital docente de Caena y Redecker (2019). A partir de este modelo, hemos redefinido los atributos que constituyen la competencia emprendedora del educador. Nuestra propuesta busca un marco de referencia que integre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus actores principales (Figura 1).



Figura 1. Modelo holístico de competencia emprendedora docente: Entrepreneurship Competence for Educators “*EntrepComEdu*”
Fuente. Elaboración propia

Este modelo se divide en tres bloques que constituyen en su conjunto la competencia emprendedora docente. Por un lado, las *competencias profesionales*, que inferen *sobre y para* el emprendimiento. En el centro, las *competencias pedagógicas*, que hacen referencia: a las *metodologías docentes*; las *cualidades del docente y su actitud* hacia el emprendimiento; la *forma de evaluación* de la competencia y el *papel de los alumnos* en el proceso educativo. Por último, el impacto en la *competencia de los estudiantes*, que analiza el resultado en términos de intención emprendedora.

3.1 Las competencias profesionales

Siguiendo a Fayolle (2013) es necesario incluir una base conceptual de lo que significa el emprendimiento por su importancia socioeconómica. Esto implica incorporar un componente ético de la actividad emprendedora y conocimientos sobre el contexto socioeconómico en el que se desempeña cualquier actividad empresarial en un mercado global. También debe comprender un conjunto de habilidades profesionales del docente -*entrepreneurship*- que diferencian a los individuos emprendedores (Ladevéze y Núñez, 2016). La literatura (Keyhani y Kim, 2020) concluye que el profesor emprendedor tiene motivación social, es innovador, colaborador, abierto a la oportunidad, proactivo, conocedor de su disciplina, dedicado a los alumnos, perseverante, con capacidad de gestionar recursos, tolerante al riesgo, visionario y orientado al logro.

3.2 Las competencias pedagógicas

El docente es el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su tarea consiste en acompañar y dotar de conocimientos, habilidades y destrezas a los estudiantes para el correcto desempeño de cualquier competencia. Por tanto, sus cualidades pedagógicas, profesionales y personales se unen para dotar de sentido al acto pedagógico.

3.2.1 Metodologías docentes: Proyectos emprendedores

A lo largo del trabajo hemos señalado algunos aspectos relacionados con la metodología docente y la adquisición de la competencia emprendedora en la escuela. La necesidad de una formación centrada en el estudiante, activa, participativa, que promueva una pedagogía del reto y donde se asuman ciertos riesgos (Neck y Greene, 2011). Una enseñanza que permita diferentes formas de responder a las tareas planteadas, para potenciar la creatividad (Penaluna et al., 2012). Para ello, proponemos el trabajo por *proyecto*, que nos permite estimular el trabajo en equipo, liderazgo y toma de decisiones. Se trata de una escuela en la que el alumno se “arriesga”, el maestro “facilita” y el ambiente “libera” (Schwartz y Pollishuke, 2015).

3.2.2 Cualidades del docente y su actitud hacia el emprendimiento

La manera en la que se enfrenta el docente a la enseñanza de la competencia emprendedora tiene relación directa con los resultados de los estudiantes. Se trata de, mediante su ejemplo y actitud, crear un “ecosistema favorable al emprendimiento” (Manso y Thoilliez, 2015, p.89). Para ello, además de las conocidas cualidades docentes de pasión y compromiso (Day, 2019), tacto pedagógico, autenticidad y coherencia, que se precisan para cualquier enseñanza, la enseñanza de la competencia emprendedora requiere de una actitud abierta y flexible, con capacidad de adaptación a los cambios del nuevo entorno líquido (Bauman, 2005).

Alda-Varas et al. (2012) cuando describen las implicaciones para la formación de futuros profesores emprendedores y con capacidad de educar en el emprendimiento, describen las siguientes habilidades: *Instrumentales*, donde se combinan la inteligencia con las destrezas manuales; *Interpersonales*, relacionadas con el comportamiento hacia los demás; *Imaginativas*, en la cual se mezclan la imaginación y los sentimientos que posibilitan la expresión de nuevas ideas; y, por último, *Sistémicas*, donde se aúnan sensibilidad y destreza.

3.2.3. Evaluación de la competencia

Al tratarse de una competencia que incluye dimensiones cognitivas y de comportamiento, conlleva una complejidad añadida a la hora de diseñar sistemas de evaluación alineados con la metodología de proyectos. Sin embargo, la literatura señala que la mayoría de los sistemas de evaluación utilizados en educación emprendedora no se enfocan en las dimensiones señaladas por Gibb (2002): aprender *para emprender* y *a través de emprender* (proyectos), sino que se centran en valorar conocimientos específicos (Pittaway y Edwards, 2012). Las propuestas más recientes consideran la necesidad de elaborar formas de evaluar que cumplan con coherencia los objetivos de aprendizaje definidos en las prácticas docentes. Para ello, se propone diseñar pruebas específicas de logro que incluyan, activamente, a los receptores de los productos o servicios realizados por los alumnos en los proyectos emprendedores. De esta forma, se integra la evaluación como parte de la actividad formativa y se incentiva y promueve el aprendizaje de los alumnos (Morselli, 2019).

3.3 Las competencias en los estudiantes

La tarea del docente no solo es aportar conocimientos, sino generar una actitud emprendedora entre sus estudiantes. El resultado de toda intervención educativa tiene que repercutir en una mejora de la competencia de los educandos. Para ello, la finalidad de la educación emprendedora será incrementar la intención emprendedora de los alumnos como se ha demostrado en diferentes estudios (Bae et al., 2014).

Conclusiones

Diferentes organismos siguen insistiendo en la necesidad de impulsar desde la educación una intervención estratégica en favor del emprendimiento, por su repercusión económica y laboral en un mundo cada vez más automatizado (Frey y Osborne, 2017). Partimos de la idea de que la educación en emprendimiento tiene que venir acompañado de un cambio en el paradigma educativo, en la forma de enseñar (Kyrö, 2000), que sitúa al educador en el centro del debate. Se determina que la educación emprendedora depende de la posibilidad de tener profesores emprendedores y de sus cualidades docentes. En esa línea, este trabajo propone un marco de referencia sobre la competencia emprendedora como competencia docente, a partir de una revisión de la literatura más relevante y de las propuestas de la UE.

Referencias bibliográficas

- Alda-Varas, R., Villardón-Gallego, L., y Elexpuru, I. (2012). Propuesta y validación de un perfil de competencias de la persona emprendedora. Implicaciones para la formación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1057-1080.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburgo: Publication Office of the European Union.
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., y Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 38(2), 217-254. doi: 10.1111/etap.12095
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. doi: 10.1080/10714410500338873
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192
- 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*, 72(257), 125-143.
- Birdthistle, N., Hynes, B., y Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective. *Education + Training*, 49(4), 265-276. doi: 10.1108/00400910710754426
- Caena, F., y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. doi: 10.1111/ejed.12345
- Cárdenas, A. R., y Bernal, A. (2012). Education and entrepreneurship: Educating in the new competence of autonomy and personal initiative. *International Journal of Learning*, 18(8), 237-248. doi: 10.18848/1447-9494/cgp/v18i08/47705
- Comisión Europea. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Bruselas: Autor. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:en:PDF>
- de la Torre-Cruz, T., Luis-Rico, I., Escolar, C., Palmero, C., y Jiménez, A. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 86(30.2), 131-144.
- Draycott, M., y Rae, D. (2010). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 127- 145. doi: 10.1108/13552551111114905
- European Commission. (2011). *Enabling Teachers as a Critical Success Factor*. Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry European. Bruselas: Autor.
- European Commission. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship and Regional Development*, 25(7-8), 692-701. doi: 10.1080/08985626.2013.821318
- Fayolle, A., Kariv, D., y Matlay, H. (Ed). (2019). *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. UK: Edward Elgar Publishing.
- Foliard, S., Le Pontois, S., Fayolle, A., y Diermann, I. (2018). The legitimacy of teachers in entrepreneurship education: What we can learn from a literature review. En D. Higgins, P. Jones y P. McGowan (Eds.), *Contemporary Issues in Entrepreneurship Research* (pp. 7-23). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Frese, M., y Gielnik, M. M. (2014). The Psychology of Entrepreneurship. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 413-438. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326
- Frey, C. B., y Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280. doi: 10.1016/j.techfore.2016.08.019
- Gartner, W. B. (2016). "Who is an Entrepreneur?" Is the Wrong Question. En W. B. Gartner (Ed.), *Entrepreneurship as Organizing* (pp. 25-46). UK: Edward Elgar Publishing.

- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269. doi: 10.1111/1468-2370.00086
- Grewe, U., y Brahm, T. (2020). Development of entrepreneurial competences in mini-companies at schools. *Education and Training*, 62(7-8), 917-931. doi: 10.1108/ET-08-2019-0186
- Hägg, G., y Gabriellsson, J. (2019). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(5), 829-861. doi: 10.1108/IJEER-04-2018-0272
- Huber, L. R., Sloof, R., y Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*, 72, 76-97. doi: 10.1016/j.eurocorev.2014.09.002
- Jiménez, A., Palmero-Cámara, C., González-Santos, M. J., González-Bernal, J., y Jiménez-Eguizábal, J. A. (2015). The impact of educational levels on formal and informal entrepreneurship. *BRQ Business Research Quarterly*, 18(3), 204-212. doi: 10.1016/j.brq.2015.02.002
- Joensuu-Salo, S., Peltonen, K., Hämäläinen, M., Oikkonen, E., y Raappana, A. (2020). Entrepreneurial teachers do make a difference – Or do they? *Industry and Higher Education*, 20(10), 1-11. doi: 10.1177/0950422220983236
- Jones, B., y Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. doi: 10.1108/00400911011017654
- Keyhani, N., y Kim, M. S. (2020). A Systematic Literature Review of Teacher Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy* (forthcoming). doi: 10.1177/2515127420917355
- Kyrö, P. (2006). Entrepreneurship Education and Finnish Society. *Tallinn University Working Papers in Economics*, 152(152), 63-81.
- Ladevéze N., L., y Núñez, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1068-1089. doi: 10.4185/RLCS-2016-1135
- Ladevéze N., L., y 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
- Manso, J., y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordon*, 67(1), 85-99. doi: 10.13042/Bordon.2015.67106
- Morselli, D. (2019). The Assessment of Entrepreneurial Education. En D. Morselli (Ed.), *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education: A New Skills Agenda for Europe* (pp. 17-36). Springer Open.
- Mozahem, N. A., y Adlouni, R. O. (2020). Using Entrepreneurial Self-Efficacy as an Indirect Measure of Entrepreneurial Education. *International Journal of Management Education*, 19(1), 1-10. doi: 10.1016/j.ijme.2020.100385
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, 52(1), 20-47. doi: 10.1108/00400911011017663
- Neck, H. M., y Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. doi: 10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. España: Santillana.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results. What school life means for students' lives*. París: Autor.
- Penaluna, A., Penaluna, K., Usei, C., y Griffiths, D. (2012). Enterprise Education Needs Enterprising Educators: Inspiring New Teachers Through Formal Teacher. *International Council for Small Business (ICSB)*, 1-38.
- Pittaway, L., y Edwards, C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education and Training*, 54(8), 778-800. doi: 10.1108/00400911211274882
- Road, S., Kingdom, U., Bour, E., Altass, P., Wiebe, S., Lee, K.,... Wattenhofer, R. (2017). The future of human creative knowledge work within the digital economy. *Futures*, 105(2), 143-154. doi: 10.1016/j.futures.2018.10.002
- Ruskovaara, E., y Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education and Training*, 55(2), 204-216. doi: 10.1108/00400911311304832
- San-Martín, P., Fernández-Laviada, A., Pérez, A., y Palazuelos, E. (2019). The teacher of entrepreneurship as a role model: Students' and teachers' perceptions. *International Journal of Management Education*, 19(1). doi: 10.1016/j.ijme.2019.100358

- Sánchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 447-465. doi:10.1111/jsbm.12025
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263. doi:10.5465/AMR.2001.4378020
- Schwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 449-457. doi: 10.1080/00220270500296606
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., y Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education and Training*, 52(2), 117- 127. doi: 10.1108/00400911011027716
- Volery, T., Müller, S., Oser, F., Naepflin, C., y del Rey, N. (2013). The impact of entrepreneurship education on human capital at upper-secondary level. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 429-446. doi: 10.1111/jsbm.12020
- WEF. (2019). *Innovate Europe Competing for Global Innovation Leadership*. Ginebra: Autor. Recuperado de www.weforum.org



Práticas empreendedoras com o uso de TDIC em um curso técnico em alimentos

FONSECA PERRIER, GERLANE ROMÃO

*Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas
Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)*

BIANCONCINI DE ALMEIDA, MARIA ELIZABETH

*Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (Brasil)*

Resumo

Apresentamos uma experiência multi e transdisciplinar de elaboração de projetos produtivos em curso profissionalizante em alimentos. Utilizou-se de metodologias ativas para a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, promovendo a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade para a significação e a integração entre teoria e prática na aprendizagem profissional. Desafiamos os discentes a integrar diversos saberes profissionais, apropriando-se das facilidades tecnológicas, desde a busca dirigida na internet, à elaboração do produto, utilizando-se de redes sociais para trocas interativas, retorno aos conhecimentos disciplinares previamente estudados e busca de novos conhecimentos, combinado com o desenvolvimento de novas habilidades e competências esperadas no processo de formação profissional. Os resultados obtidos extrapolaram as expectativas, sendo destacado o processo de construção que superou os limites disciplinares e promoveu a apropriação de recursos tecnológicos pelos discentes, integrando-os aos processos cognitivos, tão importante para a vida profissional.

Palavras chaves: metodologias ativas; interdisciplinaridade; formação profissionalizante.

Enterprisement practices using of tdic In a food technician course

Abstract

We present a multi and transdisciplinary experience in the elaboration of productive projects in a professionalizing course in food. Active methodologies were used for the incorporation of digital information and communication technologies in the teaching and learning processes, promoting contextualization, flexibility and interdisciplinarity for the meaning and integration between theory and practice in professional learning. We challenge students to integrate diverse knowledge during work, appropriating technological facilities, from the search directed on the internet, to the elaboration of the product, using social networks for interactive exchanges, return to previously studied disciplinary knowledge and search for new ones. knowledge, combined with the development of new skills

and competences expected in the professional training process. The results obtained went beyond expectations, highlighting the construction process that surpassed disciplinary limits and promoted the appropriation of technological resources by students, integrating them with the cognitive processes, so important for professional life.

Keywords: active methodologies; interdisciplinarity; vocational education.

Introdução

Um dos principais objetivos de um curso profissionalizante é habilitar o aprendiz para enfrentar o mercado de trabalho, todavia em período de retração econômica a busca por emprego formal torna-se um desafio que leva muitos egressos a tentar outras ocupações, nem sempre relacionadas à sua formação.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é hoje uma realidade, independente do domínio de atuação profissional, e a aplicação voltada para um domínio específico é mais uma maneira de assegurar ao futuro técnico as condições necessárias à atuação em múltiplos segmentos do setor produtivo.

Desse modo, apresentamos nesse artigo uma análise de uma experiência de formação profissionalizante na componente curricular informática aplicada ao Curso Técnico em Alimentos (Modalidade Presencial), de nível médio (secundário), ofertado pelo Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (CODAI da UFRPE), localizado na Região Metropolitana do Recife, no Estado de Pernambuco, no Brasil.

A proposição de desenvolvimento de projetos produtivos voltados para a produção alimentícia, cujos resultados são discutidos nesse artigo, teve por fundamento o uso de metodologias ativas com a incorporação das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem com base na pesquisa de doutoramento desenvolvido por Perrier (2019).

Na prática refletida, buscou-se ampliar as habilidades e competências a serem trabalhadas durante o desenvolvimento da componente curricular, para além daquelas relacionadas com a literacia digital, incluindo o uso bem-sucedido da competência digital em situações de vida (Martin & Grudziecki, 2006).

Contextualização

A Reforma da Educação Profissional (REP), implementada no Brasil a partir da Lei Nº 9.394/96 (Brasil, 1996), e complementações posteriores, estabeleceu uma série de mudanças que levaram à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) (Brasil, 2012). As diretrizes apresentam como princípios norteadores a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais que corroborem com a significação e a integração entre teoria e prática na aprendizagem profissional, formando profissionais com os “conhecimentos, competências e saberes requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais”. (Brasil, 2012, p. 3).

Com a REP, os cursos técnicos passaram por atualizações, com a promoção de mudanças curriculares, que implicaram em ajustes para incorporar uma nova visão com foco nas habilidades e nas competências a serem trabalhadas para o desenvolvimento profissional do aluno. Essas mudanças coincidiram com importantes provocações para transformações nas práticas pedagógicas decorrentes da incorporação das TDIC no ambiente escolar e no domínio educacional (Perrier, 2019, p. 31).

As DCNEPTNM representam importantes orientações para a consolidação das mudanças curriculares em decorrência da REP. A disciplina Informática Aplicada do Curso Técnicos em Alimentos, cuja experiência analisamos neste trabalho, foi a princípio concebida para prover a alfabetização digital.

No desenvolvimento da disciplina, desde sua primeira oferta, buscamos a integração das TDIC de forma contextualizada com as necessidades formativas, adaptada às habilidades e competências individuais, estimulando a interdisciplinaridade ao promover a junção de 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, & 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.

1.1 A componente curricular Informática Aplicada

Ofertada no terceiro período (semestre), com duração de 45 horas, a componente curricular foi concebida de acordo com o Plano de Curso Técnico em Alimentos (Modalidade Presencial), com previsão de quatro semestres, totalizando dois anos, tendo por objetivo “formar profissionais com base em fundamentos teóricos, científicos e instrumentais na área de tecnologia de alimentos, considerando a evolução tecnológica e as tendências do mercado de trabalho, buscando o melhoramento socioeconômico da região” (UFRPE, 2008, p. 5).

Dentre os objetivos específicos do Curso são relacionados:

Oferecer ferramentas para desenvolver uma capacidade empreendedora, os princípios de marketing para elaborar plano de negócio de produtos agroindustriais; planejar e executar programa de controle de qualidade na agroindústria; conhecer a legislação e as normas técnicas vigentes relativas à segurança alimentar e do trabalho; atuar no processamento de produtos de origem animal e vegetal; realizar análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais. (UFRPE, 2008, p. 5)

De acordo com o Plano de Curso, a componente curricular Informática Aplicada apresenta como ementa:

Atividades práticas com programas do pacote Office voltados para a solução de problemas do domínio do curso. Serão apresentados os fundamentos teóricos para utilização de ciclo de desenvolvimento de projetos na elaboração de solução para um problema individualmente definido dentro do domínio do curso. (UFRPE, 2008, p. 14)

Ressalte-se que o Plano de curso foi elaborado em 2008, portanto antes de serem estabelecidas as DCNEPT-NM, e na ocasião havia necessidade de promover a alfabetização digital, uma vez que grande parte da comunidade atendida pelo CODAI da UFRPE ingressava no curso sem ter tido experiências significativas com o uso das TDIC. Entretanto, o planejamento já estava alinhado com as tendências das mudanças impostas no ensino profissionalizante, e foi dada liberdade ao docente para promover os ajustes necessários para acompanhar as inovações tecnológicas.

1.2 Uso de TDIC no desenvolvimento de projetos produtivos

Ao se conceber uma componente curricular 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 componente partiu do pressuposto de que parte dos estudantes trazem consigo experiências prévias no uso de TDIC, porém estas não incluem o uso em atividades da profissão. 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.

Essa concepção foi colocada em ação em duas turmas do terceiro período do Curso Técnico em Alimentos, turma da manhã e turma da tarde, as quais tinham oito e doze discentes regularmente matriculados, respectivamente.

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).

Foram apresentados sete projetos produtivos, sendo um desenvolvido individualmente e seis em grupos, cada um composto em média por três membros. Os projetos foram desenvolvidos de acordo com os interesses e habilidades individuais ou do grupo. Foi utilizada a 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.

Recorremos à proposta de trabalho desenvolvida ao longo de uma pesquisa ação realizada em outra instituição de ensino agrotécnico, durante estudos de doutoramento, no qual se buscou o engajamento e a aprendizagem dos discentes por meio de metodologias ativas com estímulo da interação mediada pelas TDIC. Na referida pesquisa os discentes “foram desafiados a sair da passividade de meros receptores de teorias e buscar a aprendizagem de forma colaborativa nos grupos de trabalho, em pesquisas na internet ou nas trocas interativas em redes sociais” (Perrier, 2019, p. 181).

A abordagem teórica da componente curricular foi planejada de tal forma que à medida em que os discentes iam avançando no desenvolvimento de suas atividades, se deparavam com a necessidade da aprendizagem das ferramentas úteis para uma melhor execução delas. Partimos da orientação quanto às formas de utilização de buscadores da internet para a obtenção de resultados mais focados nos interesses da pesquisa, pois, embora habituados a fazer buscas, eles se satisfaziam com resultados genéricos, muitos dos quais resultantes de estímulos comerciais e de pouca relevância teórica.

À medida em que as consultas iam se desenvolvendo, se descortinavam novos conhecimentos, que expandiam as possibilidades e formas de atendimento das atividades propostas. Se era demandado um Relatório Técnico sobre o andamento das atividades, os discentes eram convidados a pesquisar normas importantes no domínio da produção alimentícia; redação técnica; além de consultar a respeito de como fazer citações e referências bibliográficas, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT).

Uma vez assegurada a autonomia para a escolha sobre o projeto a ser elaborado, podemos afirmar que a aprendizagem de cada discente era decorrente de seus interesses pessoais, sendo relatado mudanças nos objetivos dos projetos à medida em que novos temas e novas possibilidades emergiam. A complementação de informações por parte de buscas direcionadas na internet, e o ganho de confiança adquirido ao longo do trabalho, também permitiram desenvolver um projeto mais depurado em relação ao inicialmente previsto.

Com o objetivo de estimular a escrita e a reflexão, cada estudante deveria fazer um diário digital, com o registro dos conteúdos aprendidos, assim como de suas dúvidas e soluções encontradas, 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.

No desenvolvimento dos projetos, à medida em que se estabeleciam as atividades a serem executadas, também se buscava considerar os custos em geral (marketing/divulgação, produção, venda, dentre outros), e para seu processamento era abordado o uso das planilhas eletrônicas.

Ao fim, deveria ser elaborada uma apresentação multimídia autoexecutável, levando em consideração os produtos e subprodutos da atividade em grupo, textos elaborados, logotipo do produto ou do 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.

Para o desenvolvimento dos projetos foi disponibilizado o laboratório de informática, contudo o tempo de disponibilização e a quantidade de discentes que poderiam utilizá-lo simultaneamente era restrito, o que limitava o desenvolvimento dos projetos em grupo. Para superar essa limitação, alguns grupos reuniam-se presencialmente na casa do membro que dispunha de computador ou notebook, ressalte-se que a maior parte dos discentes não dispunham de tais recursos, e optaram por desenvolver seus projetos usando telefones portáteis do tipo smartphones para pesquisas e trocas de mensagens, e outras atividades disponibilizadas pela internet, recorrendo ao uso do laboratório em situação específicas, tais como reuniões para apresentação de produtos.

Ressalte-se a importância da formação, pelos discentes, de grupos de discussão no aplicativo WhatsApp, os quais serviram para facilitar as trocas interativas entre seus participantes e a docente, além dos limites (espaço e tempo) das aulas.

Resultados obtidos

A proposta da elaboração dos projetos produtivos teve por objetivo promover a integração das TDIC no contexto curricular da formação técnica em alimentos, de modo que o uso das tecnologias se tornasse significativo em todas as etapas de desenvolvimento de um projeto produtivo, incluindo o planejamento, a execução, divulgação, contabilização, reflexão e depuração dos resultados. Essa integração passou pela prática de exercícios por meio de recursos computacionais, tais como buscadores da internet, essencial para ter acesso a fundamentos teóricos e ideias; planilhas eletrônicas, para cálculos de custos e estimativa de preços; editores de textos, para elaboração de documentos, relatórios e até cartazes; editores de apresentação, para a exposição do produto ao fim da disciplina; gerenciadores de projetos, para a gestão das etapas de desenvolvimento das atividades.

A execução dos projetos promoveu o engajamento dos estudantes interessados em apresentar um bom produto, sendo observada uma intensa troca de conhecimentos intergrupos, quando aqueles discentes que detinham uma maior habilidade ou competência em um determinado assunto, se prontificavam a ajudar os colegas ou grupos em dificuldades.

Como resultado, foram apresentados sete trabalhos, desenvolvidos em grupo, tendo como objetivo o produto alimentício, e apenas um desenvolvido individualmente, com prioridade para o processo produtivo. Tais resultados, com suas características próprias, foram influenciados pela heterogeneidade dos discentes, em termos de habilidades e competências em relação ao uso das TDIC, bem como relacionados aos conhecimentos teóricos/práticos no domínio da produção alimentícia, e da liberdade que os grupos tiveram para escolher os seus projetos produtivos.

As figuras, a seguir, apresentam resultados gráficos dos produtos desenvolvidos, pelos grupos, nos quais se buscou a familiarização com o uso de aplicativos gráficos, como ferramentas de grande importância para a comunicação visual, parte do letramento digital previsto no plano de curso.



Figura 1. Logotipos dos produtos propostos/desenvolvidos pelos grupos

Fonte. Elaboração própria a partir dos Logotipos apresentados pelos alunos/grupos para divulgação de seus produtos, obtidos nos trabalhos apresentados no aplicativo Trello (www.trello.com)

No desenvolvimento dos trabalhos foi dada especial atenção à potencialidade de inserção dos produtos no mercado consumidor, sendo realizada por alguns uma consulta on line a partir do aplicativo Formulário Google para definição daqueles com maior aceitação pelos respondentes (potenciais consumidores). Também foram trabalhadas planilhas eletrônicas para controle de custos de produção, entretanto o uso delas foi limitado a algumas operações básicas, com pouco aprofundamento em sua potencialidade.

As construções dos projetos foram registradas individualmente por meio de “diários de aprendizagem” ou blog, e suas etapas gerenciadas pelos grupos por meio do aplicativo Trello, e ao final foi apresentado relatório

elaborado usando programa de editoração de textos (Word, Writer ou outro que possibilitasse as configurações solicitadas na forma de apresentação do texto).

O acompanhamento dos “diários de aprendizagem” se deu ao longo do período letivo, uma vez que os diários eram armazenados no Google Drive e compartilhados com a docente, que eventualmente apresentava algum comentário que pudesse estimular a reflexão sobre possíveis caminhos e fontes de informações, o que demonstrou ser um importante elo para a conexão entre o ensino e a aprendizagem, à medida em que a docente se fazia presente num espaço virtual intimista do discente, indo além dos limites do espaço e do tempo da sala de aula. O estudante, por sua vez, ao refletir sobre sua aprendizagem era conduzido a buscar significados para o conhecimento adquirido, refletindo sobre possibilidades de apropriação desse conhecimento em suas atividades acadêmicas, profissionais e sociais.

O uso do Trello foi relatado por todas as equipes como de grande importância para “organizar as ideias”, e serviu para suprir a carência de conhecimentos sobre procedimentos de gerenciamento de projetos. Já o uso de programas de editoração de textos, visou o desenvolvimento de habilidades para atender a requisitos de formatação, ajustável a qualquer configuração de página e estilo, rompendo com uma cultura de uso limitado a uma simples digitação, com alguns ajustes específicos para a impressão final do texto.

Em todos os trabalhos, a avaliação dos resultados contemplou tanto aspectos teóricos quanto práticos, com ênfase na identificação das inter-relações evidenciadas no desenvolvimento das atividades propostas, alinhando-se com o paradigma qualitativo.

Desse modo, o processo avaliativo, mesmo considerando os trabalhos em grupos, buscou individualizar a aprendizagem, levando em consideração a autoavaliação feita por cada discente e a análise das participações e contribuições registradas no aplicativo Trello ao longo do desenvolvimento de cada etapa de construção dos projetos, bem como pelo acompanhamento dos blogs e da análise dos relatórios individuais apresentados ao final da disciplina.

Nos relatórios individuais pudemos confirmar os resultados obtidos durante pesquisa de doutoramento (Perrier, 2019) desenvolvido em instituição congênere, uma vez que os discentes associam a importância do trabalho colaborativo como parte da formação profissional, ao perceber que a proposta de trabalhar em grupo requer simular uma situação real possível de ser enfrentada no dia a dia da profissão quando será necessário saber ouvir, dialogar e identificar a hora certa de colaborar. Assim sendo, a prática de trabalho colaborativo “contribui para desenvolverem habilidades outras essenciais para o mercado de trabalho, as quais perpassam pelo campo tecnológico e comunicacional” (Perrier, 2019, p. 178).

Nos depoimentos dos estudantes, percebe-se que a principal intenção das equipes era o desenvolvimento de produtos capazes de serem implementados de fato, não se limitando à atividade acadêmica proposta. Para tanto precisaram vencer o desafio da falta de integração da cultura acadêmica com a cultura digital, pois era percebido a falta de habilidade em convergir as ferramentas básicas da informática para a solução dos problemas acadêmicos propostos. Este problema foi mitigado a partir da ajuda mútua intra e intergrupos, a assistência da docente e o uso das ferramentas de comunicação digital para trocas interativas com o compartilhamento de saberes e competências.

O principal destaque em termos de resultados foi para o desenvolvimento da criatividade demonstrada no desenvolvimento de propagandas dos produtos criados a serem difundidas em mídia social, a exemplo do Instagram e Facebook, inclusive com a proposta de parceria entre os grupos que apresentaram os sorvetes artesanais (Ferrantó's) e o grupo que desenvolveu a proposta de bolos finos (Cakes Corner).

Por fim, cabe ressaltar, que em razão da heterogeneidade, alguns dos resultados obtidos surpreenderam por sua qualidade e pela abrangência de conhecimentos que foram necessários visitar ou construir, incorporando conhecimentos não contemplados nas ementas das componentes curriculares do Curso Técnico em Alimentos.

Conclusões

Os resultados obtidos cumpriram além dos objetivos da componente curricular, em que a liberdade possibilitada a cada grupo para a execução da atividade proposta, resultou num processo de múltiplas aprendizagens, não se limitando aos tópicos principais previstos no planejamento da disciplina.

Ressaltamos que os projetos produtivos apresentados pelos grupos extrapolaram as expectativas iniciais, destacando-se o processo de construção e toda a riqueza da aprendizagem ou internalização de novos conhecimentos

e competências que haviam sido trabalhados em outras componentes curriculares, os quais adquiriram novos significados para a aprendizagem, e representaram um avanço sobre os limites disciplinares, pois promoveram, entre outros, a apropriação de recursos tecnológicos pelos discentes com significado pessoal, acadêmico e social, integrando-os aos processos cognitivos, tão importantes para a vida profissional.

Todos os trabalhos resultaram do compartilhamento das habilidades e competências individuais, não limitadas aos membros dos grupos, pois os discentes 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 telefones portáteis do tipo smartphones, acessíveis a grande parte dos discentes.

Embora este relato tenha se referido a uma prática desenvolvida em 2019, a metodologia mostrou-se adequada durante o ano de 2020, quando foi necessário adotar o ensino remoto após a suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia do Coronavírus, propiciando novas reconstruções e significados.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. Seção 1, p. 22. Recuperado de https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf
- Greatti, L., Gralik, E., Vieira, F. G. D., y Sela, V. M. (2010). Aprendizagem em Empreendedorismo dos Acadêmicos do Curso de Administração de uma Universidade Estadual no Sul do Brasil. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro, RJ, 34. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/epq1581.pdf>
- Kolb, D. A. (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*. Recuperado de <https://www.ideiademarketing.com.br/2012/04/18/a-relacao-entre-tecnologia-e-empreendedorismo/>
- Martin, A., y Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. doi: 10.11120/ital.2006.05040249
- Perrier, G. R. F. (2019). *Integração das tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de natureza agrotécnica por meio de metodologias ativas*. [Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22054>
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. doi: 10.1590/S1517-97022005000300009
- UFRPE. (2008). *Plano do Curso Técnico em Alimentos. Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI)*. Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Valente, J. A. (2005). *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. [Tese de Doutorado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas]. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284458>
- Valente, J. A., Almeida, M. E. B., y Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 17(52), 455-478. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900/12386>



Desarrollo profesional a través del emprendimiento social: proyecto de ApS 'pequeños ingenieros sociales changemakers'¹

PALMERO CÁMARA, CARMEN

LUIS RICO, MARÍA ISABEL

*Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Burgos (España)*

Resumen

La presente comunicación tiene como propósito presentar la experiencia desarrollada dentro de la Universidad de Burgos en la convocatoria de Programas de Aprendizaje Servicio del curso 2020/2021. Desde el Grupo de Innovación Docente APAC, adscrito a la Facultad de Educación, se presentó el Proyecto “Pequeños Ingenieros Sociales: *Changemakers*” con el objetivo de generar en los estudiantes de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil una actitud crítica y responsable que permita el desarrollo de acciones que mejoren el ámbito afectivo-social del alumnado de la etapa de infantil presente en los centros escolares, a través de la implementación en el tiempo escolar del recreo de actividades enmarcadas en las dimensiones de la competencia global.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; Emprendimiento social; Competencia global.

Professional development through social performance: ApS project “small social engineers changemakers”

Abstract

The purpose of this research is to present the experience developed within the University of Burgos in the call for Service Learning Programs for the 2020/2021 academic year. From the APAC Teaching Innovation Group, attached to the Faculty of Education, the Project “Small Social Engineers: Changemakers” was developed with the aim of generating a critical and responsible attitude in the students of the 2nd year of the Master’s Degree in Early Childhood Education. The goal was to develop actions that improve the affective-social environment of the infantile stage students present in schools, through the implementation of activities framed in the dimensions of global competence, during recess school time.

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto PID2019-104408GB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento – Proyectos I+D+i.

Keywords: Service learning; Social entrepreneurship; Global competence.

Introducción

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 (Montalvo y Gorgels, 2013; Ronfeldt y Reininger, 2012), 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 (Consejo de la Unión Europea, 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, y Arias Bejarano, 2016). Argumentación que contribuye a incluir el emprendimiento en el modelo competencial profesional del docente.

Contextualización

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. Situando el concepto de emprendimiento social como el proceso y oportunidad de crear valor para la sociedad a través del cambio y la innovación con un impacto en la comunidad, tanto por la creación de productos y servicios o por la creación de nuevas organizaciones (Bravo Monge, 2016; Fernández-Laviada, 2015, 2016).

Así, el emprendimiento social enlaza de forma directa con una de las dimensiones de la competencia global (OECD, 2019a) definida como capacidad pluridimensional que aúna aspectos relativos a saber examinar cuestiones del entorno, apreciar el enriquecimiento de los diferentes puntos de vista, relacionarse desde el respeto y la tolerancia y, por último y en relación directa con nuestra perspectiva, emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible (OECD, 2019b, 2020).

La acción es lo que distingue y diferencia a la competencia global, mostrándose con un carácter práctico con el objetivo de conducir a la ciudadanía al análisis de la realidad desde la visión crítica que permita la toma de decisiones en pro de una sociedad sostenible y resiliente. Como resultado se obtendrá la configuración de una ciudadanía global cuyos ciudadanos sean capaces de emprender acciones responsables, informadas y reflexivas.

¿Cómo desarrollar la dimensión referida al emprendimiento social de la competencia global en la formación inicial del profesorado?

Si consideramos la necesidad de implementar metodologías innovadoras dentro de la formación inicial del profesorado que promuevan la implicación en la transformación social de los futuros docentes, nos adentramos en el ámbito de las pedagogías transformadoras, en las que la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) permite alcanzar los objetivos curriculares a mediante la acción y transformación social.

A través de la reciprocidad establecida en el ApS, el alumnado desarrolla las dimensiones establecidas dentro de la competencia global tras la implicación en la mejora social, aplicando los conocimientos propios de su desempeño profesional, dando así satisfacción a la premisa por la que el alumnado debe de adquirir los aspectos curriculares.

Siguiendo a Cayuela et al. (2020) el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual las y los participantes se

forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Se genera un círculo de reciprocidad en el que el aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio da sentido al aprendizaje, lo que fortalece el éxito escolar aumentando el capital social (López de Arana et al., 2019).

La implementación de proyectos de ApS dentro del ámbito universitario, más concretamente, en la formación inicial del profesorado permite la consecución de objetivos que le son propios a cada uno de los agentes implicados en ellos (Arratia, 2008; Martínez Lozano, et al. 2020; Salazar, 2016, Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2018), desarrollando así un pensamiento crítico en los futuros maestros, que a su vez serán responsables de fomentar este pensamiento en el alumnado que forma parte del sistema escolar. De ahí la importancia en que sean precisamente las y los maestros los que desarrollen la competencia emprendedora dentro del ámbito social a través de estas metodologías (Barrios Araya et al., 2012; Jouannet et al., 2013).

Tabla 1. Relación entre el ApS y los agentes implicados

AGENTE IMPLICADO	BENEFICIOS
UNIVERSIDAD	Incide en la responsabilidad social de la institución universitaria.
DOCENTE UNIVERSITARIO	Permite introducir aspectos relacionados con la innovación docente.
ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	Incrementa el éxito académico a través de la motivación y el compromiso. Facilita la aplicación práctica de los contenidos curriculares del área de conocimiento. Desarrolla los ámbitos implicados en la competencia global.
SOCIEDAD	Promueve actitudes de acción social. Se beneficia de los resultados de los programas.

Fuente. Elaboración propia

Descripción de la experiencia

Ante este contexto el Grupo Innovación Docente APAC, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos, hemos asumido el reto de desarrollar la competencia emprendedora en el ámbito social en los estudiantes de Educación Infantil a través del desarrollo de acciones que promuevan en el futuro maestro la necesidad de liderar acciones que transformen y mejoren la realidad en el ámbito educativo en la etapa de infantil. Así surge el proyecto de ApS “pequeños ingenieros sociales *changemakers*”.

Los antecedentes del proyecto se trasladan al curso 2017/2018, en el que dentro de la asignatura obligatoria de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI) “Educación Intercultural, para la paz y la igualdad”. Tras las continuas noticias emitidas en los medios de comunicación sobre personas refugiadas y ante el desconocimiento general de buena parte de los estudiantes del Grado sobre la situación y consideración de las personas refugiadas, supervisados por su profesorado, desarrollaron actividades de concienciación a través de la preparación de talleres que se realizaron en las aulas de infantil de diferentes centros educativos de la ciudad de Burgos (ver tablas 2 y 3).

El impacto del proyecto desarrollado fue el siguiente:

Tabla 2. Impacto del Proyecto en los cursos 2017/2018 y 2018/2019

Curso 2017/2018	Curso 2018/2019
60 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil	65 estudiantes
3 profesoras de la Universidad de Burgos	3 profesoras
8 centros educativos	5 centros educativos
29 aulas	29 aulas
350 estudiantes de Educación Infantil	450 estudiantes

Fuente. Elaboración propia

Las características pormenorizadas del proyecto fueron las que se detallan a continuación:

Tabla 3. Ficha técnica del Proyecto en los cursos 2017/2018 y 2018/2019

Dirigido por	Profesorado del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Burgos de la asignatura de Educación Intercultural para la paz y la igualdad. Centro de Cooperación y Acción Solidaria de la Universidad de Burgos.
Participantes	Estudiantes de 2º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Burgos matriculados en la asignatura de Educación Intercultural, para la paz y la igualdad de 9 créditos ECTS. Centros de Educación Infantil y Primaria de Burgos.
Objetivos	Desarrollar las competencias emprendedora, cívica y social en los alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil. Promover el compromiso cívico entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil. Participar de forma activa en el proceso de intervención en la comunidad a través de la creación de un pensamiento crítico y reflexivo en alumnas y alumnos de Educación Infantil y Primaria.
Metodología	Aprendizaje-Servicio
Detección de necesidades	En colaboración con el Centro de Cooperación y Acción Solidaria de la Universidad de Burgos y en función de los ODS
Actividades	Taller de formación sobre la realidad de las personas refugiadas (2h) dirigido a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Programación de actividades didácticas para alumnos de Infantil y Primaria por parte de los alumnas y alumnos del Grado (8h) Desarrollo de las actividades programadas en las aulas de Educación Infantil y Primaria de los centros educativos de Burgos (1h) Evaluación de la actividad de aula mediante observación directa y grupos focales. Los estudiantes del Grado presentan conclusiones y áreas de mejora de la actividad (2h).

Fuente. Elaboración propia

Tras los resultados alcanzados en el proceso de evaluación se propuso la participación en la I Convocatoria de Proyectos de ApS de la Universidad de Burgos en el curso 2019/2020 considerando las áreas de mejora resultantes de la evaluación, donde se señala la necesidad de ampliar la duración, así como la intervención con el alumnado de los centros educativos. El proyecto presentado a la I Convocatoria adquiere el carácter anual y transdisciplinar al implicar a la asignatura básica "Observación Sistemática" con 6 créditos ECTS, impartida en el primer semestre en el curso de 2º del GMEL.

Tabla 4. Ficha técnica del Proyecto en el curso 2019/2020

NECESIDAD SOCIAL GENERAL QUE ATIENDE EL PROYECTO
Durante la etapa de Educación Infantil es importante la formación en valores, a través de las actividades de interacción social que tienen lugar en el contexto escolar. El proyecto pretende detectar las necesidades de formación en valores relacionados con la igualdad, el respeto, la tolerancia y la empatía en el alumnado de la etapa de Educación Infantil e implementar proyectos que desarrollen esos valores en el alumnado, así como los relacionados con la educación para la ciudadanía.
OBJETIVOS DE SERVICIO
El objetivo general del Proyecto es desarrollar en el alumnado del Grado de Educación Infantil las competencias necesarias para convertirse en agentes de cambio " <i>Changemakers</i> " a través de la experiencia práctica y participación activa, promoviendo el cambio en alumnos de Educación Infantil, concretándose en: <ul style="list-style-type: none"> — Promover el desarrollo de valores de igualdad, tolerancia, respeto y empatía en el alumnado de la etapa de Educación Infantil. — Desarrollar acciones encaminadas a la educación para la ciudadanía activa, participativa e innovadora.

<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p> <p>El Proyecto trabaja de forma transversal los objetivos docentes de las asignaturas implicadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática e investigación en contextos educativos <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar objetivos, criterios y fases de la observación sistemática ante una situación escolar dada. 2. Diseñar y evaluar los procesos de observación sistemática en las aulas de Educación Infantil. 3. Aplicar el proceso completo de la observación a un caso escolar real, prestando especial atención al registro de la información. 4. Desarrollar propuestas de mejora a tenor de los resultados que se desprenden del proceso de observación. 5. Considerar críticamente los principales riesgos de la observación como medio de evaluación e investigación en Educación Infantil. 6. Generar una actitud de observación sistemática en el aula de infantil como sistema de mejora continua. 7. Desarrollar habilidades y técnicas de trabajo en equipo como estrategia de intervención esencial para el trabajo del Maestro de Educación Infantil. • Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear conciencia social en la interculturalidad, la paz y la igualdad para abordar alternativas desde la educación y desde un aprendizaje profesional del alumno/a de Grado. 2. Preparar a los profesionales de Educación Infantil para un mundo más pacífico, igualitario e intercultural
<p>MATERIAS/ÁREAS CURRICULARES INVOLUCRADAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación sistemática e investigación en contextos educativos (6 créditos ECTS) 2º del GMEI 2. Educación Intercultural, para la paz y la igualdad (9 créditos ECTS) 2º del GMEI
<p>ACTIVIDADES A REALIZAR PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignatura de Observación sistemática e investigación en contextos educativos <ol style="list-style-type: none"> A1. Elaboración de una escala de observación de aspectos relacionados con el desempeño social de los alumnos de educación infantil. A2. Aplicación de la escala de observación en las aulas de Educación Infantil colaboradoras con el Proyecto. A3. Evaluación de la escala y elaboración de un informe con las áreas de mejora. • Asignatura de Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad <ol style="list-style-type: none"> A4. Planificación y desarrollo de un programa de intervención en el aula de Educación Infantil en función de las áreas de mejora detectadas. A5. Implementación del programa de intervención en el aula de Educación Infantil. A6. Aplicación de la escala para determinar el impacto del programa. A7. Elaboración de un póster como síntesis de la intervención realizada.
<p>ENTIDADES QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Facultad de Educación de la Universidad de Burgos 2. Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Burgos 3. Centros educativos de la ciudad de Burgos
<p>ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN CON EL ALUMNADO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades A1, A2 y A3 se llevan a cabo dentro del desarrollo de la asignatura de Observación Sistemática e investigación en contextos educativos, por lo que las actividades de reflexión se realizarán de forma progresiva durante las sesiones de trabajo de las actividades antes señaladas. De forma particular la elaboración de una escala de observación se relaciona de forma directa con los objetivos docentes de la asignatura. 2. Las actividades A4, A5, y A6, se llevan a cabo dentro del desarrollo de la asignatura de Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad, por lo que las actividades de reflexión se realizarán de forma progresiva durante las sesiones de trabajo de las actividades antes señaladas. En el caso específico de esta asignatura la detección de las necesidades en la formación de los alumnos de la etapa de Educación Infantil en valores como la igualdad, la tolerancia y la empatía, así como la planificación de un programa de intervención enlaza de forma directa con los objetivos didácticos de la asignatura. 3. La actividad de difusión (A7) se presenta con el objetivo de síntesis y reflexión del alumnado ante las competencias adquiridas a lo largo del Proyecto, así como su vinculación con las materias implicadas.

Fuente. Elaboración propia.

En marzo de 2020 debido al confinamiento sufrido por la población debida a la situación sanitaria producida por el COVID-19, el proyecto quedó suspendido de forma inmediata. Hasta esa fecha los datos de participación

en el mismo eran de 78 alumnas y alumnos del GMEI y 150 estudiantes de la etapa de Educación Infantil de 3 centros de la ciudad de Burgos.

Conscientes de las restricciones sanitarias y de los protocolos introducidos en los centros escolares participamos en la II Convocatoria de Proyectos de ApS de la Universidad de Burgos introduciendo la participación del alumnado de 3º y 4º del GMEI que realizan su periodo de prácticas curriculares en los centros educativos durante el 1º y 2º semestre respectivamente.

A través de la realización de entrevistas semiestructuradas se comprueba que se han detectado necesidades del alumnado de la etapa de infantil en el tiempo del recreo, dando así cumplimiento a las restricciones a la interacción social por los protocolos del COVID-19. En base a la información registrada, han planteado una intervención educativa en el tiempo del recreo que promueva las interacciones respetando los protocolos sanitarios. Esta intervención será desarrollada por los estudiantes de 4º del Grado que se encuentran realizando sus prácticas curriculares.

Así, el impacto del Proyecto de Ingenieros Sociales en el curso 2020/2021 es de 40 estudiantes de 2º del GMEI, 17 alumnos de 3º, 4 alumnas de 4º del Grado y 5 aulas de infantil.

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.

Para el curso próximo 2021/2022 el grupo de innovación presentará en abril de 2021 el proyecto de continuidad sobre ingenieros sociales, ya que nos permitirá el desarrollo íntegro de cada una de las fases ante la posibilidad de superar las restricciones sanitarias que impiden el acceso a los centros escolares de los alumnos de 2º curso del GMEI.

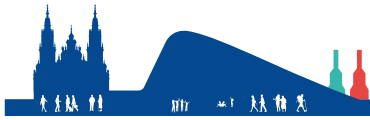
Tras las evaluaciones inicial e intermedia del proyecto desarrollado en el presente curso 2020/2021 las áreas de mejora y acciones que implementaremos en las sucesivas convocatorias de proyectos de ApS enlazan con la necesidad de desarrollar las dimensiones implicadas en la competencia global como son: la capacidad para analizar cuestiones de significación en el entorno, comprender y apreciar las perspectivas de los demás, la comunicación intercultural y emprender acciones para el bien común.

Estas dimensiones conectan con la configuración del enfoque competencial en el que se centran las orientaciones de reforma educativa desde el ámbito internacional -OECD, UE-, que marcan la importancia de construir un perfil de desempeño del alumnado en el que el desarrollo de proyectos transdisciplinares es fundamental para alcanzar tal propósito.

Referencias bibliográficas

- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior. *Acta bioética*, 14(1), 61-67. doi: 10.4067/s1726-569x2008000100008
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., y Sepúlveda Vería, C. (2012). El aprendizaje servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- 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
- Bravo Monge, C. (2016). Las escuelas de pensamiento del emprendimiento social. *Tec Empresarial*, 10(3), 19-28. doi:10.18845/te.v10i3.2937
- Cayuela A., Aramburuzabala P., y Ballesteros C. (2020). *Research Report. A review of Service-Learning in European Higher Education. European Observatory of Service Learning in Higher Education*. Recuperado de <https://www.eoslhe.eu/>

- Consejo de la Unión Europea. (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)
- Fernández-Laviada, A. (2015). *Informe GEM España 2014*. Madrid: CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.
- Fernández-Laviada, A. (2016). *Informe GEM España 2015*. Madrid: CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.
- Jouannet, C., Salas, M. H., y Contreras, M. A. (2013). El modelo de implantación del Aprendizaje de Servicios (S+L) en la Universidad Católica: una experiencia que repercute positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 39, 197-212. doi: 10.4067/s0718-45652013000200007
- López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., y Opazo Carvajal, H. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. doi: 10.5944/educxx1.23834
- Martínez-Lozano, V., Rodríguez, R., Marco, M., y Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 81-101. doi: 10.1344/RIDAS2020.9.5
- Montalvo, J., y Gorgels, S. (2013). *Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: resultados a partir del TEDS-M. TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- OECD. (2019a). PISA 2018 Global Competence Framework. En *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/043fc3b0-en
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-marcos.html>
- OECD (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/d5f68679-en
- Ronfeldt, M., y Reininger M. (2012). More of better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091-1106.
- Salazar Antequera, R. (2016). Los pilares para el futuro de la educación superior: responsabilidad social, calidad académica y aprendizaje de servicios S-A. *Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 11(11), 155-179.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio de Científico.



La formación del Pedagogo desde la periferialidad de la universidad

DE LA RIVA LARA, MARÍA DE JESÚS

Universidad Pedagógica Nacional (México)

Resumen

Los planes de estudio universitarios que forman profesionales de la educación por lo regular conservan la estructura por asignaturas, si bien esto contribuye a la fácil asignación de cargas docentes, afecta de manera negativa a la capacidad de aplicación de dichos contenidos en la tesis y en el campo laboral. Por esta razón se propone agregar en la impartición de una asignatura teórica, actividades de indagación donde los estudiantes aprovechen lo aprendido de las asignaturas metodológicas, tales como la construcción de un marco conceptual, la aplicación de un proceso cualitativo como la observación no participante, la jerarquización de categorías, el análisis de un fenómeno y la saturación. En cada actividad los estudiantes generan un producto escrito que refleja la apropiación de los conceptos y su uso como herramientas para el recorte y problematización de la realidad observada.

Palabras clave: formación profesional; pedagogía; investigación; observación; análisis.

Pedagogue training from the peripherality of the university

Abstract

University study plans that train education professionals usually retain the structure by subjects, although this contributes to easy assignment of teaching loads, negatively affects ability to apply said content in the thesis and in the field labor. For this reason it is proposed to add in the teaching of a theoretical subject, inquiry activities where students take advantage of what they have learned from methodological subjects, such as construction of a conceptual framework, application of a qualitative process such as non-participant observation, the hierarchy of categories, the analysis of a phenomenon and the saturation. In each activity, students generate a written product that reflects the appropriation of concepts and their use as tools for cutting and problematizing observed reality.

Keywords: vocational training; pedagogy; research; observation; analysis.

Introducción

En los países iberoamericanos 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

(Nespor, 1994), traducidas a los libros y organizadas en una lógica más curricular que laboral o investigativa (Kuhn, 1982). En este sentido se mantiene a los estudiantes en la periferialidad (Lave y 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 su aplicación en un proyecto de investigación cuyo fin es la titulación.

La asignatura de 3er. semestre *“Aspectos sociales de la educación”* (Jiménez y Cifuentes, 2017) se enfoca a los problemas educativos desde las teorías sociales, se concibe la educación como un objeto de estudio con carácter social, los estudiantes deben tener claras las vertientes sociales y desarrollar las habilidades intelectuales de reflexión y comprensión de los procesos y contextos sociohistóricos para analizar realidades que en el futuro comprenderán su campo laboral. Su enfoque didáctico propone un seminario con actividades de aprendizaje enfocadas a la apropiación de contenidos y al ejercicio de habilidades cognitivas que reduce el acercamiento a la realidad, a formas meramente discursivas.

Por ello se decidió intervenir, como profesora de la asignatura, 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 a partir de categorías elaboradas por los alumnos. 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.

Tabla 1. Actividades

Actividad	Producto
Construye un marco conceptual a través de la definición de las “técnicas y tecnologías de control” a partir de las lecturas de Dussel (2000) y Gore (2000)). Utiliza diferentes tipos de citas.	Fichas de trabajo manuscritas individuales, comentadas en equipo y plenaria.
Aplica un procedimiento cualitativo de investigación: observación no participativa de manera individual.	Notas de campo manuscritas redactadas de manera individual, que se revisan en plenaria para distinguir descripción, narración, diálogos, opiniones, etc. Mapas manuscritos de categorías empíricas. Mapa en Atlas.Ti.
Distingue las categorías empíricas, analíticas y teóricas. Crea y jerarquiza sus propias categorías.	Gráfico manuscrito de la jerarquía de categorías por equipo y luego en el pizarrón en plenaria.
Analiza un fenómeno educativo cotidiano utilizando las categorías.	Reporte de investigación y Ensayo de análisis escritos individuales en Word.
Amplía o satura la información sobre un tema.	Dibujos colectados de alumnos de educación básica sobre “el uniforme”.

Fuente. Elaboración propia

Se trabajó con dos grupos de tercer semestre, 57 estudiantes que tenían como antecedente la asignatura *“Introducción a la Investigación Educativa”*, por lo que tenían nociones de los procedimientos cualitativos lo que facilitó el desarrollo de registros de observación y elaboración de mapas como medio de categorización y el desarrollo de manuscritos donde se combinaba la descripción, la narración y la transcripción con sus ulteriores 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, p. 2). Para ello, en equipos y sesiones plenarias, comentaron y contrastaron lo escrito, haciendo de la reescritura un trabajo artesanal y experto (Erickson, 1986, p. 196), sin menoscabo de los aspectos técnicos como la distinción entre opinión y argumento, el uso de la citación y las referencias. También se aprovecharon las habilidades en el manejo de dispositivos electrónicos, porque si bien los estudiantes no parecen carecer de conocimientos teóricos, se hace necesario ejercitar la capacidad para usar, practicar y actualizar los conocimientos adquiridos a través de las redes.



Figura 1. Actividad en el aula con apoyo de dispositivo electrónico

Fuente. Elaboración propia. Fotografía tomada por la autora durante la intervención

En la actividad 4 se generaron dos productos, un reporte de observación y un ensayo de análisis. Dentro del reporte de observación, a través de escritos descriptivo-narrativos 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. Esta información se concentra para dar cuenta de los temas relevantes y se invita a los estudiantes a considerar estos temas en el futuro para el desarrollo de la tesis. En el ensayo de análisis se produjeron de manera sistemática escritos analíticos donde integran los contenidos de la asignatura y sirvieron de base para la interpretación de lo observado, lo que redundó en las habilidades de reescritura.

El objetivo de este artículo es mostrar que con una práctica profesional de investigación, utilizada como didáctica de la profesión, los estudiantes son capaces de aprovechar sus experiencias, aplicar contenidos y desarrollar las habilidades y actitudes esperadas en la licenciatura en Pedagogía desde los primeros semestres de la carrera profesional.

Desarrollo

A los estudiantes se les pidió que abordaran un fenómeno educativo de fácil acceso que se relacionara con la asignatura que se imparte “Aspectos sociales de la Educación” y con contenidos de otras asignaturas (metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, técnicas e instrumentos de investigación, procesamiento de datos). En algunos casos los alumnos tuvieron acceso a instituciones educativas, otros al menos pudieron observar el ingreso de los niños a las escuelas. A partir del reporte de observación los estudiantes eligen uno de los aspectos observados: el horario escolar, los uniformes, la movilidad de los alumnos de educación básica, la participación de los padres de familia, las acciones de los docentes durante el ingreso a la escuela, etc. Estos aspectos los describen por escrito en sus cuadernos de manera individual y los van organizando en categorías de forma intuitiva. También los comparan con los obtenidos por otros integrantes de su equipo y posteriormente en plenaria con todo el grupo.

29 Ago 2018

Categorías empíricas	Categorías analíticas (mezclas)
<ul style="list-style-type: none"> Se cobran objetos que limitan el acercamiento de padres. Se cierra la calle para evitar el paso de automóviles. Personal de la escuela vigilando la entrada y salida. 	Seguridad
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los alumnos portan el uniforme requerido. La mayoría llega en el horario estipulado. Las puertas se abren en la hr. exacta de salida. 	Lineamientos escolares
<ul style="list-style-type: none"> Mayor asistencia de madres que padres. Llegan con 10 o 15 minutos de anticipación a la salida. Pequeños grupos de padres y madres convivencia después de la hora de entrada o salida. 	Participación comunitaria

Figura 2. Organización de los aspectos observados de manera individual
Fuente. Elaboración propia. Fotografía tomada por la autora durante la intervención

La profesora de la asignatura captura y analiza la información obtenida por los estudiantes a través del programa ATLAS.ti. Muestra cómo las categorías empíricas se pueden agrupar por su frecuencia y explica las bondades de utilizar este tipo de programas cuando se trabajan muchos datos, se elabora y presenta un mapa con las categorías comunes para su discusión.

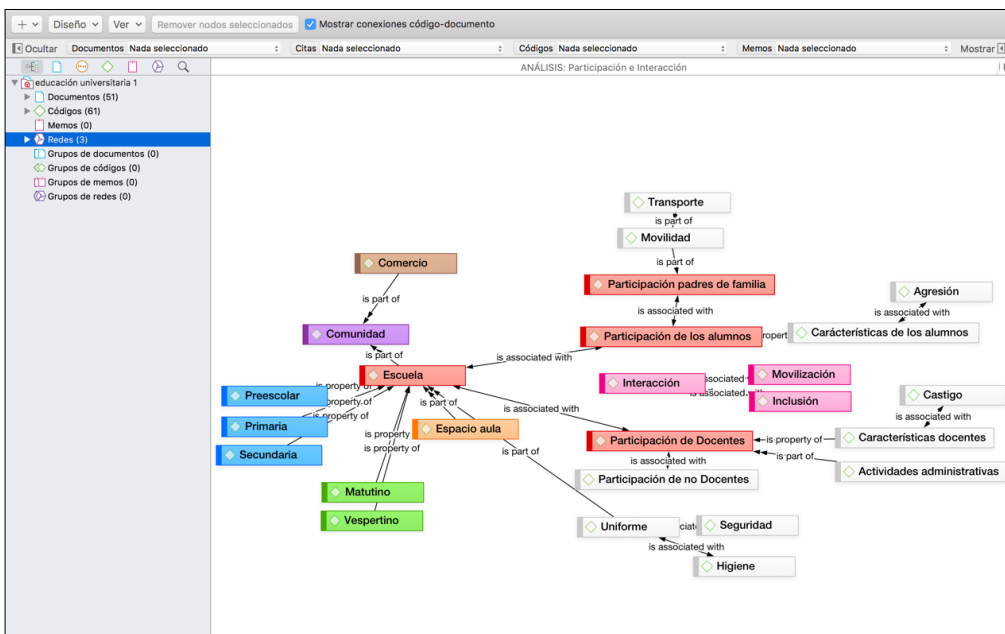


Figura 3. Organización de categorías sociales o empíricas utilizando ATLAS.ti. **Fuente.** Elaboración propia

Se explicó a los estudiantes las diferencias entre categorías empíricas o sociales obtenidas de la observación en campo, las analíticas o medias que son creadas por el investigador y las teóricas o conceptuales que se obtuvieron de las lecturas del curso. Se ejercitó esta clasificación con ejemplos argumentados que pasaban a escribir en la columna correspondiente en el pizarrón que se dividió en tres partes. También se explicó la importancia de relacionar o triangular estas categorías de acuerdo a los diferentes enfoques metodológicos.

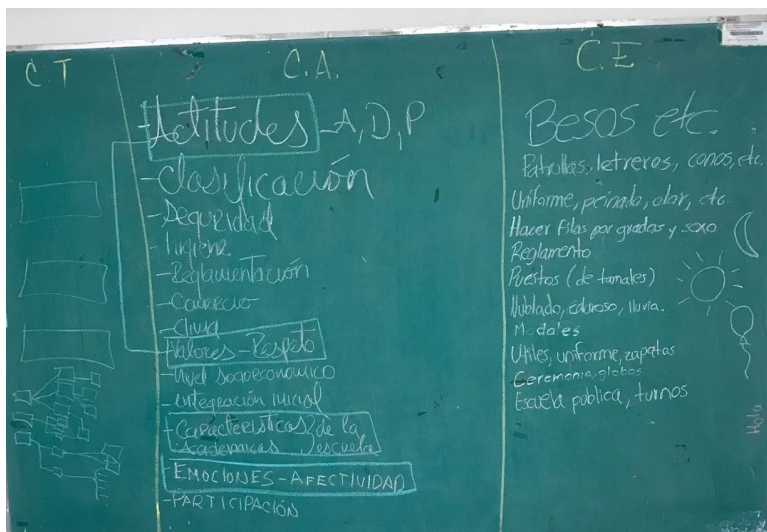


Figura 4. Ejercicio para clasificar y triangular categorías. Fuente. Fotografía tomada por la autora durante la intervención

A cada equipo se le pidió elaborar mapas de categorías para organizar los aspectos observados, crear categorías analíticas e ir relacionándolas con los conceptos estudiados en la asignatura. Posteriormente se compararon los mapas en una plenaria grupal.

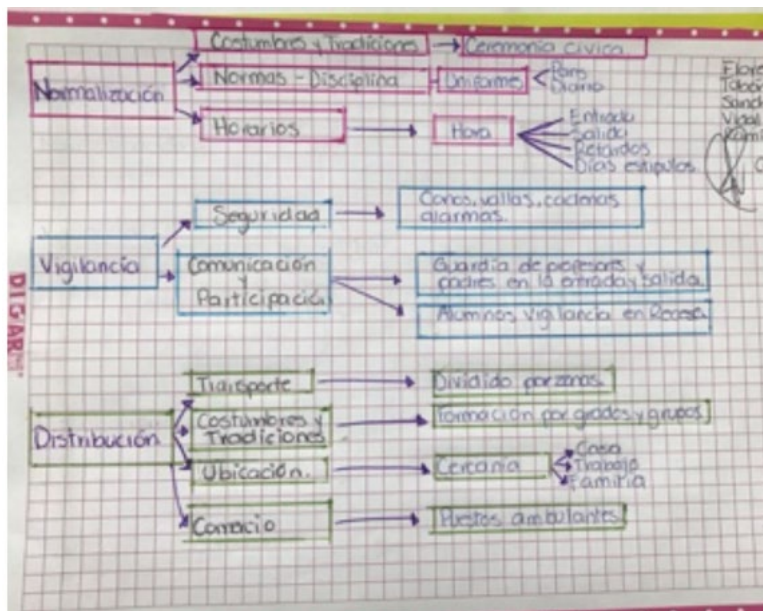


Figura 5. Mapa de categorías elaborada por un equipo de estudiantes
Fuente. Elaboración propia. Fotografía tomada por la autora durante la intervención

Al contrastar el contenido de las primeras versiones de los reportes de observación y con los textos teóricos del curso para obtener estos mapas, los estudiantes comienzan a enfocarse en objetos de estudio, esto implica construir

y reconstruir hasta dar especificidad a cada mapa para el tema que quieren desarrollar. De acuerdo con Acher (2014, p. 70) es importante la constante comparación de los modelos o representaciones que elaboran los alumnos de manera consensuada, pues al desarrollar comparaciones aportan explicaciones, justificaciones y pruebas que constituyen formas características de la producción científica.

De acuerdo a Erickson (1986, p. 196) el interés de la investigación se debe centrar en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, también afirma que la descripción es básica por sí misma, es el “trabajo artesanal” o experto en el núcleo de la lógica-en-uso del investigador del que surgen patrones o descripciones de procesos y redes de relaciones a través de las cuales las cosas se están “moviendo y cambiando” (Nespor, 2006, p. 291). Por ello se pidió a los estudiantes que el reporte que obtuvieron de sus observaciones se analizara e interpretara con el marco conceptual del curso, de manera que ejercitaran estos procesos sobre aspectos cotidianos sistemáticamente registrados.

El marco teórico sugerido incluye lecturas desde Foucault sobre las técnicas y tecnologías de poder en la escuela, a través de cuestionamientos como ¿qué función cumplen los aspectos observados en los procesos de control social? Se sugiere tomar como referencia la forma en que Dussel (2003) analiza el papel del uniforme escolar y se les invita a reflexionar sobre la pertinencia de los temas.

Se propone releer a Gore (2000) que a partir de Foucault (1980, p. 39) explica cómo el poder disciplinar llegó con las instituciones modernas, ejemplo la escuela. Este poder disciplinar funciona a nivel del cuerpo tocando la fibra misma de los individuos, se inserta en sus acciones y actitudes, sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas. Las ocho técnicas de poder que diserta son: vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación. Al hacer sus análisis los estudiantes destacan cómo la escuela *normaliza*, es decir que invoca y exige que se establezca una norma estandarizada a la que las personas se tienen que adaptar, esta norma define lo que es “normal” (Gore, p. 234). Este concepto se relaciona con el de *exclusión* ya que comúnmente se relaciona con el lado negativo de la normalización, pues define lo patológico, es una línea que traza los límites que definirán la diferencia, las fronteras y las zonas (p. 235).

En las escuelas observadas un elemento de normalización y exclusión es la presentación o imagen del alumno, expresada objetivamente en el uniforme que porta. Dussel (2003) afirma que los uniformes escolares son conjuntos de prendas de vestir que manifiestan las subjetividades valoradas por la institución educativa, son una tecnología de poder que junto con otros procedimientos institucionales han producido conformidad en las escuelas y en el conjunto de la sociedad. Se configuran en una política de uniformización y en la historia cultural de la regulación de los cuerpos cuyos significados se deben desentramar. El *cuerpo* no es un elemento natural sino una construcción social que es parte de una red de categorías dominadas por las expectativas morales y por las estrategias y tácticas políticas, que finalmente configuran la identidad del alumno.

Si bien, a los estudiantes se les sugirió como tema-ejemplo el de los uniformes, también se les comentó la posibilidad de trabajar otras tecnologías de poder en la escuela y en el aula.

Resultados

Los resultados se expresan principalmente en los reportes de investigación y los ensayos analíticos elaborados por los 57 estudiantes de tercer semestre. En su observación los estudiantes organizan, describen, narran, en un registro de notas de campo, posteriormente analizan estas notas con el marco conceptual, la idea es que organicen los argumentos (Pozo y Pérez, 2009, p. 161), creando guiones propios y traduzcan el problema o situación a otros formatos representacionales (escritura, diagramas) que exijan otro tipo de restricciones y destaquen factores o variables diferentes, sin que se pierda la línea argumental.

De entre las redacciones se seleccionaron las siguientes citas, las primeras sobre el tema del uniforme, y la última sobre el mobiliario escolar. Se marcan en subrayado las partes de las citas donde los estudiantes expresan sus reflexiones mientras utilizan los conceptos para interpretar una parte de la realidad:

“El uniforme como uso de poder expresa diferentes discursos la ropa expresa libertad, pero también autonomía y servilismo, por supuesto también engloba un sueño utópico, el de la institución de los padres y los estudiantes” (28101018).

“El uso del uniforme no hace mejores estudiantes ni personas a quienes lo portan, en el sentido de igualdad dentro de la institución solo es el maquillaje para dar buenas referencias ante las autoridades que regulan la adecuada funcionalidad integral del colegio al que pertenece el alumno.(...) Entre la autonomía y la libertad, así como la normatividad, los uniformes han formado parte de la consolidación de las formas modernas del poder que intensifican las técnicas de gobierno y control. En la actualidad se sigue construyendo una nueva pauta de autoridad, combinándola con discursos sobre salud, prácticas corporales y estrategias de marketing” (16101018).

“Podemos decir que los uniformes en el colegio pueden mejorar la convivencia por ejemplo en lugares marginados pero a su vez éstos no podrán ni tendrían que influir en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Claramente la mejora pedagógica más bien depende de otros elementos mucho más complejos como la organización de la escuela, el cómo estimula a los alumnos y fomenta la voluntad de aprendizaje. Factores en los que vestir uniforme influye más bien poco pues a veces al sentirse parte de algún lugar o grupo de personas nos motiva de forma positiva en este caso al aprendizaje” (2301010118).

“En mi opinión yo sí estoy de acuerdo con la uniformidad de los alumnos ya que esto pone en parte a los alumnos en igualdad ya que no se exponen las clases sociales, el hecho de que vayan uniformados evita la represión y la exclusión entre los mismos alumnos, los hace sentir seguros y puede que esto sea un factor que ayude a mejorar el desempeño escolar” (223101018).

“A mi punto de vista, la ropa es una de las cosas más superficiales en las que el ser humano se ocupa, pues las tendencias de la moda pueden ejercer una coacción muy fuerte sobre la forma en que debe vestir en la sociedad. Cuando visitamos centros comerciales, es muy común, que las tiendas de ropa tengan una imagen moderna. Entrar y comprar, te hace sentir que tienes un estatus social. En mi época de adolescencia, era muy común que cuando portabas ropa nueva, tus familiares y amigos, te preguntaran la marca de ropa (...) eras la envidia de muchos” (123101018).

“Actualmente las instituciones educativas actúan en una inmensa red de poder, donde cada actor está expuesto a a mirada vigilante, el alumno, docente, director, etc, y hasta los padres de familia, todos los individuos que interactúan y que forman parte del fenómeno de la educación posibilita que la organización modele el tipo de subjetividad que le resulte benéfica, el cuerpo ha sido utilizado como objeto y blanco de poder; objeto que ha sido visto y valorado como instrumento productivo exigiendo algunos ejercicios y maniobras para tal fin, y como blanco de poder, porque se ha visto inmerso en un campo político, el cual lo rodea en relaciones de dominio, sumisión y docilidad a edad temprana. El cuerpo se encuentra involucrado como principal autor de las relaciones de poder, en una sociedad que ha limitado el espacio para moverse, ha organizado el área, trazando fronteras para delimitar su territorio y así tener el control de él, para conservarlo siempre localizado, vigilado para mantener efectivamente la estructura de lo que Foucault considera una “sociedad disciplinaria”, cuya norma de rendimiento está trazada por la observación del cuerpo” (112101018).

“Las subculturas en su afán de expresar a través de la ropa su descontento ante diversas situaciones sociales, sin ser o no conscientes, han creado grupos en los que se encuentra implícita la normalización, regulación y clasificación, de sus integrantes” (123101018).

“La individualización del espacio del alumno se puede considerar como una ventaja productiva, ya que, reduce la posibilidad de distractores que se pueden generar entre los alumnos, si fuesen distribuidos en bancas de dos o en mesas de trabajo. En contraposición el pupitre expresa un rechazo por su forma al trabajo grupal y la interacción entre alumnos” (111101018).

Es interesante ver como a través de la apropiación de los conceptos los estudiantes pueden enfocar partes de la realidad observada. En algunos casos se logra que este “recorte” teórico de la realidad muestre tensiones entre los aspectos de “una realidad” o entre “diferentes realidades”. Es el caso cuando se menciona que:

- El uniforme puede expresar libertad, autonomía, servilismo y utopía a un mismo tiempo,
- no deberían influir en el aprendizaje, pero lo hacen a través de la convivencia y la pertenencia,
- el cuerpo es al mismo tiempo objeto y autor de poder,
- el descontento expresado a través de la ropa se puede llegar a normalizar,
- el uso del espacio, en este caso a través del mobiliario, puede tener ventajas y desventajas dependiendo de si se pretende un uso individual o grupal, o de un tipo específico de interacción.

Estos análisis hechos por los estudiantes dan pauta para la re construcción ulterior de objetos de estudio, siempre y cuando sigan indagando el tema de su interés. Por ejemplo, en la quinta y última actividad los estudiantes

recopilaron dibujos de niños y adolescentes que asisten a educación básica donde se representan a sí mismos con uniforme.

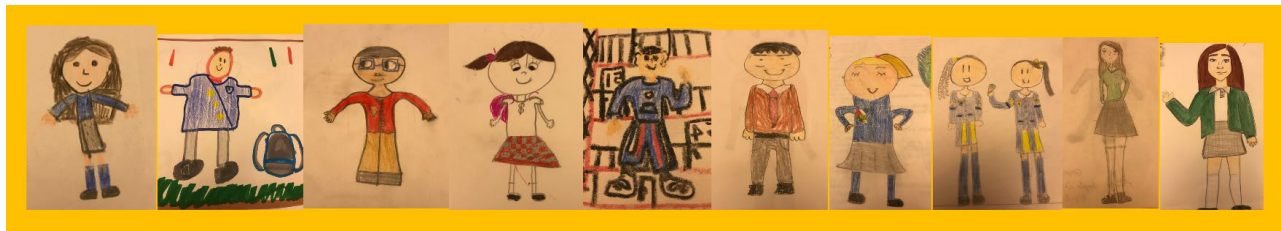


Figura 6. Dibujos recolectados por los estudiantes. **Fuente.** Elaboración propia. Fotografías tomadas por la autora

Estos dibujos, al ser contextualizados y analizados por los estudiantes de licenciatura motivaron comentarios fundamentados en contenidos de las asignaturas psicopedagógicas y generaron otras posibles líneas de indagación para el futuro. También dio pauta para explicar los procesos de saturación que se requieren cuando el investigador decide qué aspectos indagar con mayor profundidad.

Conclusiones

La capacidad de relatar, explicar y argumentar oralmente y por escrito de los estudiantes deja ver cómo resignifican los contenidos aprendidos en la universidad en una espiral práctica-técnica-teórica, que permite no sólo una continua reestructuración de los objetos de indagación o sus marcos sociales, sino la constitución del estudiante en un profesional al verse inmerso en el estudio de su realidad educativa desde una posición cada vez menos periférica.

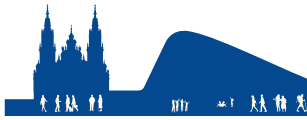
La experiencia permitió confirmar que los estudiantes de Pedagogía son capaces de generar patrones de significados en torno a los procesos educativos y de construir explicaciones y argumentos desde un marco social. Aprovechan sus habilidades tecnológicas para el manejo de una gran cantidad de información de manera que la usan, actualizan, organizan 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 y Pérez, 2009), es decir que se les prepara obteniendo habilidades de indagación, formando actitudes para el trabajo colaborativo, el consenso y el respeto a la opinión de los otros, apropiando y dando sentido a los contenidos de la asignatura a través de su uso como “herramientas teóricas”.

La mayor parte de los estudiantes de Pedagogía no desarrollan actividades laborales relacionadas con la licenciatura y el plan de estudios no contempla actividades prácticas en los primeros semestres por lo que se pierde la oportunidad de aprovechar sus conocimientos, saberes y experiencias. La mayoría de las asignaturas son teóricas en su contenido y enfoque, por lo que es necesario implementar prácticas que los acerquen de manera sistemática a la realidad educativa y organizar actividades que permitan construir e indagar objetos de estudio auténticos. Las actividades deben constituir un proceso de intervención, porque son una transformación en curso (Engeström, 2011, p. 603) durante todo el semestre y los productos deben ser revisados y puestos a debate en varias ocasiones de acuerdo a la dinámica interna de los grupos escolares. Estas actividades deben ser colaborativas y transdisciplinarias en los textos, los procesos, las habilidades y las redes sociales de los estudiantes. Aunque no fue posible en esta asignatura, es conveniente dar seguimiento en otras asignaturas a los proyectos individuales iniciados por los alumnos pues esto redundaría en la definición de los campos de formación y trabajo profesional.

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 profesional por parte de quien dirige las actividades, como de parte de los estudiantes que participan.

Referencias bibliográficas

- Acher, A. (2014). Cómo facilitar la modelización científica en el aula. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 1(36), 63-76.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En T. Popkewitz, B. Franklin, y M. Pereyra (Comps.), *Historia cultural y educación* (pp. 208-246). Barcelona-México: Pomares.
- 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 (Comps.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós-MEC.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. N.Y.: Pantheon.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic Eyes. A teacher's guide to classroom observation*. New Hampshire: Heinemann.
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jiménez, M., y Cifuentes, H. (2017). *Aspectos sociales de la educación. Asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía*. Recuperado de <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/167-3>
- Kuhn, T. (1982). *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: FCE.
- Lave, J., y 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.
- Nespor, J. (2006). *Classrooms and Extended Networks of Schooling. Ethnography & Education Research Forum. Comments for Plenary session*. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Pozo, I., y Pérez, P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.



Aproximaciones del derecho civil a la calidad de la enseñanza en las universidades estadounidenses

TRIANO-LÓPEZ, MANUEL

*Departamento de Lenguas y Culturas del Mundo
Universidad Estatal Sam Houston (Estados Unidos)*

Resumen

El encarecimiento de la educación universitaria en los Estados Unidos 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 un producto de calidad llamado “educación” que le permitiría aspirar al éxito profesional. Esta investigación pretende elucidar hasta qué punto fructificarían las demandas judiciales de estos estudiantes por la supuesta inferior calidad de la educación recibida. La hipótesis de trabajo predeciría para estas demandas unas mínimas probabilidades de éxito, debido al concepto de libertad académica como lo interpreta el Tribunal Constitucional del país: la libertad de la que gozan las universidades para decidir quién enseña qué materias, a quién y con qué metodología. Sin embargo, un análisis de diecinueve sentencias emitidas desde enero 2019 hasta enero 2021 revela que, dependiendo del área geográfica donde se haya presentado la demanda, la universidad puede perder el caso.

Palabras clave: Universidades; Estados Unidos; Calidad de enseñanza.

Civil-law approaches to educational quality at U.S. universities and colleges

Abstract

The high costs of a college education in the United States and the business model under which many of these institutions operate may lead the student-customer to believe that they will receive a high-quality product known as “education,” which will help them attain professional success. This research aims to determine the degree of success of student lawsuits against their institutions based on allegations of having received a subpar education. The working hypotheses predicted minimal success given the Supreme Court’s interpretation of academic freedom, namely, the freedom that allows institutions of higher learning to establish who teaches what, to whom, and how. Nevertheless, an analysis of nineteen judicial decisions issued between January 2019 to January 2021 shows that, depending on the geographical area where the student has failed their complaint, the university may lose the case.

Keywords: Universities; Colleges; United States; Educational quality.

Introducción

El encarecimiento de la educación universitaria en los Estados Unidos 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 pagar 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.

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.

Marco teórico

Según estimaciones actuales de la Reserva Federal de los Estados Unidos, los estudiantes universitarios del país deben unos 1,7 billones de dólares en concepto de préstamos para financiar sus estudios (Federal Reserve System, 2021, febrero 5). En algunos casos, esta deuda se ha acumulado por el comportamiento deshonesto de las instituciones. 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. Específicamente, estos estudiantes habían financiado sus estudios por medio de préstamos que dichas universidades ofrecían 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, el juez dictaminó que los estudiantes habían solicitado los préstamos desfavorables tras haberse fiado de las prometedoras estadísticas de inserción laboral anunciadas por el conglomerado de universidades, cuando, en realidad, estas instituciones habían inflado las estadísticas pagando a empresas para que contrataran temporalmente a estudiantes titulados por estas instituciones. 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 la educación que reciben los estudiantes una vez que desembolsan las tasas correspondientes. Es decir, en este contexto, los estudiantes alegrarían que sus universidades cometieron fraude, fueron negligentes o incumplieron un contrato al impartir una educación inferior a la esperada. La hipótesis de trabajo predeciría para estas alegaciones unas mínimas probabilidades de éxito, y no solamente debido a la dificultad de probar los elementos constitutivos de fraude, negligencia o incumplimiento de contrato. Como se vio más arriba en el caso sobre la Ley para la Protección Financiera del Consumidor, las universidades no pueden actuar impunemente contra sus estudiantes (o sus docentes). Sin embargo, el Tribunal Constitucional, el tribunal federal de mayor rango, ha consagrado la independencia de las universidades en cuestiones pedagógicas bajo el concepto de libertad académica, entendida esta libertad como la prerrogativa de la institución para decidir quién enseña qué materias, a quién y con qué metodología (*Sweezy v. State of New Hampshire*, 1957, pág. 263). De ahí que la hipótesis de trabajo conceda mínimas probabilidades de éxito a un estudiante universitario que alegue deficiencias pedagógicas en la enseñanza recibida.

Metodología

Para verificar la hipótesis, se han buscado en la base de datos legales Westlaw dictámenes relevantes emitidos desde enero 2019 hasta enero de 2021. Entre los términos claves usados en la búsqueda destacan “fraude” (*fraud* en inglés), “negligencia” (*negligence*), “incumplimiento de contrato” (*breach of contract*), “universidad” (*college/university*) “calidad de enseñanza” (*teaching quality*) y “mala praxis educativa” (*educational malpractice*). Tras una pequeña criba de falsos positivos, la búsqueda resultó en diecinueve dictámenes.

Resultados

Para guiar al lector y por motivos de espacio, los resultados aparecen resumidos en este formato: Número del dictamen (de más a menos reciente). *Nombre de las partes* (Estado donde se litigó el caso). *Alegaciones* del/la estudiante (pertinentes a los objetivos del trabajo). *Dictamen*.

Debido a que los estudiantes presentaron algunas de estas demandas muy recientemente, los dictámenes aparecen acompañados de la expresión “provisional”. Esta caracterización significa que los tribunales han denegado la petición inicial de las universidades para desestimar la demanda del estudiante, pero la demanda sigue su curso.

1. *Hassan v. Fordham Univ.* (Nueva York). *Alegaciones* del estudiante: Reembolso de las tasas porque la universidad, a mitad de semestre, incumplió el contrato con sus estudiantes al sustituir, debido al covid-19, clases presenciales por clases remotas de inferior calidad. *Dictamen*: En contra del estudiante porque la universidad nunca prometió específicamente que los cursos siempre se impartirían de manera presencial. Es decir, la ausencia de dicho lenguaje específico libera a la institución de una relación contractual con sus estudiantes.

2. *Gociman v. Loyola Univ. of Chicago* (Illinois). *Alegaciones* de los estudiantes: Incumplimiento de contrato como consecuencia de la transición a clases remotas a mitad de semestre debido al covid-19. Los estudiantes reclamaban la diferencia entre el valor de las clases presenciales y el inferior valor de las clases remotas. *Dictamen*: En contra de los estudiantes porque la universidad no prometió específicamente que mantendrían las clases presenciales ese semestre; y también por la doctrina conocida en ámbitos jurídicos como la doctrina de la Mala Praxis Educativa. Es decir, las instituciones académicas, no el poder judicial, tiene la última palabra en lo que respecta a la preparación de su profesorado y la idoneidad de sus métodos de enseñanza.

3. *Rhodes v. Embry-riddle Aeronautical Univ., Inc.* (Florida). *Alegaciones* del estudiante: Incumplimiento de contrato debido a la transición a clases remotas en la mitad del semestre debido al covid-19. El estudiante no mencionó la calidad o el valor de estas clases remotas. *Dictamen*: A favor del estudiante (provisional). El tribunal rechazó el argumento de la universidad para desestimar la demanda basado en la Mala Praxis Educativa. El tribunal encontró plausible la existencia de un contrato para ofrecer a los estudiantes clases y servicios *en el campus*; la demanda pasa a la siguiente fase (*discovery* en inglés), es decir, recopilación y cruce de información entre las dos partes litigantes.

4. *Bridget McCarthy v. Loyola Marymount Univ.* (California). *Alegaciones* de la estudiante: Reembolso de la matrícula y otras tasas debido al incumplimiento de contrato en el cual la universidad incurrió al sustituir, a mitad de semestre, las clases presenciales por remotas debido al covid-19. La estudiante no mencionó la calidad o el valor de las clases. *Dictamen*: A favor de la estudiante (provisional). El tribunal rechazó el argumento de la universidad para desestimar la demanda basado en la Mala Praxis Educativa. El tribunal encontró plausible que los materiales publicados por la institución para estudiantes incluían promesas específicas sobre las ventajas de una experiencia educativa *en el campus*, no fuera de él; la demanda pasa a la siguiente fase.

5. *In re Bos. Univ. COVID-19 Refund Litig.* (Massachusetts). *Alegaciones* de los estudiantes: Reembolso debido al incumplimiento de contrato en el cual la universidad incurrió al sustituir las clases presenciales por clases remotas a mitad de semestre a causa del covid-19; y al restringir o eliminar el acceso a edificios del campus, como el centro deportivo. Los estudiantes no mencionaron la calidad o el valor de las clases remotas. *Dictamen*: A favor de los estudiantes (provisional) en lo concerniente al acceso a edificios del campus. El tribunal rechazó el argumento de la universidad para desestimar la demanda basado en la Mala Praxis Educativa porque el estudiante no cuestionaba la calidad de la educación a distancia recibida, sino la transición de enseñanza presencial a enseñanza a distancia. La demanda pasa a la siguiente fase.

6. *Bahrani v. Ne. Univ.* (Massachusetts). *Alegaciones* de los estudiantes: Reembolso por incumplimiento de contrato cuando la universidad sustituyó clases presenciales por remotas a mitad de semestre y prohibió la entrada en edificios del campus (como el centro deportivo) debido al covid-19. Los estudiantes no mencionaron la calidad o el valor de las clases remotas. *Dictamen*: A favor de los estudiantes (provisional) en lo concerniente al pago de la matrícula y al de las tasas para actividades recreativas. Como en el caso anterior, el mismo tribunal de Massachusetts rechazó el argumento de la universidad basado en la Mala Praxis Educativa porque el estudiante no cuestionaba la calidad de la educación a distancia recibida, sino el reemplazo de clases presenciales por clases remotas. La demanda pasa a la siguiente fase.

7. *Ford v. Rensselaer Polytechnic Inst.* (Nueva York). *Alegaciones* de los estudiantes:

Violación del estatuto de Nueva York sobre prácticas engañosas; (2) incumplimiento perjudicial de una promesa (*promissory estoppel* en inglés); y (3) incumplimiento de contrato. Al sustituir las clases presenciales por remotas a mitad de semestre debido al covid-19, se privó a los estudiantes de los servicios por los que habían pagado. Los estudiantes no alegaron que las clases remotas eran inferiores. *Dictamen*: A favor de los estudiantes (provisional) en lo concerniente al incumplimiento perjudicial de una promesa y al incumplimiento de contrato; la demanda pasa a la siguiente fase.

8. *Chong v. Ne. Univ.* (Massachusetts). *Alegaciones* de los estudiantes: Reembolso debido al incumplimiento de contrato en la que la universidad incurrió al sustituir las clases presenciales por remotas a mitad de semestre y al eliminar el acceso a edificios del campus. Los estudiantes sí alegaron la *inferior* calidad de las clases remotas. *Dictamen*: A favor de los estudiantes (provisional) en lo concerniente al pago de la matrícula y al de las tasas para actividades recreativas. El mismo tribunal de los casos 5 y 6 rechazó el argumento de la universidad basado en la Mala Praxis Educativa porque el estudiante no cuestionaba la calidad de la educación a distancia recibida. La demanda pasa a la siguiente fase.

9. *Lindner v. Occidental Coll.* (California). *Alegaciones* de los estudiantes: Reembolso debido al incumplimiento de contrato en el que la universidad incurrió al sustituir las clases presenciales por remotas a mitad de semestre. Los estudiantes sí alegaron la *inferior* calidad de las clases remotas. *Fallo*: En contra de los estudiantes por la doctrina de la Mala Praxis Educativa.

10. *Basso v. New York Univ.* (Nueva York). *Alegaciones* de los estudiantes: (1) Incumplimiento de contrato; (2) fraude; e (3) información falsa comunicada por la universidad a los estudiantes sin ejercer la debida atención (*negligent misrepresentation*) debido a las diferencias (incluida la calidad) entre la educación recibida en el campus de Singapur y la recibida por otros estudiantes en la sede central en Nueva York. *Fallo*: En contra de los estudiantes en lo concerniente a (1) por la doctrina de la Mala Praxis Educativa; y en lo concerniente a (2) y (3) por otros motivos.

11. *Gibson v. Lynn Univ., Inc.* (Florida). *Alegaciones* del estudiante: Reembolso por el incumplimiento de contrato en la que la universidad incurrió al sustituir las clases presenciales por remotas a mitad de semestre y cerrar algunos edificios del campus debido al covid-19. El estudiante no alegó que las clases remotas eran inferiores. *Dictamen*: A favor del estudiante (provisional) porque el estimó plausible la existencia de un contrato para impartir clases presenciales. El tribunal recalzó que la demanda no abordaba la calidad de enseñanza recibida. La disputa pasa a la siguiente fase.

12. *Joiner v. Meharry Med. Coll.* (Tennessee). *Alegaciones* del estudiante: Expulsado de una Escuela de Medicina por haber suspendido varias asignaturas, el estudiante alegó incumplimiento de contrato porque la educación que recibió no fue adecuada. *Dictamen*: En contra del estudiante por la doctrina de la Mala Praxis Educativa.

13. *Saroya v. Univ. of the Pac.* (California). *Alegaciones* del estudiante: Reembolso proporcional de matrícula y otras tasas debido al incumplimiento de contrato en el que la universidad incurrió a mitad de semestre cuando sustituyó, debido al covid-19, las clases presenciales por remotas y canceló el acceso a ciertos servicios (bibliotecas, etc.); el estudiante caracterizó la enseñanza remota recibida como *inferior* a la presencial. *Dictamen*: A favor (provisional) del estudiante porque el tribunal encontró en el catálogo de clases y otros documentos elementos de una relación contractual por la cual el estudiante desembolsaría cierto dinero a cambio de asistir a clases totalmente presenciales. A pesar de las comparaciones del estudiante entre la enseñanza presencial y la remota, el tribunal entendió que la demanda no argumentaba que la universidad había proporcionado una educación inadecuada, sino que no había ofrecido los servicios que había prometido antes del comienzo del semestre.

14. *Salerno v. Fla. S. Coll.* (Florida). *Alegaciones* de la estudiante: Reembolso de matrícula debido al incumplimiento de contrato en la que la universidad incurrió a mitad de semestre cuando sustituyó las clases presenciales por remotas; la estudiante no aludió a la calidad de enseñanza recibida. *Dictamen*: A favor de la estudiante (provisional) porque el tribunal estimó plausible un vínculo contractual en el catálogo de clases y otros documentos publicados por la institución por el cual los estudiantes desembolsarían cierto dinero a cambio de asistir a clases totalmente presenciales. El tribunal recalzó que la demanda no se centraba en la calidad de enseñanza.

15. *Gallagher v. Capella Educ. Co.* (Oregon). *Alegaciones* del estudiante: Otorgamiento del título de Doctor y reembolso de la matrícula por incumplimiento de contrato cuando la universidad expulsó al estudiante alegando reiteradas deficiencias en su tesis doctoral. *Dictamen*: En contra del estudiante por (1) la doctrina de la Mala Praxis

Educativa y (2) la ausencia de un contrato válido. De hecho, la guía para tesis doctorales, el catálogo de clases y el manual para estudiantes de doctorado expresamente rechazaban cualquier vínculo contractual entre estudiantes e institución.

16. *Alsbrook v. Concorde Career Colleges, Inc.* (Tennessee). *Alegaciones* de los estudiantes: Devolución de la matrícula y otros gastos ocasionados por la ruptura de contrato en la que la institución incurrió en lo concerniente a la preparación de los estudiantes para pasar un examen de certificación. *Dictamen*: A favor de los estudiantes (provisional) en lo que respecta a la existencia de dos contratos: (1) el acuerdo por el que la institución prometía específicamente la consecución de un grado académico a cambio de que los estudiantes se matricularan después en otro programa ofrecido por la institución; y (2) el acuerdo por el cual la institución se comprometía a ofrecer clases de refuerzo gratis para que los estudiantes pudiesen completar el segundo programa y conseguir la certificación. Con respecto, al segundo contrato, el tribunal desestimó el argumento de la institución basado en la Mala Praxis Educativa; la demanda pasa a la siguiente fase.

17. *McNeil v. Yale Univ.* (Connecticut). *Alegaciones* de los estudiantes: Daños y perjuicios porque la universidad, además de violar del estatuto del estado de Connecticut sobre prácticas engañosas, rompió su contrato con las estudiantes en lo concerniente a la erradicación del acoso sexual entre estudiantes. *Dictamen*: En contra de los estudiantes debido a la doctrina de la Mala Praxis Educativa. Es decir, el tribunal rechazó tener que evaluar los estándares académicos de la institución.

18. *Soueidan v. St. Louis Univ.* (Misuri). *Alegaciones* del estudiante: Incumplimiento de contrato y representación fraudulenta (*fraudulent misrepresentation*) en lo concerniente a un examen y a la figura del director de tesis impidieron a un estudiante de Tercer Ciclo terminar un programa de doctorado. *Dictamen*: En contra por la doctrina de la Mala Praxis Educativa y porque el catálogo de clases y el manual para estudiantes de doctorado no contenía obligaciones específicas de la institución hacia el estudiante.

19. *McClellan v. Duke Univ.* (Carolina del Norte). *Alegaciones* de la estudiante: Incumplimiento de contrato y violación del estatuto de Carolina del Norte sobre prácticas engañosas porque la universidad no ofreció a la estudiante sesiones de terapia que había prometido para víctimas de violencia sexual. *Dictamen*: En contra de la estudiante por la ausencia de promesas específicas constitutivas de vínculo contractual y por la doctrina de la Mala Praxis Educativa en lo concerniente a prácticas engañosas, ya que, en la opinión del tribunal, las sesiones de terapia son parte integral de la educación que reciben los estudiantes.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, los resultados no confirman totalmente la hipótesis. El dictamen *núm. 12.*, *Joiner v. Meharry Med. Coll.*, representaría el resultado esperado. El estudiante alegó que no pudo terminar sus estudios porque la educación que recibió no fue adecuada. Previsiblemente, el tribunal falló en contra del estudiante basándose en la doctrina de la Mala Praxis Educativa (los tribunales de justicia no constituyen el lugar apropiado para resolver disputas pedagógicas entre universidades y estudiantes). El mismo resultado aparece en el *núm. 15*, *Gallagher v. Capella Educ. Co.*, porque la demanda se centraba en presuntas deficiencias que los docentes habían encontrado en la tesis doctoral del estudiante. El *núm. 9*, *Lindner v. Occidental Coll.*, también se resolvió de la misma manera, pero aplicado a otras circunstancias. En ese caso, los estudiantes alegaron que las clases remotas que habían tenido que tomar a mitad de semestre debido al covid-19 eran de inferior calidad a las versiones presenciales por las que habían pagado antes de que la universidad cancelara la enseñanza presencial para reducir el número de contagios. En consecuencia, el tribunal falló a favor de la universidad.

Sin embargo, otros resultados revelaron resoluciones favorables a los estudiantes a pesar de que los mismos habían argumentado (directa o indirectamente) deficiencias en la calidad de la enseñanza recibida. El dictamen *núm. 8*, *Chong v. Ne. Univ.*, es un ejemplo. Como en el *núm. 9* arriba mencionado, los estudiantes aludieron a la inferior calidad de las clases remotas que habían tenido que tomar a mitad de semestre debido al covid-19. El tribunal, no obstante, rechazó el argumento de la universidad basado en la Mala Praxis Educativa. El mismo resultado se refleja en el *núm. 13*, *Saroya v. Univ. of the Pac.*, aplicado a las mismas circunstancias (la transición a clases remotas debido al covid-19). Finalmente, el tribunal en *Hassan v. Fordham Univ.*, el primer dictamen de la lista, tampoco consideró

aplicable la Mala Praxis Educativa, aunque falló en contra del estudiante por otro motivo: la falta de promesas específicas por parte de la universidad dio a entender al tribunal, que la relación entre la universidad y los estudiantes en cuanto al ofrecimiento de clases presenciales no era contractual. De haber existido tal lenguaje en documentos como el catálogo específico, quizás el estudiante hubiera ganado el caso.

Una explicación parcial para la no confirmación de la hipótesis aludiría a los distritos judiciales donde se decidieron estos casos. Es decir, dependiendo del área geográfica de su jurisdicción, estos tribunales no están obligados a coincidir en sus dictámenes. De ahí la discrepancia en la interpretación de la doctrina de la Mala Praxis Educativa. Así, el tribunal del distrito de Massachusetts (dictamen núm. 8) vio la demanda más favorablemente para el estudiante que un tribunal en el extremo opuesto del país, el distrito central de California (dictamen núm. 9), a pesar de las circunstancias similares de ambos casos (la supuesta inferior calidad de clases remotas por las que los estudiantes no había pagado).

Sin embargo, debido a la relativamente pequeña muestra, el presente trabajo no puede determinar (1) si los tribunales que fallaron a favor de los estudiantes a pesar de sus alegaciones de una inferior calidad educativa se pronunciarían de igual manera en situaciones diferentes a las de una cancelación de clases presenciales por una epidemia; y (2) por qué (no) lo harían. Futuros estudios más exhaustivos podrían encargarse de responder esta cuestión.

Referencias bibliográficas

- Alsbrook v. Concorde Career Colleges, Inc.*, 469 F. Supp. 3d 805 (W.D. Tenn. 2020).
Bahrani v. Ne. Univ., 2020 WL 7774292 (D. Mass. Dec. 30, 2020).
Basso v. New York Univ., 2020 WL 7027589 (S.D.N.Y. Nov. 30, 2020).
Bridget McCarthy v. Loyola Marymount Univ., 2021 WL 268242 (C.D. Cal. Jan. 8, 2021).
Chong v. Ne. Univ., 2020 WL 7338499 (D. Mass. Dec. 14, 2020).
Consumer Fin. Prot. Bureau v. Corinthian Colls., Inc., 2015 WL 10854380 (N.D. Ill. Oct. 27, 2015).
Federal Reserve System (2021, febrero 5). *Consumer credit outstanding (levels)*. Recuperado de <https://www.federalreserve.gov/Releases/g19/current/>
Ford v. Rensselaer Polytechnic Inst., 2020 WL 7389155 (N.D.N.Y. Dec. 16, 2020).
Gallagher v. Capella Educ. Co., 2020 WL 8173023 (D. Or. July 1, 2020), *report and recommendation adopted*, 2021 WL 785133 (D. Or. Mar. 1, 2021).
Gibson v. Lynn Univ., Inc., 2020 WL 7024463 (S.D. Fla. Nov. 29, 2020).
Gociman v. Loyola Univ. of Chicago, 2021 WL 243573 (N.D. Ill. Jan. 25, 2021).
Hassan v. Fordham Univ., 2021 WL 293255 (S.D.N.Y. Jan. 28, 2021).
In re Bos. Univ. COVID-19 Refund Litig., 2021 WL 66443 (D. Mass. Jan. 7, 2021).
Joiner v. Meharry Med. Coll., 2020 WL 7027505 (M.D. Tenn. Nov. 28, 2020).
Lindner v. Occidental Coll., 2020 WL 7350212 (C.D. Cal. Dec. 11, 2020).
McClellan v. Duke Univ., 376 F. Supp. 3d 585 (M.D.N.C. 2019).
McNeil v. Yale Univ., 436 F. Supp. 3d 489 (D. Conn. 2020).
Rhodes v. Embry-Riddle Aeronautical Univ., Inc., 2021 WL 140708 (M.D. Fla. Jan. 14, 2021).
Ross v. Creighton University, 957 F.2d 410 (7th Cir.1992).
Salerno v. Fla. S. Coll., 488 F. Supp. 3d 1211 (M.D. Fla. 2020).
Saroya v. Univ. of the Pac., 2020 WL 7013598 (N.D. Cal. Nov. 27, 2020).
Soueidan v. St. Louis Univ., 926 F.3d 1029 (8th Cir. 2019).
Sweezy v. State of New Hampshire, 354 U.S. 234 (1957).
Tigrett v. Rector & Visitors of Univ. of Virginia, 290 F.3d 620 (4th Cir. 2002).



Competencias y alfabetización mediática para la empleabilidad en Educación Secundaria

CIVILA, AMPARO

*Dpto. Teoría e Historia de la Educación y MIDE
Universidad de Málaga (España)*

CIVILA, SABINA

*Programa de Doctorado Educomunicación
Universidad de Huelva (España)*

Resumen

En este trabajo se pretende resaltar que el problema del desempleo, especialmente en los más jóvenes, de 16 a 20 años, necesita medidas formativas hacia la empleabilidad. El problema del paro en estas edades ya existía antes del 2020, pero a consecuencia de la pandemia por el Covid-19 se está viendo gravemente incrementado. La prevención para que los números de desempleo en estas edades no siga sumando con las nuevas generaciones, está en manos de los profesionales de la educación. Los docentes deben empezar a trabajar, desde edades infantiles, y de forma muy especial en los niveles de educación secundaria obligatoria, competencias hacia la empleabilidad, como la creatividad, la autonomía, la responsabilidad y, por supuesto, la alfabetización digital. El paro de la gente joven era ya un desafío social, pero en los años venideros aún lo será más, puesto que las políticas del Ministerio de Trabajo van a estar altamente ocupadas en reconstruir el empleo en los sectores y personas que se han visto afectadas por la crisis sanitaria y el Estado de alarma del país; pero los jóvenes que estaban desempleados no forman parte de esa próxima reconstrucción y ayudas económicas. De forma urgente, este sector necesita formación en competencias y alfabetización mediática hacia la búsqueda o creación de empleo.

Palabras clave: Empleabilidad; Competencias digitales; Orientación laboral.

Competences and media literacy for employability in Secondary Education

Abstract

The aim of this work is to highlight that the problem of unemployment, especially in the youngest, aged 16 to 20, needs training measures towards employability. The problem of unemployment in these ages already existed before 2020, but because of the Covid-19 pandemic it is being seriously increased. Prevention so that unemployment numbers in these ages do not continue to add up with the new generations, is in the hands of education professionals. Teachers must start working, from childhood ages, and in a very special way at the compulsory secondary

education levels, competences towards employability, such as creativity, autonomy, responsibility and, of course, digital literacy. The unemployment of young people was already a social challenge, but in the coming years it will be even more so, since the policies of the Ministry of Labor will be highly occupied in rebuilding employment in the sectors and people that have been affected by the health crisis and the state of alarm in the country; But the young people who were unemployed are not part of that next reconstruction and economic aid. Urgently, this sector needs training in skills and media literacy towards job search or creation.

Keywords: Employability; Digital skills; Job orientation.

Introducción

Esta aportación es un análisis teórico sobre las competencias de empleabilidad, que el sistema educativo tiene 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 16 y 20 años; y no dejar cuestiones de inserción laboral exclusivamente para las etapas de educación superior universitaria (Civila, 2020).

Se procede a analizar las circunstancias actuales de desempleo en edades jóvenes, las competencias de empleabilidad que se contemplan en el ámbito educativo y la necesidad de educar la alfabetización en los medios de comunicación e información.

Es tarea de los profesionales de la educación evitar que exista tasa de paro con personas sin formación específica para el desarrollo de algún ejercicio laboral y sin preparación para la búsqueda de ofertas de empleo o para el autoempleo. En este sentido, las competencias digitales y la alfabetización mediática resultan imprescindibles.

El avance tecnológico de la sociedad ha provocado que las competencias digitales sean de gran importancia para mejorar la experiencia en la búsqueda de empleo y aumentar las posibilidades de contratación.

Marco teórico

1.1 El desempleo en gente joven

Según la Encuesta de Población Activa (EPA), el desempleo de entre 16 y 20 años, en España en 2019, era de un 42,1% de hombres y un 46,6% de mujeres. Al año siguiente, 2020, el desempleo de hombres menores de 20 años subió al 53,8% y el incremento de desempleo en las mujeres de entre 16 y 20 años fue aún más significativo y alarmante, en 2020 subió a un 69,2% del desempleo total.

En estos momentos, más incluso que nunca, es importante que los profesionales de la educación pongamos el acento sobre las competencias hacia la empleabilidad. España ha iniciado el año con una tasa de desempleo muy preocupante, somos el primer país en número de personas desempleadas y el segundo país del Mundo, detrás de Sudáfrica. La Tasa de desempleo se calcula dividiendo el Total de Parados España entre el Total de Activos España, pero debemos tener en cuenta que se contempla como persona desempleada o parada, aquella que no tiene empleo y lo busca de forma activa, no se contempla como desempleada a la persona que no está registrado como que está en búsqueda. Según los datos macro del periódico Expansión, España¹, a enero 2021, registra una Tasa de desempleo del 16%. Esto supone una crisis económica que es preciso ir salvando a través de programas formativos, especialmente en competencias de empleabilidad.

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional², las tasas de paro más elevadas se registran en colectivos con formación básica, mientras que las más elevadas se registran en personas que han finalizado la educación secundaria superior especialmente aquellas que se han formado en ciencias, mecánica, electrónica, industria, construcción, agricultura, salud y servicios sociales. También expresa que el tiempo que tardan en encontrar trabajo las personas demandantes de empleo es inversamente proporcional a su nivel de formación. Por tanto, la deficiencia en la formación es una de las principales causas del desempleo; y precisamente este grupo de personas son las menos

¹ <https://datosmacro.expansion.com/paro>

² <https://www.todofp.es/orientacion-profesional/busca-empleo-entrenate/mercado-laboral/la-fp-y-el-mercado-laboral/nivel-estudios.html>

dispuestas a realizar actividades de aprendizaje. La falta de formación en actitudes y competencias hacia la búsqueda de empleo es, y la necesidad de más orientación y asesoramiento, en nuestro país, una laguna importante en el sistema de educación, tanto en niveles de primaria y como en los de secundaria obligatoria.

En las diferentes etapas de enseñanza se debe 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 sociedad, la tecnología, la producción están cambiando; las nuevas generaciones deberán vivir en un mundo en el que el trabajo productivo será función de la capacidad creativa individual, de su capacidad de autorrealización” (Fontela, 2000, p. 677).

Otro de los datos significativos sobre la relación formación/empleo, que hemos encontrado, son los porcentajes de la relación entre estudios y permanencia en el desempleo cuando se pierde un puesto. Es evidente que en este aspecto es tan importante la capacidad para reciclarse o seguir formándose, como las competencias de versatilidad y polivalencia que tiene la persona que pasa al desempleo después de ocupar durante un tiempo determinado puesto de trabajo. El trabajo cambia, y las capacidades requeridas por los profesionales son las primeras afectadas y modificadas.

La educación busca soluciones bien a través de la formación para el empleo, que permita la inserción laboral del colectivo desocupado, bien sea mediante la formación del carácter emprendedor, o bien sea través del desarrollo de la polivalencia y la versatilidad de los profesionales para responder a las nuevas situaciones y necesidades (Civila, 2014, p. 192).

Algo no estamos haciendo “bien” en los niveles de educación obligatoria, que resulta en que individuos se registren en búsqueda activa de empleo, sin motivarse por seguir formándose en algún ejercicio profesional que les interese. Sin formación específica y sin competencias hacia la empleabilidad, los jóvenes, especialmente los que no tienen ninguna experiencia laboral, son un sector que tienden a permanecer en desempleo largo periodo de tiempo. Es preciso que utilicen ese tiempo en preparación y en creciente personal y profesional.

En esta necesidad de desarrollar competencias hacia la empleabilidad desde los programas formativos, es muy importante enfocar hacia las demandas actuales del mercado laboral, y para ello es preciso fomentar conocimientos y actitudes hacia profesiones que se han visto impulsadas, o menos lesionadas laboralmente, en este último año; como son la asistencia residencial, la extracción petróleo y gas, producciones farmacéuticas, atención sanitaria, producción de aplicaciones y gestiones informáticas, servicio de productos a domicilio, reponedor y paquetería, actividades al aire libre, cuidados de personas mayores y menores en domicilio, organización de eventos y cursos online.... Estar pendiente de las publicaciones digitales de asociaciones empresariales y de negocio, para buscar de estas demandas las que más se puedan ajustar a los intereses y aptitudes de la persona desempleada. De forma general, desarrollar programas de inserción van encaminados hacia la asistencia (Romero, 1999). Como bien expresa Martínez (2013), la orientación laboral se debe contemplar desde el ámbito del asesoramiento profesional y vocacional, lo define como un proceso estructurado de ayuda técnica, solicitado por una persona que está en situación de indecisión con la finalidad de conseguir un mejor desarrollo de su carrera profesional y, de esta forma, poder llegar a tomar decisiones para insertarse en el mundo laboral.

1.2 Competencias hacia la empleabilidad

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 necesita 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 y saber relacionarse.

- Disponibilidad laboral y madurez.
- Autoconocimiento y autoconfianza.
- Aprendizaje continuo.
- Flexibilidad.
- Comunicación con agentes externos y con el propio equipo de trabajo.
- Saber gestionar el tiempo y los recursos.
- Competencias digitales, que posibilita ampliar los contextos de trabajo.
- Trabajo en equipo: compartir, delegar y confiar en el equipo.

Se puede afirmar la necesidad de trabajar desde el ámbito escolar el emprendimiento, entendido no sólo en el ámbito empresarial, sino en cualquier decisión que haya que tomar y en cualquier actividad que se pretenda desarrollar. Fomentar actitudes emprendedoras, fundamentalmente la innovación y la autonomía responsable:

La cultura emprendedora presenta una doble faceta. Por un lado, la cultura emprendedora supone saber lanzar nuevos proyectos con autonomía, capacidad de asumir riesgo con responsabilidad, con intuición, con capacidad de proyección exterior y con capacidad de reaccionar y resolver problemas. Por otro lado, también supone saber llevar a cabo proyectos de otros con el mismo espíritu de innovación, responsabilidad y autonomía. Por consiguiente, implica constancia y flexibilidad al mismo tiempo, ambas cualidades unidas en un mismo proyecto de vida (Civila, 2014, p. 191).

Desde la perspectiva de Sebastián (2003), la orientación laboral se emplea como sinónimo de la ayuda que precisa una persona para aprender a seleccionar su profesión y ser capaz de progresar en ella, según sus propios intereses, las posibilidades del mercado y las necesidades de la sociedad, buscando siempre el vínculo entre la persona y el mercado de trabajo. Según este autor, la orientación laboral presenta las siguientes funciones:

- Función de ayuda o consejo para las personas, que estas elijan un trabajo o profesión y progresen adecuadamente a lo largo de la vida.
- Función asesora dirigida a todas las personas de todas las edades y en cualquier contexto, para salir de posibles desajustes. Implica elegir una profesión y dar respuesta a los posibles problemas de la persona orientada.
- Función diagnóstica, ya que se debe trazar el itinerario personal y en el que las acciones deben estar coordinadas y gestionadas por profesionales cualificados que deben reunir las actividades de carácter técnico y profesional.
- Función informativa y formativa sobre la situación personal de los sujetos y el medio que los rodea.
- Función socializadora ya que es una actividad integradora a través del mundo del trabajo.
- Función educativa porque debe enseñar a los sujetos a analizar sus características personales, los intereses y valores, y a tomar decisiones.
- Funciones de evaluación e investigación para evaluar la propia acción orientadora del profesional y de los orientados.

Hasta el momento, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, es el que se establece el Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Y haciendo un análisis, se puede decir que las competencias comunes y más directamente relacionadas con competencias hacia la empleabilidad, son:

Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad.

Se fomentará de manera transversal la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

- Realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.
- Se fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado.
- Se promueve la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, asociaciones profesionales entidades empresariales y sindicales.
- En concreto, en 4º ESO, se especifica el carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Es importantísimo el entrenamiento en manejo de tecnologías de la información, aplicaciones de comunicación virtual, en medios audiovisuales y redes sociales profesionales, también dar a conocer los servicios y los recursos existentes dentro del entorno laboral más inmediato, así como desarrollar en estas personas las actitudes y comportamientos necesarios para encontrar un puesto de trabajo que les permita mantenerse económicamente y realizarse como personas individuales, así como seres sociales y comunitarios.

Por ello, de manera especial, hay que poner el énfasis en las competencias de lectura digital, según la OCDE (2015), en el documento “Panorama de la Educación 2015”:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen una parte fundamental del crecimiento económico en todos los países de la OCDE. Considerando los rápidos avances en tecnología y el papel central que las TIC juegan hoy en día en todos los aspectos cotidianos, los responsables de políticas educativas necesitan tener en cuenta cómo garantizar que los recursos TIC y el acceso de los alumnos a esos recursos se distribuyan de manera equitativa en los sistemas educativos. Los centros necesitan suficientes recursos TIC para ayudar a sus alumnos a que aprendan cómo utilizar y sacar provecho a estas tecnologías, y a adquirir nuevos conocimientos y competencias en otras asignaturas utilizándolas. Sin embargo, las destrezas básicas en nuevas tecnologías podrían no aportar valor añadido si no van convenientemente acompañadas de destrezas cognitivas y de otras destrezas como la creatividad, las competencias comunicativas, el trabajo en equipo y la perseverancia (p. 4).

1.3 Competencias digitales y alfabetización mediática

El desarrollo de las competencias mediáticas en la gente joven es fundamental para mejorar la empleabilidad. En un mundo ciber conectado donde la tecnología no solo es un instrumento de socialización sino también de educación, búsqueda de empleo y participación ciudadana, la formación de los jóvenes en competencias mediáticas es fundamental para reducir la brecha laboral en este sector de la población.

La alfabetización mediática se refiere al conjunto de habilidades que permiten a las personas acceder e interactuar con los medios de comunicación de forma crítica y segura (Aguaded et al., 2020). Esto permite a los ciudadanos y ciudadanas empoderarse y acceder de forma equitativa a la información y al conocimiento (UNESCO, 2011). Como consecuencia, la alfabetización mediática se encuentra entre uno de los objetivos de la agenda 2030 para potenciar los derechos digitales de las personas.

Los avances tecnológicos han modificado la forma de entender las sociedades e interactuar, los medios digitales están emergiendo y adquiriendo una gran relevancia social. Muchas prácticas, que hasta ahora se realizaban de forma presencial están empezado a ser telemáticas y evolucionando a un ritmo vertiginoso mientras que otras ya tienen un papel fundamental en la vida diaria de las personas (Civila et al., 2020). Además, con el impacto de la Covid-19 este hecho se ha visto agravado, y todo se ha digitalizado mucho más. La educación ha pasado a ser semipresencial o incluso online, en algunos periodos de la pandemia. Y, la búsqueda de empleo a través de Internet se ha potenciado.

Si bien es cierto, que los jóvenes actuales son nativos digitales, esto no implica que conozcan el uso de las tecnologías para fines profesionales, más allá de las redes sociales (Álvarez-Ramos et al., 2019). Múltiples estudios evidencian que los jóvenes son grandes expertos en la creación de contenido y uso de las redes sociales, pero en cambio, desconocen las aplicaciones para buscar empleo online o como enviar un correo electrónico formal (Álvarez-Ramos et al., 2019; González-Fernández et al., 2018; Delgado-Ponce, 2015).

Esta falta de competencias mediáticas perjudica a la hora de encontrar un empleo. En la sociedad actual, es habitual, tanto que las empresas publiquen las ofertas de trabajos en páginas de búsqueda de empleo como *Infojobs* o *Jobandtalent* como que alojen en la página web un apartado de “trabaja con nosotros” para postular a las ofertas de trabajo que tienen abiertas.

Por lo tanto, es necesario, que los jóvenes conozcan el uso de estas aplicaciones y la forma de interactuar con ellas para aumentar las posibilidades de ser empleados. El conocimiento de estos medios y la promoción de estrategias digitales para la búsqueda de empleo debe ser un punto fundamental en los currículos de alfabetización mediática (AMI) que presentan tanto la UNESCO (2010), como el grupo ALFAMED (2020).

Se debe involucrar a los jóvenes en el desempeño dentro de las tecnologías, especialmente, de aquellas herramientas de utilidad para mejorar la experiencia en la búsqueda de empleo y plataformas de empleo. De esta forma, las TIC abrirían una ventana al mundo laboral (Sánchez, et al., 2015).

De acuerdo con la Lanzadera Conecta Emplea (2020), algunas de las competencias fundamentales para la búsqueda de empleo online son:

- Conocer el medio digital, es decir, saber dónde debo ir para conseguir aquello que necesito.
- Adaptar las *Soft Skills*, con el fin de generar cercanía y confianza a través de la pantalla.
- Crear comunidad, buscar personas de tu área e intereses para aumentar las oportunidades e identificar redes de profesionales.
- Ejecutar una estrategia y contar con buena actitud
- Mantener actualizado tu currículum.

El desarrollo de estas habilidades aumenta las posibilidades de empleo entre las personas jóvenes. Para ello, se recomienda promover e instaurar el currículum de alfabetización mediática en las aulas.

Conclusiones

Es preciso un esfuerzo de búsqueda, detección y experimentación de nuevas vías que permitan generar empleo; no obstante, los profesionales de la educación no podemos solucionar el problema del desempleo, pero si puede orientar hacia los caminos formativos apropiados hacia la empleabilidad del individuo. La educación formal reglada es la vía más adecuada para iniciar, a los individuos que nunca han trabajado, en habilidades y destrezas para seguir formándose y posteriormente insertarse en el mundo laboral con éxito.

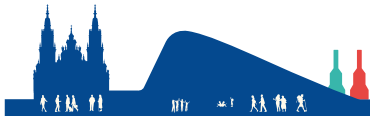
Se precisa que, con la nueva Ley de Educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, modifique los contenidos curriculares y las competencias, incrementando acciones y actitudes enfocadas hacia la empleabilidad futura de los estudiantes. Hay que centrarse en el aprendizaje, y no tanto en la enseñanza; el desarrollo personal y profesional de las personas es que debe guiar los métodos y contenidos de las enseñanzas, que pasan a ocupar el segundo lugar de interés, o así debería de ser.

Por último, es importantísimo el entrenamiento en manejo básico de las aplicaciones informáticas, de comunicación e información, y de Internet o “mundo virtual”, también dar a conocer los servicios y los recursos existentes dentro de su entorno más inmediato, así como desarrollar en estas personas las actitudes necesarias para encontrar un puesto de trabajo que les permita mantenerse económicamente y realizarse tanto como profesionales, tanto como seres sociales y comunitarios.

Por lo tanto, se concluye exponiendo la gran importancia de incluir la enseñanza de competencia mediáticas en el aula, no solo para aprender a usar los medios de forma crítica y efectiva si no también para mejorar las habilidades de búsqueda de empleo y aumentar las posibilidades de ser empleado.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado, A. (Coords). (2020). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Madrid: Octaedro.
- Álvarez-Ramos, E., Heredia-Ponce, H., y Romero-Oliva, M. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios*, 40(20), 9-21.
- Civila, S., Romero-Rodríguez, L.M., y Aguaded, I. (2020). El lenguaje como creador de realidades y opinión pública: análisis crítico a la luz del actual ecosistema mediático. *ICONOS*, 62, 139-157.
- Civila, A. (2014). Desarrollo de actitudes hacia el emprendimiento. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139, 189-197.
- Civila, A., Lorenzo, M., Fernández-Saliner, C., y Naval, C. (2015). Programas de emprendimiento en contextos educativos formales. En L. Núñez Cubero (Coord.), *Cultura Emprendedora y Educación* (pp. 299-324). Sevilla: Edita Universidad de Sevilla.
- Civila, A. (2020). Sobre la competencia de empleabilidad en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 1(3), 1-12.
- Delgado-Ponce, A. (2015). *La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida: evaluación de la competencia mediática en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Encuesta de Población Activa. (EPA). (2020). *Tasa de paro en España*. *Expansión, Datosmacro*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/paro-epa/espana>
- Fontela, E. (2000). El futuro de los mercados de trabajo. En F. Sáez (Coord.), *Formación y empleo* (pp. 669-679). Madrid: Visor.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 201-321. doi: 10.5944/educxx1.16384
- Lanzadera Conecta Empleo. (2020). *Diez competencias digitales clave para la búsqueda de empleo en Internet*. Recuperado de <https://bit.ly/3rAS7C6>
- Martínez Vicente, J. M. (2013). La orientación y el asesoramiento vocacional: una necesidad constatada en nuestro sistema educativo. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 353, 34-39.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE). (2015). *Panorama de la Educación 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/spain/Education-at-a-glance-2015-Spain-in-Spanish.pdf>
- 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*, sábado 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Sebastián Ramos, A. (2003). Concepto, principios y necesidad de la Orientación Profesional. En M. Sánchez García, A. Sebastián Ramos, y M. L. Rodríguez Moreno (Coords.), *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida* (pp. 39-58). Madrid: Dykinson.
- Sánchez, M., Kaplan, M., y Bradley, L. (2015). Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función. *Comunicar*, 45, 95-104. doi: 10.3916/C45-2015-10
- UNESCO. (2011). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <https://bit.ly/3diR5oX>



Estágio Supervisionado em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um relato de experiência

MENDES, RAFAEL

*Faculdade de Educação (FE)
Universidade de Brasília (Brasil)*

Resumo

O presente artigo 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 referencial teórico da pesquisa se baseia nas ideias de Bernardy e Paz (2012), Mello (2007) e Soares e Pedroso (2016). O percurso metodológico da pesquisa baseou-se em i) elaborar roteiro de entrevista; ii) realizar entrevista oral; 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, estagiário, professor e estudantes, tenham o desejo da ação transformadora, tendo em vista a invisibilidade dos alunos da EJA.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Estágio supervisionado; Relato de experiência; Ciências biológicas.

Biology Supervised Internship in Youth and Adult Education (YAE): An experience report

Abstract

The present article aims to analyze an experience report on the realization of the supervised internship in Youth and Adult Education (YAE) of a Biological Sciences undergraduate student at the University of Brasília (UnB), trying to understand how the implication of the university teacher who teaches the supervised internship discipline can help him in his pedagogical practice. The theoretical referential of the research is based on the ideas of Bernardy and Paz (2012), Mello (2007), Diniz-Pereira and Fonseca (2001) and Soares and Pedroso (2016). The methodological path of the research was based on i) elaborating an interview script; ii) conducting an oral interview; iii) transcribing the interview; and iv) analyzing the interview and comparing it with the theory. We believe that the internship experience requires that the different subjects involved in this process, intern, teacher and students, have the desire for transformative action, in view of the invisibility of the YAE students.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); Supervised internship; Experience report; Biological sciences.

Introdução

No caminhar da formação docente, a intenção de se situar como facilitador do conhecimento em sala de aula parte da consolidação da teoria aprendida ao longo dos anos na faculdade em sua práxis pedagógica na escola. A práxis marxista, explicada por Pimenta (1995, p. 61) consiste na “[...] atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis)”, nesse sentido o papel do professor ao exercer essa *transformação* se dá na sua prática, trabalhando os processos de ensino e aprendizado, visando a melhoria, a visão crítica e a qualificação do aluno para o mundo. A docência é construída dia após dia, não existindo um início, meio e fim determinado. Durante essa formação é importante situar o licenciado em seus primeiros processos de (in)formação, levando em conta que o que se aprende na faculdade é alimentado também por suas vivências pessoais, sendo assim, salienta -se a emergência de abarcar também as histórias de vida, suas trajetórias e experiências nesse processo.

Nessa formação, as universidades desempenham um papel ímpar, sendo ela responsável por oferecer subsídios necessários para a formação e atualização de seus estudantes para atuar nas diversas modalidades de ensino. Além disso, o professor universitário é também aprendiz, sendo importante sua constante atualização para melhoria de didática, dos assuntos que surgem na contemporaneidade, na quebra de paradigmas, de preconceitos e do conhecimento trazido por seus alunos que podem ajudá-lo.

Neste artigo trataremos de um relato de experiência de um aluno do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB) durante a realização de seu estágio supervisionado em uma escola pública do Distrito Federal (DF) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando responder o seguinte questionamento: Como o conhecimento passado pelos professores universitários nas aulas de estágio supervisionado interferem na prática do estagiário-docente na Educação de Jovens e Adultos? Usou-se o relato de experiência feito a partir de uma entrevista estruturada. Em momento oportuno, para conhecimento e análise dos dados, será feita a transcrição dos relatos proferidos pelo graduando. Visando garantir a preservação de sua identidade, o aluno assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e será denominado como *B*.

A escolha do curso de licenciatura em questão se deu pela maior autonomia que o curso de Ciências Biológicas da Universidade Brasília (UnB) tem em relação às chamadas “disciplinas pedagógicas”, sendo cursadas somente 1 na Faculdade de Educação (FE) de cunho obrigatório e 10 no Instituto de Biologia (IB).

Fundamentação teórica

Os estágios supervisionados presentes nos cursos de licenciaturas espalhados pelo Brasil são pautados na Constituição Federal (1988), no artigo 1º, parágrafo 1, em que se lê “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. Além do documento constituinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define o estágio supervisionado como uma exigência para a formação de docentes.

Segundo Bernardy e Paz (2012, p. 2) “[...] o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho”. Mello (2007, p. 18) mostra que “O estágio supervisionado além de oportunizar aos alunos em formação suas primeiras experiências didáticas, pode também possibilitar aos docentes responsáveis por essa disciplina importantes reflexões sobre a formação inicial dos futuros professores”. Diante do exposto, revelamos a importância que esses estágios têm na formação docente, uma vez que a significação deles se dá na vivência e experiências em situações reais de ensino, visando a excelência da práxis pedagógica do futuro professor.

O objetivo dos estágios supervisionados realizados por estudantes de licenciatura nas graduações é, pela experiência, englobar os conhecimentos teóricos na prática, bem como levar os parâmetros didáticos, como a aplicação da metodologia de aula, o currículo, o planejamento entre outros para a significação de si como professor

no ambiente escolar e, caso necessário, ressignificá-los à medida que a experiência vai acontecendo, pois “O conhecimento da prática social e docente e, respectivamente, os saberes, só poderão ser considerados instrumentos do processo de reflexão se forem integrados significativamente pelo sujeito, quando analisa a realidade em que se situa e organiza a sua própria experiência” (Souza, 2004, p. 66). As aulas de estágio supervisionado fazem parte do currículo acadêmico desses estudantes, sendo necessário a aprovação para a continuidade do curso e sua futura diplomação.

Reconhecemos que a EJA é uma modalidade de ensino que está se consolidando dia após dia, surgindo conhecimento acerca desse público constantemente. Ao longo do tempo percebemos que os avanços conquistados pelos alunos da EJA e a formação de professores que atuam nessa área são configurados como necessários para um melhor processo de ensino e aprendizado, menos evasão escolar e mais chances qualificadoras e emancipatórias provenientes do ensino.

A configuração que abarca o ensino nos estágios supervisionados toma como base um caráter universalista e generalista de perfil de aluno, o que torna um desafio para o professor que irá atuar na EJA, levando em conta que esses professores vão à campo sem nenhuma formação ou informação específica dada pelos professores acadêmicos do aluno-alvo de aprendizado. Soares e Pedrosa (2016, p. 7) mostra a defasagem e o despreparo do professor que atua na EJA.

[...] o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema “regular” de ensino. [...] Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos.

O reflexo dessa falta de preparação do professor da EJA atinge diretamente o aluno, levando em conta que as práticas pedagógicas não irão ajudá-lo na sua formação. Demonstra-se assim a importância do estágio supervisionado na referida modalidade de ensino, sendo também papel do professor acadêmico levar bases teóricas e práticas que o ajudem na sua experiência de seus “alunos-estagiários”.

Contextualização

O curso de Ciências Biológicas oferecido pela Universidade de Brasília oferece à comunidade duas habilitações: bacharelado e licenciatura. Nessas duas habilitações o estágio supervisionado é obrigatório. No que tange à licenciatura, é ofertada uma disciplina: *Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia* oferecida pelo Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBio) do Instituto de Biologia (IB) da UnB. A disciplina possui outras duas matérias, que podem ser selecionadas uma ou outra, como pré-requisito para ser cursada, sendo *Metodologia de Ensino de Biologia* e *Didática da Biologia*.

Sobre os estágios supervisionados, Gastal e Avanzi (2015, p. 152) as autoras dizem que “Os Estágios Supervisionados em Ensino de Ciências (ESEC) e de Biologia (ESEB) objetivam a inserção do discente na realidade educacional das escolas públicas do Distrito Federal por meio da prática docente”. Vale destacar que Gastal e Avanzi fazem parte do NECBio da UnB.

De acordo com a ementa da disciplina *Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia* disponibilizada na página de matrículas da referida Universidade, a disciplina consiste na “Inserção do licenciando na realidade educacional através da vivência de situações de docência no sistema educacional do Distrito Federal”. O objetivo geral da disciplina consiste em “Oferecer, ao futuro professor, a oportunidade da prática didática supervisionada, para que ele possa desempenhar com eficiência o seu papel de educador no ensino básico”.

Seguindo o planejamento proposto para a disciplina, as atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários são:

1. Os estagiários terão de desenvolver um total de 60 horas de atividades em escola da rede pública do DF, incluindo-se 20 horas para observação do professor e da dinâmica da escola e, pelo menos, 40 horas de regência na disciplina no ensino médio;

2. Além disso, os estagiários terão encontros semanais com o Professor Supervisor, durante os quais serão discutidos temas ligados a conteúdos, metodologia de ensino e à experiência didática vivenciada nas escolas. [...]
3. Os estagiários deverão, ainda, planejar, executar e avaliar uma atividade de ensino, sob supervisão direta de professores do Estágio. A atividade proposta é um minicurso interdisciplinar a ser oferecido a estudantes do ensino médio, em projeto desenvolvido dentro da programação do Fórum Permanente de Estudantes. O formato, a duração, as datas e os conteúdos dos minicursos serão combinados ao longo do curso. A realização dos mesmos será feita em um sábado, em data a ser marcada com antecedência.

A partir das informações elencadas acima, iremos analisar o relato de experiência no estágio supervisionado em Biologia do licenciando *B.* e seu diálogo com as propostas do estágio.

Descrição da experiência

O relato de experiência visa, a partir do vivido, trazer reflexões pertinentes para a área de atuação do sujeito. No presente artigo, o referido relato busca saber motivações, dificuldades, estratégias e subsídios que *B.* teve durante a realização de seu estágio supervisionado na EJA. De acordo com a Coordenação Pedagógica – Enfam, o relato de experiência

[...] trata-se da apresentação de uma reflexão sucinta, a partir de uma organização estruturada pelo próprio formador [...], no qual possa analisar aspectos que considere significativos na evolução de sua prática docente, indicando os aspectos positivos e as dificuldades identificadas na organização e no desenvolvimento da aula, os resultados e outros elementos que julgar pertinentes. O relato de experiência, de forma geral, deverá conter informações sobre a aula que foi realizada, conforme informações do planejamento, e resultados alcançados fazendo a relação entre teoria e prática, conhecimentos desenvolvidos no curso e aplicados na prática da aula.

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, tendo em vista que *B.* realizava seu estágio na escola escolhida e, concomitantemente, cursava a disciplina de ESEB na Universidade.

O roteiro de entrevista foi estruturado com as seguintes perguntas:

1. Como foi a abordagem e os primeiros momentos do(a) professora(a) de estágio supervisionado nas aulas (as impressões, o que vocês iriam aprender na disciplina, a leitura da ementa, a bibliografia etc.)?
2. Antes de você realizar seu estágio supervisionado na escola escolhida, houve indicação por parte do professor da disciplina de poder realizar seu estágio na EJA? Porque você escolheu a EJA?
3. A bibliografia da disciplina e as aulas de estágio na Universidade te ajudaram na realização do seu estágio na EJA?
4. Nas suas primeiras impressões na escola, você teve que buscar subsídio próprio para conseguir lecionar? Visando o público, o ambiente, o contexto etc.?
5. Na entrega de seu relatório de estágio houve *feedback* do (a) professor (a) em relação à escolha da modalidade da EJA?

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. Quando questionado sobre suas primeiras impressões sobre as aulas de estágio supervisionado, *B.* lembra das dinâmicas das aulas e das professoras,

[...] quem assumiu na de Biologia foram as doutorandas. E eram doutorandas com experiência, porque elas eram todas concursadas da Secretaria de Educação ou do IFB, davam aula e faziam doutorado lá na UnB [...] elas se mostravam muito solícitas em ajudar em qualquer questão que a gente tivesse [...] e elas

propunham muitos debates, as aulas eram [...] você ia lá, você contava o que que estava acontecendo e as professoras davam algum *feedback* de como você agir [...]

Levando em conta que nas licenciaturas pouco ou quase nunca se fala da EJA, esperava-se que as doutorandas, 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 tange à referida modalidade de ensino. O discurso de “desafio” em lecionar na EJA, de acordo com *B.*, estava inserido nas aulas:

[...] a coisa que eu mais ouvi das minhas professoras “trabalhar com EJA é um desafio né?” “é!” ponto sabe?! Eu não senti muito... elas davam a ajuda, elas falavam “o EJA é assim, é um público com maior vulnerabilidade, é um público que por algum motivo saiu da escola e agora tá voltando, olha tem gente que tá ali, tá sem estudar há anos e não sei o que, e o conteúdo se perde, e as vezes ele não acesso ao mesmo conteúdo que ele tivesse se tivesse continuado no ensino regular, então tem que ter atenção pra essas coisas”, mas o jeito de como eu poderia ter atenção não senti, não senti.

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 poderão melhorar a práxis do estagiário.

Nas 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 uma certa resistência no que tange a formação prática de educadores de jovens e adultos, o seu sucesso nessa modalidade pode ser entendido 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.

[...] eu vi que aquele jeito certinho de plano de aula não funciona, uma coisa que eu já sabia, o plano de aula é maleável, [...] a minha aula era expositiva, [...] eu tentava fazer mais num tom de conversa, justamente pra tentar contextualizar o conteúdo pra turma, porque no 3^a A eu não podia falar uma coisa e no 3^o B a mesma coisa, porque eram pessoas bem diferentes, então a aula era num tom mais de conversa e muitas vezes ela até fugia do conteúdo programado, mas eu sentia a necessidade, e aí eu tentava puxar de volta quando eu achava necessário.

B. nos faz repensar sobre a formação do educador que atua na EJA, que deve sempre estar se atualizando e buscando se atentar na melhoria de seus alunos, mas também na universidade formadora de licenciados e fomentadora de subsídios teóricos, que em suas disciplinas de estágio supervisionado deveriam ter disponível instrumentos que ajudassem os estagiários nas suas práticas docentes quando esses estão inseridos em uma modalidade que foge do “regular”, pois o estágio requer do aluno uma atenção especial que perpassa somente ir à escola e dar aula, mas também o planejamento e a elaboração de atividades, além das disciplinas que ainda estão sendo cursadas pelo aluno no intuito da diplomação.

É interessante se atentar que houve o abandono do estagiário pelo professor da escola pública,

[...] o professor desapareceu, e eu tinha que fazer 40h de regência e 20h de observação, e o EJA é por semestre né, e eu assumi o semestre né, eu fiquei muito mais do tempo que eu deveria ficar [...] eu fiquei até o final, eu peguei quase o início do semestre deles [...] eu entrei e eu fiquei até acabar, a única coisa que eu não fiz foi ir lá na reunião e falar “fulano pode passar, fulano não pode”, mas eu peguei, o professor apareceu no dia lá que era reunião deles e eu entreguei as notas [...]

Tal situação foge totalmente do objetivo do estágio supervisionado, que é estar ali na escola com um professor da disciplina para esse também o ajudar a melhorar sua prática, observando que houve uma sobrecarga do estagiário. Apesar da sobrecarga, *B.* discorre sobre a experiência que adquiriu nessa fase, que apesar da negligência sofrida, pôde tirar proveito dessa situação, evidenciada pela autonomia que teve ao conversar com a turma e perceber que apesar da estruturação de sua aula expositiva, as conversas com os alunos se tornaram uma didática mais interessante:

[...] eu acho que eu aprendi mais, eu acho que também é o foco do estágio, eu aprendi mais vivendo com os alunos e com a escola do que com dicas dos professores, mas eu acho que esse é o objetivo do estágio mesmo, não é o professor te ensinar, é você aprender com prática, com a vivência, e é claro, é uma prática mediada, então eu tinha essa mediação na universidade e não tinha mediação nenhuma na escola que era do professor, que eu acho que ele tem um papel tão importante quanto, talvez até maior, que os professores da universidade, o professor da escola, mas ele me abandonou, o que foi desesperador pra mim, mas no final eu até gostei porque talvez eu não tivesse essa imersão tão grande na EJA [...]

A problemática desenvolvida no seu estágio em relação à disciplina ofertada pela universidade está na visibilidade que a EJA não tem quando essa modalidade é escolhida. A falta de preparo que há nessas disciplinas obrigatórias ofertadas nas universidades demonstra que precisa ser feita uma reforma que abarca a oferta e estruturação dessas disciplinas. O discurso sobre a dificuldade enfrentada durante as aulas da EJA e sobre a adaptação das aulas para o público não são suficientes para a formação de educadores que podem vir a lecionar para jovens e adultos, levando em conta que atualmente contamos com o crescente número de alunos matriculados nessa modalidade ensino, chegando a quase 1,5 milhão (Fonte: G1).

Salientamos também a importância do *feedback* que deve haver ao aluno na sua prática pedagógica, quando questionado sobre o *feedback*, *B.* nos fala que “[...] depois que eu entreguei o relatório, eu não soube mais nada, só saiu minha menção, eu não tive feedback, era um dia pra entregar o relatório, que era o último dia de aula, e era isso”. A devolutiva que há por parte do professor universitário é rica em resoluções que podem ajudar o aluno na sua futura profissão docente. O estágio supervisionado consiste nessa práxis em diálogo com profissionais que estão há mais tempo na docência, sendo eles responsáveis por mostrar caminhos que ajudem o estagiário na resolução de problemas que podem aparecer ou em informações que são relevantes para lhe dar melhor com o público alvo. Isso ainda se demonstra mais importante quando falamos do professor universitário que tem como aluno/estagiário uma realidade EJA, sendo benéfico para ele próprio a sua atualização de conhecimento e realidade vivida pelo estagiário, dando-lhe oportunidades de nos próximos semestres, acrescentar à sua disciplina essa vivência diferenciada e em como os estagiários podem sanar determinadas situações-problema.

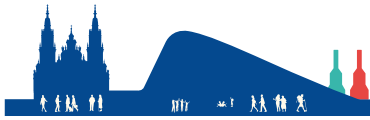
Conclusões

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.

Referências bibliográficas

Bernardy, K., e Paz, D. M. T. (outubro, 2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. Trabalho apresentado em *XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão; XV Mostra de Iniciação Científica e X Mostra de Extensão, “Ciência, Reflexividade e (In) Certezas”*. Cruz Alta, RS. Recuperado de <https://home.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>

- Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. (1988). Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. (dezembro, 2016). *Roteiro para orientar o relatório de uma experiência*. Trabalho apresentado em III Encontro Nacional de Formadores. Brasília, DF.
- Gastal, M. L. A., e Avanzi, M. R. (2015). Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. *Ciência & Educação*, 21(1), 149-158.
- Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia - Disciplina 126187. (2020). *Listagem de Ementa/Programa*. Universidade de Brasília. Recuperado de <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=126187>
- Mello, E. (2007). *A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em biologia* (Tese de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.
- Moreno, A. C. (2019, fevereiro 26). *Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental*. *O Globo*. Recuperado de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>
- Pimenta, S. G. (1995) O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 94, 58-73.
- Soares, L. J. G., e Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, 32(4), 251-268.
- Souza, E. C. (2004) *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.



Competencia comunicativa como indicador de empleabilidad en Asunción, Paraguay, 2019

RODRÍGUEZ FROMHERZ, FÁTIMA ROCÍO

*Departamento de Enseñanza de la lengua
Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña" (Paraguay)*

LEZCANO MENCÍA, ALEJANDRO

Universidad de la Integración de las Américas UNIDA (Paraguay)

Resumen

Este trabajo pretende describir las debilidades que presentan los postulantes a los cargos vacantes en las empresas que forman parte de la muestra, además de reconocer la importancia de la competencia comunicativa como un indicador de empleabilidad, en Asunción, Paraguay, durante el año 2019. La muestra seleccionada ha sido por conveniencia, y se conforma por 3 empresas del sector terciario, pertenecientes a los servicios generales. Los resultados muestran la debilidad que presentan los postulantes en el momento de la entrevista, pues evidencian dificultades para expresarse en forma oral. En el momento de la selección final la competencia comunicativa podría constituirse en el indicador determinante para la contratación del postulante, por tanto, es una necesidad imperiosa la ocupación por parte de la formación profesional del afianzamiento de la competencia comunicativa, más aún considerando el gran capital humano joven con que cuenta el país.

Palabras clave: competencia comunicativa; empleabilidad; educación-formación profesional.

Communicative competence as an employability criteria in Asunción, Paraguay, 2019

Abstract

This research aims to describe the weaknesses presented by applicants in job openings in companies which were part of the sample of this investigation. Additionally, this investigation also focusses on identifying the importance of the communicative skills as a job criteria, in Asunción, Paraguay, during 2019. The sample has been for convenience and is made up of three companies from the service sectors. At the moment of the interview, candidate weaknesses were shown in the investigation results, such as difficulties in their oral production. Moreover, at the time of the final decision in the job selection process, the communicative competence could become a determining factor at hiring the applicant. Therefore, the improvement of the communicative competence is an urgent need during the job training, bearing in mind that young people are one of the most hopeful groups in the working-age population in Paraguay.

Keywords: communicative skills/competence; employability; education-job training.

Introducción

Tal como lo afirma la Organización Internacional del Trabajo (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? y, ¿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 y reconocer las competencias consideradas excluyentes en el momento de las contrataciones.

Marco teórico

La revisión del término empleabilidad, nos lleva a su etimología proveniente del inglés, resultado de la composición entre *employ* (empleo) y *ability* (habilidad). En este sentido, se puede definir casi de manera directa como la habilidad para el empleo o para conseguir empleo. Se recoge en este trabajo la definición proporcionada por la OIT (2005) “las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a los cambios tecnológicos, de empleo o de condiciones en el mercado de trabajo.”

Ahora bien, Irigoien y Vargas (2002) presentan a la competencia “como una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (p. 14).

Tal como se percibe, hace referencia a las competencias que posee una persona.

Actualmente, estas competencias son divididas en genéricas o blandas y específicas o duras.

La competencia comunicativa se encuentra dentro de las genéricas.

La competencia comunicativa ha sido propuesta por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita, además de la gramática, otro tipo de conocimiento para poder usar el lenguaje con propiedad. Cassany, Luna, y Sanz (2017) nos dicen que “usar con propiedad implica saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc.” (p. 85). Así, quien posea la competencia comunicativa tendrá la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones, siendo una de ellas, las entrevistas laborales.

En la misma línea, Martínez (2014) nos dice que cuando se trata de competencia comunicativa se hace mención a la potencialidad del profesional para interactuar comunicativamente de forma adecuada, dominando e integrando conocimientos sobre el proceso de comunicación, principios, valores, actitudes, habilidades comunicativas y voluntad con la que tomar las decisiones oportunas ante situaciones nuevas o complejas.

Un informe publicado en INFOBAE (2018), sobre una investigación realizada en Argentina con expertos en selección de recursos humanos refiere que existe una carencia de competencias discursivas. Una de las entrevistadas afirma:

Lo que estamos notando hace un tiempo es que, a los jóvenes, e incluso a personas de 35 años, no les interesa mantener un lenguaje formal y refinado, sino que se les suelen escapar palabras que no son adecuadas en una entrevista, como ‘laburo’, o presentan muchas muletillas”, enfatizó Adriana, quien además dijo que suele ver poco desarrollo oratorio durante las entrevistas y resaltó que no se expresan con un lenguaje rico.

Situación similar se dio en Paraguay, en el año 2014, el 90 % de los postulantes para una empresa de embalaje de camiones no accedió al trabajo por problemas para presentarse, y no entender ciertos textos. La nota periodística manifiesta que los jóvenes no pudieron expresar cuestiones básicas sobre ellos mismos durante las entrevistas.

Martína (2014) haciendo énfasis a la competencia comunicativa nos da el ejemplo de las entrevistas de trabajo

Un ejemplo frecuente de ello son las entrevistas de trabajo, en las que cómo nos expresamos y cómo se expresa nuestro cuerpo puede provocar el éxito o fracaso de las mismas. Sería importante para el correcto desarrollo de estas entrevistas que los candidatos posean habilidades comunicativas en las que incluimos las verbales, no verbales y paraverbales. (p. 392).

La misma autora concluye que esta competencia debe ser considerada clave para el acceso a un empleo, pues determina el éxito en la interacción en los diferentes escenarios que se presentan.

En Paraguay, existe el Servicio Nacional de Promoción Profesional SNPP, organismo dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Sus actividades, iniciadas en el año 1972, se dirigen a atender fundamentalmente la política ocupacional del gobierno. Realiza sus acciones formativas atendiendo principalmente el proceso de desarrollo nacional, otorgando respuestas inmediatas al mercado laboral en términos de capacitación.

Los cursos van dirigidos a personas de diferentes niveles y sectores de la economía, abarcando todo el territorio nacional a través de su sede central, las regionales, subregionales, centros colaboradores y unidades móviles que permiten llegar a cualquier punto del país.

Otro organismo dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social es el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral, Institución orientada a garantizar la calidad de las ofertas formativas, la certificación de competencias laborales y la mejora de la empleabilidad, adecuada a las necesidades y potencialidades del contexto económico y social del país. Específicamente, esta es la instancia gubernamental encargada de brindar cursos que doten a los postulantes de las capacidades buscadas por los empleadores. Se constata que ofrecen talleres de habilidades blandas, entre las que mencionan la comunicación y escucha activa, el liderazgo, la planificación y gestión del tiempo, la flexibilidad y la capacidad de negociación.

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, con preguntas abiertas que permitan recoger información detallada sobre las cuestiones indagadas.

El nivel descriptivo según Tamayo y Tamayo (2004) “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente.”

En cuanto al enfoque cualitativo Hernández Sampieri (2010) refiere que:

El enfoque cualitativo lo que nos modela es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los

participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado. En este enfoque las variables no se definen con la finalidad de manipularse experimentalmente, y esto nos indica que se analiza una realidad además de tener una investigación sin potencial de réplica y sin fundamentos estadísticos. Con el enfoque cualitativo se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación. El alcance final del estudio cualitativo consiste en comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlo.

Según Mejía Navarrete (2002) “La entrevista en profundidad es una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un entrevistado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias, experiencias y sentimientos sobre un tema (p. 143).

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 y en este sentido, es una técnica de muestreo donde la población se selecciona solo porque están convenientemente disponibles para el investigador. Estas muestras se seleccionan solo porque son fáciles de reclutar y porque los investigadores no consideraron seleccionar una muestra que represente a toda la población. Idealmente, en la investigación, es bueno analizar muestras que representen a la población. Pero, en algunas investigaciones, la población es demasiado grande para evaluar y considerar a toda la población.

Esta es una de las razones por las que los investigadores confían en el muestreo por conveniencia, que es la técnica de muestreo no probabilística más común, debido a su velocidad, costo-efectividad y facilidad de disponibilidad de la muestra.

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.

La delimitación temporal de la investigación en cuanto a la revisión bibliográfica y análisis documental se llevó a cabo durante los primeros meses del año 2019. (enero, febrero y marzo), mientras que las entrevistas realizadas y el análisis e interpretación de los resultados corresponden a los meses de abril, mayo y junio del mismo año.

Resultados

En cuanto a la cantidad de funcionarios, la primera dedicada al rubro de salud tiene aproximadamente 1000 distribuidos en las diversas áreas; la segunda, del área Supermercado cuenta con más de 1200 empleados en toda la cadena; igualmente, la último maneja números similares al anterior. En los tres casos las encargadas de la selección son del género femenino.

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 o curriculum, de acuerdo con el perfil solicitado para el puesto, posteriormente fijan 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).

Sin embargo, en el área supermercadista realizan un análisis comercial, específicamente solicitan el reporte de Informcont (es un servicio mediante el cual se pueden determinar diferentes perfiles de riesgos de diversas personas físicas, cuya principal función es la de juntar y dar a conocer los datos comerciales de las personas físicas o de las empresas).

En cuanto a las competencias que buscan en los postulantes la primera entrevistada manifiesta “*Las habilidades que buscamos en los recursos humanos son Autonomía, capacidad de adaptabilidad al cambio, credibilidad técnica, comunicación asertiva, empatía, innovación, trabajo en equipo, Iniciativa, liderazgo, pensamiento crítico, trabajo en equi-*

po, capacidad de decisión, entre otras”, la segunda, “Deben ser personas desenvueltas, amables, responsables, saber tomar decisiones, tener facilidad para trabajar en equipo, tener capacidad de comunicación y ganas de trabajar” y la última, “Buscamos además de las competencias específicas, que sean personas proactivas, capaces de comunicarse adecuadamente, con capacidad para liderar y adaptarse a las diversas situaciones”.

En relación con las entrevistas las encargadas de la selección de personal manifiestan que 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, “si en el momento de la revisión de la formación específica tenemos a postulantes con el mismo perfil, la entrevista es determinante para optar por uno u otro postulante”, “la entrevista finalmente nos dice quién reúne el perfil que buscamos”.

Discusión y conclusiones

Los procesos de selección de personal son similares en las empresas, por una parte, hacen un análisis de la hoja de vida y, por otra, realizan las entrevistas a los postulantes seleccionados.

Indudablemente, la competencia comunicativa es un indicador de empleabilidad en las empresas mencionadas. Es alta la valoración dada a la entrevista, pues la misma es determinante en el momento de la decisión final, tal como lo sostiene Martínez (2014) es clave para el acceso al empleo, además garantiza el éxito de las personas en las diversas situaciones de interacción dentro del ámbito laboral.

Con los hallazgos se evidencia que una de las debilidades presentadas hace referencia a la competencia comunicativa, específicamente a la habilidad para comunicarse en forma oral, por 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.

Aunque existan organismos encargados de brindar talleres a las personas interesadas en las competencias blandas es imperiosa la necesidad de ocuparse de este aspecto, más aún considerando el gran capital humano joven con que cuenta el país, una franja etaria que enfrenta múltiples desafíos, siendo uno de ellos el acceso a empleo que conduzca a mejorar la calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Madrid: La Muralla.
- Cassany D., Luna, M., y Sanz, L. (2017). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-10.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Hymes, D. H., y Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- INFOBAE. (2018). *Postulantes ausentes: 4 de cada 10 candidatos jóvenes no asisten a las entrevistas de trabajo*. Recuperado de <https://www.infobae.com/tendencias/2018/02/05/postulantes-ausentes-4-de-cada-10-candidatos-jovenes-no-asisten-a-las-entrevistas-de-trabajo/>
- Irigoin, M., y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. Montevideo: CINTERFOR, OIT, OPS.
- María Marta, F., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de estudios sociales*, 47, 79-91.
- Martínez, 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.
- Mejía Navarrete J. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Perú: UNMSM.
- Montoya, L. A., de Arias, L. M. P., y de Trujillo, M. E. F. (2007). Competencias y empleabilidad. *Scientia et Technica*, 5(37), 379-382.

- OIT. (2005). *Recomendación 195 de la OIT sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos, aprobada en junio del 2004 y publicada en Ginebra en 2005*. Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195
- 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.
- Secanella, J. (2016). Nuevas competencias para la empleabilidad de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 40-47.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. México, D.F.: Editorial Limusa.



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

*Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela (España)*

Resumen

En esta contribución 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” defendida el 03/06/2020 en la Facultad de CC. de la Educación, USC (Diz, 2020). Dicho trabajo se inscribe en la línea de investigación sobre evaluación de necesidades formativas. La participación obtenida en el estudio ha sido del noventa por ciento de la población diana, integrada por veinte centros, con una representación del setenta y ocho por ciento de mujeres. Por lo que respecta a las dificultades para acceder a actividades de formación, alrededor del noventa por ciento manifestaron haberlas experimentado, resultando la más indicada la falta de interés de los cursos ofertados.

Palabras clave: Valoración de necesidades formativas de Orientadores/as Profesionales; Formación del/de la Orientador/a; Formación inicial; Formación continua; Desarrollo profesional.

Opportunities and difficulties for the training update of CIFP Counselors in Galicia

Abstract

In this contribution we present an extract of the results obtained in the doctoral thesis “The Department of Information and Professional Guidance in the Integrated Vocational Training Centers of Galicia. Profile and training needs of its professionals” defended on 06/03/2020 at the Faculty of CC. of Education, USC. The work that we present is part of the research line in needs assessment. The participation obtained in the study was ninety percent of the target population, made of/composed of twenty centers, seventy-eight percent represented by women. Regarding difficulties in accessing training activities, around ninety percent stated that they had experienced them, the most indicated being the lack of interest in the courses offered.

Keywords: Training needs' Assessment of Professional Counselors; Counselor Training; Undergraduate education; Continuing education; Career development.

Introducción

El estudio que se presenta se inscribe en la línea de investigación sobre formación del profesorado (Colen, 1995; Montero, 1987; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1989; González Sanmamed, 1995; Montero, González Sanmamed, Cepeda, y Cebreiro, 1990; Muñoz, Fuentes, y González Sanmamed, 2012; Navío, 2006). Concretamente, en la evaluación de necesidades formativas de orientadores y orientadoras para el desempeño de sus funciones. Diversas aportaciones 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 (Anaya, Pérez-González, y Suárez, 2011; Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín, y Manzano-Soto, 2013; Vélaz-de-Medrano, López Martín, Expósito, y González-Benito, 2016).

Teniendo en cuenta esa información como punto de partida, hemos llevado a cabo nuestra investigación 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/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 su vez, 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 dirigió a determinar si este colectivo dispone 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.

Marco teórico-contextual

La orientación a lo largo de la vida ha cobrado importancia durante la última década, tanto en el ámbito europeo como en el nacional. Muestra de ello son las resoluciones del Consejo de la Unión Europea de 2004¹ y 2008², en las que se invita los Estados Miembros a tomar medidas para modernizar y fortalecer sus sistemas de orientación. Por lo que respecta al Estado Español, la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002) define el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) como:

[...] el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo (arts. 2.1 y 2.2).

Y será este sistema, el que se apoya en dos elementos esenciales, que son, de una parte, la información y orientación, y, de otra parte, la evaluación y mejora de la calidad (Arbizu, 2007). Dichos elementos se materializan en

¹ Resolución del Consejo del 28 de mayo de 2004 sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.

² Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente».

los Centros Integrados de Formación Profesional³, objeto de estudio de este trabajo, y a los que se les confieren las siguientes finalidades:

- La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida,
- la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación,
- la prestación de los servicios de información y orientación laboral,
- la cooperación entre los sistemas de *fp* y el entorno productivo, y,
- el fomento de la igualdad real entre mujeres y hombres.

En el contexto más próximo del estudio, la Comunidad Autónoma de Galicia cuenta con una red de Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) que en los cursos de referencia abarcaba 20 centros dependientes de la *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional* y 3 centros vinculados a la *Consellería de Economía, Emprego e Industria*. La promulgación en el año 2011 del Decreto 77/2011, de 7 de abril, estableció un Reglamento orgánico de los CIFP dependientes de Educación y supuso un cambio en la organización de la orientación en dichos centros. De este modo, el departamento de orientación pasa a denominarse Departamento de Información y Orientación Profesional (DIOP), cuenta con una nueva estructura y competencias, y se redefinen las funciones a desempeñar por orientadoras y orientadores profesionales. Y es en este entorno donde se lleva a cabo el presente estudio y con estos/as profesionales.

Metodología

El estudio que presentamos se inscribe en la línea de trabajos sobre evaluación de necesidades (Altschuld y Witkin, 2000), asumiendo como criterio de análisis las necesidades de formación sentidas, percibidas o experimentadas por los/as Orientadores/as profesionales de CIFP de Galicia en el desempeño de las funciones que les son atribuidas.

Partiendo de la diferenciación entre los paradigmas positivista, constructivista y pragmático y teniendo en cuenta que las metodologías de investigación que de cada uno de ellos se deriva pueden ser complementarias (Bermejo Campos, 2011; Hernández, Pozo, y Alonso, 2004), para llevar a cabo nuestro estudio, hemos optado por el empleo de 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). Con 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 semiestructurada en la que se combinaron preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004), partiendo de un guion preestablecido. Dichas entrevistas se materializaron en los cursos Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional 2014-15 y 2015-16 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

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. La media de edad era de 48 años. Por lo que respecta a su situación de destino, el 83,3% de los casos contaban con plaza definitiva mientras que el 16,7% estaban en situación provisional.

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 análisis de las respuestas abiertas nos ha permitido averiguar que esto sería debido a la falta de un currículo adaptado a las funciones de las y los orientadores profesionales que ejercen en CIFP. En esta línea, los informantes de mayor edad matizan que su período formativo fue anterior a la aparición de la figura del/de la Orientador/a en el Sistema Educativo de modo generalizado en nuestro país.

En lo concerniente a las dificultades para acceder a la formación, el 88,9% de las personas informantes manifiestan haberlas experimentado.

La razón más alegada por las mismas consiste en la falta de interés acerca de los cursos ofertados, con un 44,4%. Le siguen en porcentaje, la inexistencia de centros de formación próximos a su residencia con un 38,9% y el no poder disponer de tiempo para realizarlos, con un 33,3%. El insuficiente número de plazas en los cursos que organiza la Administración y la coincidencia de dichos cursos con el horario de trabajo es causa de dificultad para un 27,8%. Finalmente, un 11,1% de orientadoras/es aseguran tener problemas derivados del coste de las ofertas formativas no gratuitas y un 22,2% aluden a otro tipo de dificultades.

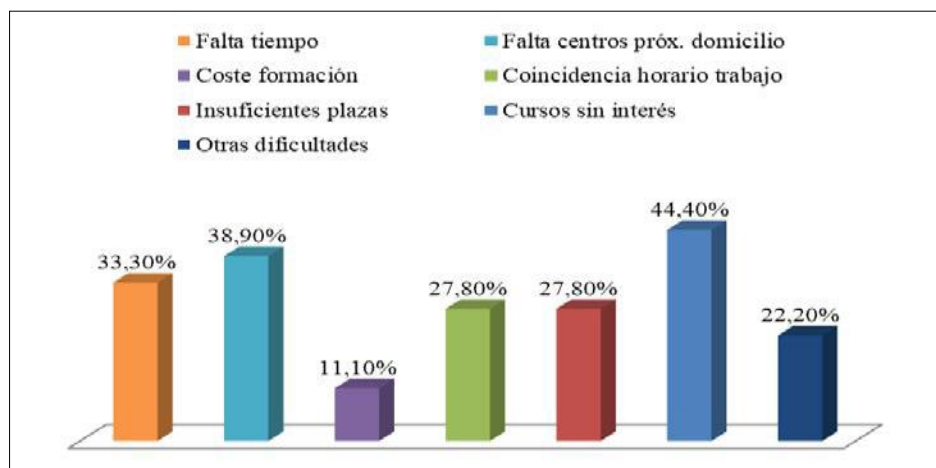


Figura 1. Dificultades para acceder a la formación. **Fuente.** Elaboración propia

Las personas que adujeron otro tipo de dificultades para acceder a la formación (22,2%) indican dos razones básicas: por una parte, la falta de oferta de formación específica dirigida a los integrantes de DIOP de Centros Integrados de FP, aspecto señalado por el total de estas (22,2%) y, por otra parte, la planificación de cursos en fin de semana (11,1%).

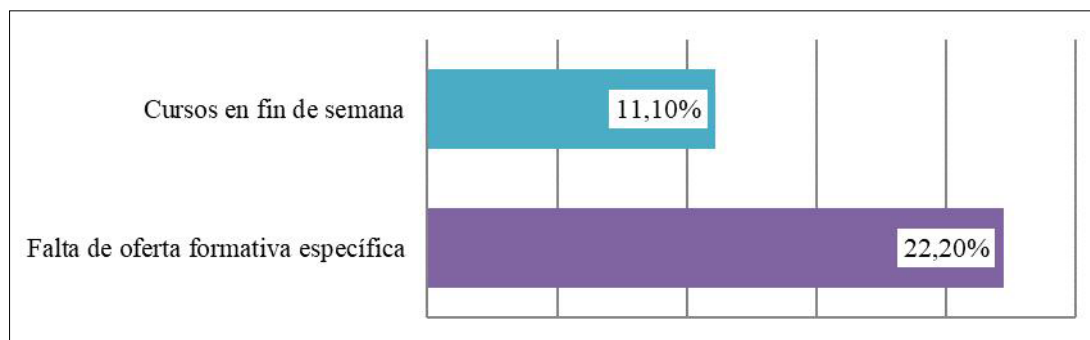


Figura 2. Otro tipo de dificultades para acceder a la formación. **Fuente.** Elaboración propia

En cuanto al tipo de razones que les mueven a participar en actividades formativas, el 100% de las personas entrevistadas coinciden en señalar el intercambio de experiencias con otros profesionales y la mejora de los aspectos

prácticos de su trabajo. Le sigue un 66,7% que indica como motivo para acudir a acciones formativas la actualización en el empleo de las TIC como herramientas de trabajo y más de la mitad de los/as Orientadores/as, un 55,6%, manifiestan que les mueve el interés por la actualización de conocimientos teóricos. Un 22,2% señala otro tipo de razones.

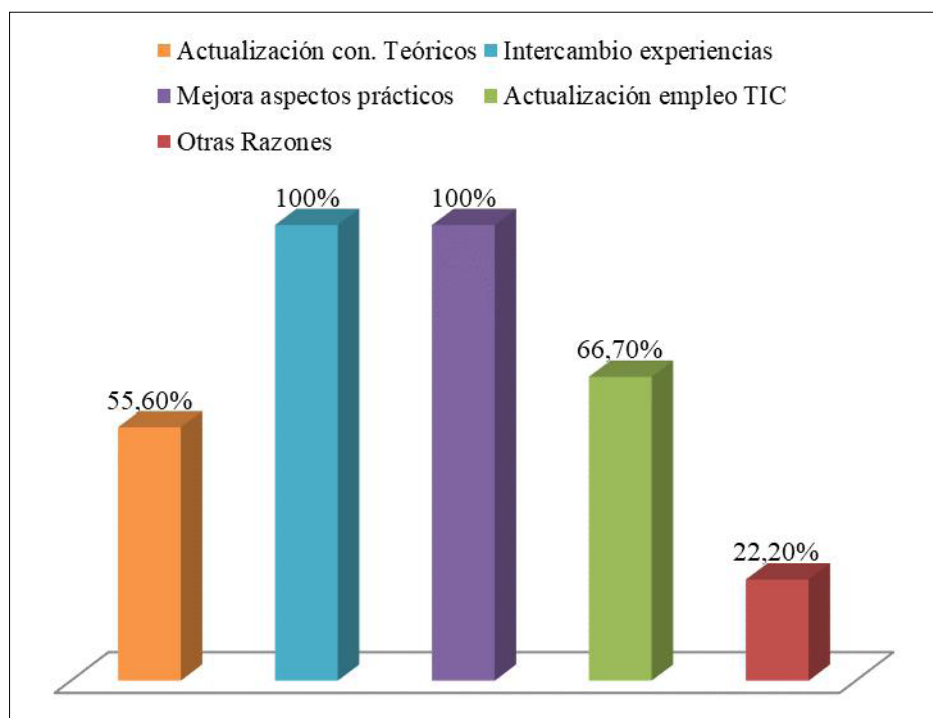


Figura 3. Razones para acudir a un curso de formación. **Fuente.** Elaboración propia

Por lo que respecta a otras razones para realizar una actividad formativa fueron indicadas por un 22,2% de las personas consultadas. Sus respuestas se distribuyen por igual (5,55%) entre: dar apoyo a la dirección del centro, atender al profesorado en sus demandas formativas, la promoción de la propia carrera profesional (sexenios) y que la persona que imparta la actividad formativa aporte experiencia práctica.

En cuanto al asunto de si las actividades de formación a las que han acudido les han proporcionado una respuesta ajustada a sus necesidades formativas, el 55,6% de las personas entrevistadas han respondido que no, sin embargo, para un 44,4% de las mismas, dicha oferta respondería satisfactoriamente a sus necesidades.

Por último, nos haremos referencia a los contenidos formativos demandados por las personas consultadas en las respuestas de opción abierta. En primer lugar, se sitúa la solicitud de formación sobre las nuevas funciones de los DIOP de Centros Integrados de FP, que es realizada por el 100% de las personas preguntadas. En segundo lugar, se ubica la petición de formación sobre los viveros de empresas con un 72,2%; el tercer puesto lo ocupa la petición de formación en TIC tiene un 66,7% de peso e igualadas en proporción, en cuarto lugar, están la demanda de formación sobre perfiles profesionales y emprendimiento, con un 55,6%. Entre las peticiones menos demandadas están la formación profesional DUAL y las salidas profesionales, que son indicadas por el 22,2% de las personas informantes. Finalmente, un 11,1% demandan formación en programas europeos y otro 11,1%, en cómo gestionar la relación con otras entidades.

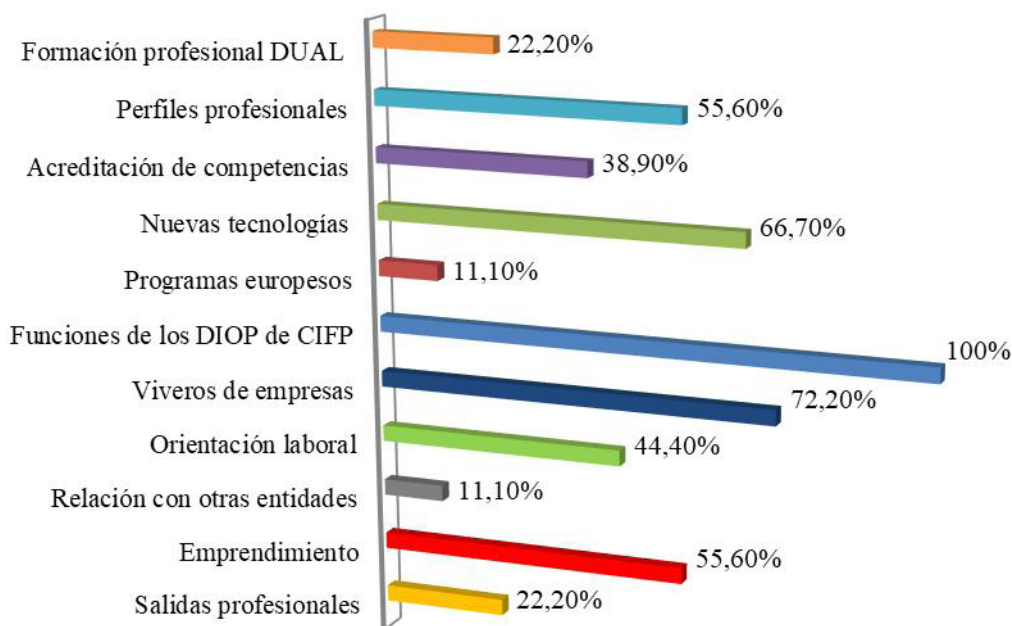


Figura 4. Contenidos sobre los que les gustaría recibir formación. **Fuente.** Elaboración propia

Discusión y conclusiones

En línea con estudios anteriores sobre necesidades formativas de profesionales de la orientación (Anaya et al., 2011; Vélaz de Medrano et al., 2013; Vélaz-de Medrano et al., 2016), hemos podido constatar que la formación inicial se revela insuficiente para el desempeño laboral de las Orientadoras y los Orientadores que trabajan en los CIFP de Galicia.

Se reconoce por parte de las personas entrevistadas un desfase entre sus habilidades profesionales y los requerimientos del puesto de trabajo. Ello es debido a dos razones fundamentales: de una parte, una formación universitaria insuficiente y poco conectada con su puesto de trabajo, que ha experimentado cambios recientes. De otra, a las dificultades con las que este colectivo se encuentra para actualizarse profesionalmente, puesto que el 88,9% las ha experimentado de uno u otro modo.

Este trabajo evidencia la necesidad de revisar los planes de estudios de las titulaciones que dan acceso al puesto de trabajo de Orientador/a profesional. De modo que, se incluyan materias que aborden la orientación laboral en profundidad y doten de conocimientos y herramientas sólidas para el desempeño de este puesto de trabajo.

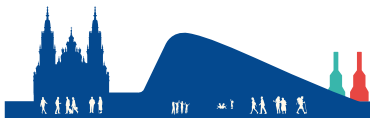
Así mismo, es recomendable planificar acciones de formación continua que den respuesta a las necesidades específicas de este colectivo, que partan de las necesidades y demandas que nos han trasladado, derivadas fundamentalmente, de las nuevas funciones que tienen que desempeñar.

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.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., y Suárez Riveiro, 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, 607-629.

- Arbizu, F. M. (2007). Cualificaciones profesionales en España: bisagra entre el empleo y la formación. *Educación y Futuro*, 17, 73-87.
- Bermejo, B. (2011). *Manual de Didáctica General para maestros de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- 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 (Traducción del original en inglés: The concept of social need. *New Society*, 19, 640-643, 1972).
- Colen, M. T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, 72-77.
- 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).
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2018). *Buscador de centros (Web)*. CIFP-Centro Integrado de Formación Profesional. Recuperado de <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>
- De Miguel, M. (Coord.). (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Diz López, M. J. (2020). *El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 147, de 20 de junio, pp. 22437-22444).
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 30 de diciembre, páginas 43141-43146).
- Fuentes Abeledo, E. J., y González Sanmamed, M. (1989). Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio. *Investigación en la Escuela*, 9, 57-66.
- González Sanmamed, M. (1995). Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 91-108.
- Hernández, S., Pozo, C., y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Montero Mesa, L. (1987a). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5(9), 7-31.
- Montero, M. L., González Sanmamed, M., Cepeda, O., y Cebreiro, B. (1990). Análisis de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.
- 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.
- Navío, A. (2006). Análisis y detección de necesidades. En J. Tejada, y V. Jiménez (Coord.), *Formación de formadores. Escenario aula* (pp. 71-152). Madrid: Paraninfo.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Consejo de la Unión Europea. (2004). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Doc.: 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Recuperado de <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%209286%202004%20INIT/EN/pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2008). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente»* (*Diario Oficial de la Unión Europea*, C 319/02, de 13/12/2008, pp. 4-7). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:42008X1213(02))

- Vélaz de Medrano, C., López Martín, E., Expósito, 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.
- 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*, Núm. Extraordinario, 261-292.



Investigación y formación de profesionales de la educación en Red

FERNÁNDEZ CRUZ, MANUEL

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada (España)*

IBÁÑEZ CUBILLAS, PILAR

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Extremadura (España)*

ÁVALOS RUIZ, INMACULADA

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada (España)*

Resumen

En el presente trabajo se muestra un ejemplo de la construcción de una red para la investigación y la formación de profesionales de la educación, formando parte de ella investigadores de distintos departamentos. Como fruto de esta red surge un grupo de investigación, un programa para la formación de doctorandos y diversas estrategias para la difusión de resultados de investigación y proyectos. El conjunto de todas las acciones llevadas a cabo proporcionan un discurso propio y avanzado a la red creada, al tiempo que ha permitido la creación de bases de datos que se van ampliando progresivamente a través de los distintos trabajos elaborados por el conjunto de miembros que componen dicha red.

Palabras clave: Investigación educativa; Proyectos de investigación; Estudiantes de doctorado; Estructura grupal.

Research and training of education professionals in RED

Abstract

This paper shows an example of the construction of a network for the research and training of education professionals, with researchers from different departments taking part in it. The result of this network is a research group, a programme for the training of doctoral students and various strategies for the dissemination of research results and projects. All the actions carried out together provide the network with its own advanced discourse, while at the same time allowing the creation of databases that are progressively expanding through the different works produced by all the members of the network.

Keywords: Educational Research; Research Projects; Doctoral Students; Group Structure.

Introducción

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 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 las acciones integradas de investigación y formación de las que damos cuenta.

Contextualización

Bahr y Mellor (2016) abordan las concepciones de la calidad en la enseñanza y la formación docente. Es evidente que la enseñanza de calidad para todos es un objetivo admirable, pero no está del todo claro cuál es la clave para alcanzar la calidad del servicio educativo. Y no tanto porque la calidad sea algo misterioso, sino justo por lo contrario, porque la calidad educativa es algo que las personas perciben de manera simple, inmediata y directa. Desde la perspectiva empresarial, se ha definido la calidad como el resultado de la conformidad con un conjunto de requisitos establecidos. De hecho, el modelo europeo de calidad educativa, que desarrollan las distintas Agencias de la Calidad, descansa en buena medida en esta idea: conformidad con requisitos preestablecidos, o modelo de Defecto Cero. Este enfoque exige la búsqueda de cero defectos y pone en primer plano la gestión de los detalles y la evitación de errores. La calidad aquí se ve como la ausencia de evidencias cuantificables y mensurables, errores y descuidos. Pero Bahr y Mellor (2016), descartan adoptar esta visión de Defecto Cero en enseñanza y formación del profesorado. Y la descartan porque entienden que el producto educativo es algo más que la suma de los elementos o indicadores en que el servicio puede desglosarse. Por tanto, la evaluación de la calidad, supera a la mera construcción de una lista de verificación de evidencias. Este modelo de evaluación que constata la existencia de Cero Defectos está muy extendido en la formación del profesorado en la medida en que se construye el siguiente razonamiento: Cero Defectos en la formación docente debe conducir a Cero Defectos en la enseñanza.

En su amplia revisión, Bhar y Mellor (2016) examinan actitudes y perspectivas contemporáneas, políticas, iniciativas de diseño de cursos e investigaciones que han influyó en la formación del profesorado australiano. La sección 1 discute el concepto clave de "calidad". La sección 2 revisa el contexto de la educación en Australia, con discusión de la organización y gestión de los sistemas educativos a nivel nacional y con especial atención a los diferentes roles que juegan los gobiernos federal y estatal / territorial. La sección 3 considera la enseñanza como una profesión, al examinar la naturaleza del trabajo del maestro, contextos y demandas laborales, y las variaciones o regularidades que existen. Se revisan los conceptos básicos para una enseñanza eficaz, describiendo lo que un maestro debe saber y ser capaz de hacer, y termina con un reconocimiento de que estas deben ser consideradas como competencias mínimas, y que existen diferencias cualitativas entre un profesor de calidad y uno simplemente eficaz. La sección 4 analiza el papel de la formación del profesorado en el desarrollo de profesores de calidad y se describe cómo funciona el proceso de acreditación de programas y argumenta que la orientación de esto es hacia la producción de maestros efectivos y competentes, más bien que los verdaderamente de calidad. Una pieza clave del rompecabezas de la formación del profesorado, los formadores de profesores son su características y función que se describen y discuten. La sección 5 examina lo que se necesita para ser un maestro de calidad, cuáles pueden ser

los atributos personales y cómo se extienden desde el marco de competencias para una enseñanza eficaz. La sección examina los paradigmas históricos de la formación inicial del profesorado en busca de una orientación que sirva mejor a la formación inicial del profesorado, una que desarrolle profesores verdaderamente de calidad.

Bucherberger y otros (2000), en el Green Paper sobre la formación del profesorado en Europa sostienen que la formación de docentes de alta calidad depende de formadores de docentes de alta calidad. Sin embargo, en la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea requiere calificaciones formales bastante bajas trabajar como formador de docentes, especialmente en comparación con otros campos de la Educación Superior. En la revisión de programas no se observa una formación inicial coherente para formadores de docentes al tiempo que no existen medidas para una inducción en las culturas profesionales de la docencia y de la propia formación del profesorado. Se propone que se revisen las calificaciones profesionales de los formadores de docentes y se plantea la necesidad de que existan programas coherentes de desarrollo del personal para los formadores de docentes.

Caena (2014) plantea la necesidad de que los sistemas educativos sean más eficaces y equitativos, a nivel mundial, y que ha sido subrayada por variaciones en los resultados de los estudiantes, tanto entre países como dentro de ellos, regiones y escuelas. El informe PISA confirma que el estatus socioeconómico de los estudiantes tiene un fuerte impacto en el rendimiento académico y representa el 15% de la variación del rendimiento en matemáticas. Dentro instituciones educativas, los profesores son ampliamente reconocidos en la investigación como los determinantes más poderosos del rendimiento del alumno. Sin embargo, se enfrentan a desafíos sin precedentes en su función educativa. Los futuros ciudadanos del mundo no solo necesitan conocimientos sobre la materia, sino también una amplia gama de habilidades y actitudes: habilidades de comunicación y colaboración, la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, creatividad, crítica pensamiento y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Estas son competencias que profesores y docentes los propios educadores necesitan dominar, como modelos para sus estudiantes. La gran cantidad de recursos de aprendizaje ahora disponibles en la web mundial también lo hace esencial para que los educadores y los alumnos sean competentes en la recuperación y selección de fuentes digitales fiables. Los profesores sí importan, pero también lo son las formas en que se organizan y funcionan las escuelas. La tarea del profesor se vuelve cada vez más compleja debido al papel cambiante de las instituciones escolares, que compiten con un número creciente de proveedores de conocimiento que ofrecen múltiples y diversas oportunidades para actividades informales y no formales aprendiendo. En este contexto, los docentes necesitan construir hábitos mentales para innovar y adaptarse a diferentes estudiantes o contextos. Con el fin de lograr mejoras en la enseñanza como parte de una estrategia agenda para el cambio, los docentes también deben ser capaces de emitir juicios de valor sobre las opciones y las compensaciones en situaciones específicas, sobre estudiantes específicos. Todo el conjunto de competencias que requieren los profesionales de la enseñanza no puede ser dominado por ningún individuo, y mucho menos al comienzo de la carrera. Más bien, debería verse desde un punto de vista evolutivo (las competencias se desarrollan a lo largo de la carrera), y dentro de un equipo docente y un sistema (no todos los miembros de un equipo docente necesitarán todas las competencias en un mismo grado). A través de diferentes culturas y los sistemas escolares, parece haber acuerdo sobre algunos requisitos básicos de competencia que todos los profesores necesitan: marcos de conocimiento sólidos (por ejemplo, sobre los planes de estudios escolares, teorías educativas, evaluación), apoyados mediante estrategias eficaces de gestión del conocimiento; un conocimiento profundo de cómo enseñar materias específicas, conectado con las competencias digitales y los estudiantes “aprendiendo; habilidades y estrategias de enseñanza / gestión en el aula; Habilidades interpersonales, reflexivas y de investigación, para el trabajo cooperativo en las escuelas como comunidades de Práctica; actitudes críticas hacia sus propias acciones profesionales, basadas en fuentes de diferentes tipos: resultados, teoría y diálogo profesional: para participar en la innovación; actitudes positivas hacia el desarrollo profesional continuo, la colaboración, la diversidad y la inclusión; la capacidad de adaptar planes y prácticas a los contextos y las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, las demandas intelectuales, cognitivas y emocionales de la preparación docente pueden aparecer a menudo. formidable para los futuros profesores. Estas demandas no pueden satisfacerse simplemente “aprendiendo los trucos del oficio” en un contexto de trabajo. La formación del profesorado no se puede reducir a una breve e intensiva inmersión en una escuela. entorno donde los futuros profesores, como los aprendices, se colocan para observar, imitar y adquirir el “oficio de enseñanza” de profesionales expertos, sino que hay que transformar los programas de formación inicial.

Cameron y Backer (2004) afirman que, en los últimos años, la investigación internacional ha identificado el impacto significativo de los docentes en el aprendizaje de niños y jóvenes y, como consecuencia, la formación del

profesorado ha ganado una merecida atención. Algunos estudios sostienen que la formación del profesorado tiene un impacto limitado en la práctica en el aula, otros atribuyen la aparente falta de impacto a aspectos de formación docente ineficaz, como el tipo y el diseño de los programas previos al servicio. Sin embargo, existe un creciente reconocimiento de que los programas de formación inicial del profesorado generan diferencia en las habilidades de enseñanza de los profesores. Se ha constatado que las medidas de preparación y certificación de maestros alcanzan, con mucho, las correlaciones más fuertes del rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas. La formación docente proporciona el conocimiento profesional base para facilitar el desarrollo de una comprensión de cómo aprenden los estudiantes y qué y cómo debe enseñarse. Hay más evidencia de que los profesores que tienen una base sólida tanto en pedagogía como en la disciplina son maestros más efectivos y tienen una influencia positiva en el rendimiento de sus estudiantes.

Chong y Ho (2009) parten de que la educación y los desafíos de preparar profesores de calidad son prioridades importantes en muchos países. Singapur no es diferente. El éxito de lo que Singapur espera lograr en educación depende de la calidad de sus profesores. Los profesores competentes y eficaces ayudan a construir un sistema educativo sólido. En respuesta a la necesidad nacional de maestros de calidad, el Instituto Nacional de Educación (NIE) de Singapur revisó y mejoró sus programas iniciales de preparación de maestros en 2005. Se desarrolló un modelo de Valores, Conocimientos y Habilidades (VSK) que enumera los atributos de los maestros principiantes para anclar la revisión y la mejora. Esto también proporcionó los primeros pasos en el desarrollo de un marco de garantía de calidad (QA) global. El marco de control de calidad cubre aspectos clave de la ejecución y el desarrollo del programa, desde los perfiles de ingreso de los estudiantes hasta las competencias de los profesores principiantes. El artículo tiene dos partes. La primera parte detalla el desarrollo y la base conceptual del marco de garantía de calidad. La segunda parte describe la estructura y los componentes del marco.

Utilizando datos de una encuesta de políticas de 50 estados, Darling-Hammond (2000) realiza un análisis de estudios de casos estatales, las Encuestas de Escuelas y Personal (SASS) de 1993-94 y la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP). Este estudio examina las formas en que las calificaciones de los maestros y otros aportes escolares están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes en todos los estados. Los resultados de los análisis tanto cualitativos como cuantitativos sugieren que las inversiones políticas en la calidad de los docentes pueden estar relacionadas con mejoras en el desempeño de los estudiantes. Los análisis cuantitativos indican que las medidas de preparación y certificación de maestros son, con mucho, los correlatos más fuertes del rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas, tanto antes como después de controlar la pobreza de los estudiantes y el estado del lenguaje. Las encuestas de políticas estatales y los datos de estudios de casos se utilizan para evaluar las políticas que influyen en el nivel general de calificaciones de los maestros dentro y entre los estados. Este análisis sugiere que las políticas adoptadas por los estados con respecto a la formación de los docentes, la concesión de licencias, la contratación y el desarrollo profesional pueden marcar una diferencia importante en las calificaciones y capacidades que los docentes aportan a su trabajo. Se discuten las implicaciones para los esfuerzos estatales para mejorar la calidad y la equidad en la educación pública.

Darling-Hammond (2017) describe la formación docente en jurisdicciones de todo el mundo que tienen sistemas bien desarrollados. Examina las políticas y prácticas de formación docente en Australia (con un enfoque en Victoria y Nueva Gales del Sur), Canadá (con un enfoque en Alberta y Ontario), Finlandia y Singapur en el contexto de contratación, preparación, inducción, desarrollo profesional continuo y colectivo. Compara estas prácticas con las de los Estados Unidos y evalúa los desafíos que enfrentan los países para transformar sus sistemas de desarrollo docente.

Flores y otros (2014) examinan las opiniones de los futuros profesores sobre su formación docente inicial en el contexto de un programa de grado en docencia. Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios y narrativas escritas al principio y al final del programa. En este documento se presentan los datos que surgen de 47 narrativas al final del programa. Cinco categorías surgieron de los datos cualitativos: contenido curricular, práctica docente, el papel de formadores de docentes, métodos de enseñanza y aprendizaje, aspectos organizativos y estructura del programa. Aunque los participantes identificaron aspectos positivos del programa de formación docente, también enfatizan que hay margen de mejora, especialmente en lo que respecta a una mayor coherencia del currículo y una mejor articulación de sus diferentes componentes. Se establecen implicaciones de los hallazgos para mejorar la calidad.

Hammerness y Klette (2015) y Klette y Hammerness (2016) parten de la consideración de que el aseguramiento de la calidad de la formación docente necesita una serie de indicadores: un conjunto de indicadores poderosos y bien investigados que se puedan aplicar a las grandes universidades públicas, así como a las pequeñas universidades privadas regionales; desde programas universitarios hasta programas “alternativos” y programas más “híbridos”. Estos indicadores deben ser relevantes para la certificación de maestros en una variedad de rangos de edad y etapas de desarrollo. En su artículo discuten sobre la práctica en la formación del profesorado y los esfuerzos de los investigadores para identificar las características clave de una formación potente del profesorado. Proponen que la formación docente de calidad esté diseñada en torno a una visión clara y compartida de la buena enseñanza; sea coherente porque vincula la teoría con la práctica y ofrezca oportunidades de aprendizaje alineadas con la visión de la buena docencia; y ofrezca, también, oportunidades para poner en práctica la enseñanza. Si bien estas características están respaldadas en su mayor parte por un consenso creciente en la literatura, también existe una base empírica emergente que respalda el valor de estas características.

Heinz (2013), utilizando Irlanda como ejemplo, explora la justificación de los diversos criterios de selección utilizados actualmente para seleccionar candidatos adecuados para los cursos iniciales de formación del profesorado. Investiga y discute las pautas de asociación entre las características de los antecedentes de los estudiantes de segundo nivel en el ingreso a su programa de formación docente y sus logros en términos de sus calificaciones finales académicas y prácticas docentes. Se basa en un análisis longitudinal de los datos de solicitudes y exámenes recogidos de estudiantes de profesores (2000-2007, N=1.023) que completaron su formación inicial de segundo nivel en una universidad irlandesa. Se prestará especial atención al valor predictivo del rendimiento académico previo y la experiencia docente de los participantes para su éxito en los componentes académicos y prácticos de su curso de formación docente. Los fundamentos de calidad detrás de los criterios de selección académica se impugnan sobre la base de los hallazgos de este estudio. Se discute el impacto positivo de la experiencia docente previa en el desempeño de la práctica docente y las diferencias de rendimiento observadas entre estudiantes de diferentes campos académicos.

Invargson y Rowley (2017) investigaron la relación entre las políticas relacionadas con el reclutamiento, selección, preparación y certificación de nuevos maestros y (a) la calidad de los futuros maestros medida por su contenido de matemáticas y conocimiento del contenido de pedagogía y (b) el rendimiento de los estudiantes en matemáticas en el nivel nacional. Se encontró una asociación positiva constante entre la solidez de los acuerdos de garantía de calidad de un país y el conocimiento de las matemáticas y la pedagogía matemática de los futuros profesores. También se encontró que los países con políticas sólidas para asegurar la calidad de los nuevos docentes se encuentran entre los que obtienen mejores resultados en las pruebas internacionales de rendimiento en matemáticas.

Moir y Gless (2001) confirman que un creciente cuerpo de investigación confirma el vínculo crucial entre el rendimiento educativo y la calidad de la formación del profesorado. El reto, por lo tanto, es cómo puede la profesión docente inducir a un gran número de nuevos colegas en formas que promuevan altos niveles de calidad en la práctica en el aula, garantizar el éxito académico de todos los estudiantes y fomentar nuevas formas de estar en las escuelas tanto para profesores principiantes como veteranos. La pedagogía de la mentoría incluye una comprensión profunda del desarrollo docente, los estándares de enseñanza profesional, la evaluación del desempeño y los estándares de contenido de los estudiantes, junto con estrategias para la observación en el aula y una variedad de técnicas de coaching. Los programas de inducción exitosos reconocen que el lenguaje y los conceptos de la buena enseñanza deben incorporarse y modelarse en todo el entorno profesional, en estructuras de apoyo, herramientas de evaluación, desarrollo profesional, preparación de mentores y, cuando sea posible, evaluación. Los programas de formación inicial actúan como catalizadores para cambiar las culturas escolares y mejorar la profesión docente.

Musset (2010) revisa programas de formación inicial en países de la OCDE. Afirma que la formación docente es importante debido a su impacto en la calidad del profesorado. Hay muchos desafíos diferentes que deben ser abordados en diferentes países, y el diseño de la formación docente tiene que responder a las necesidades específicas de cada sistema. La situación puede ser muy diferente de un país a otro: algunos países experimentan excedentes de maestros y otros tienen que hacer frente a la escasez de maestros. El desgaste del maestro también es un problema. La formación inicial del profesorado representa el punto de entrada a la profesión, y la forma en que se organiza juega un papel clave en la determinación tanto de la calidad educativa como de la cantidad de docentes. La «mezcla» más común entre los países de la OCDE incluye cursos en materia (conocimiento de contenido), técnicas de enseñanza (conocimientos pedagógicos) y experiencia escolar práctica. Algunos países incluyen también el desarrollo

de aptitudes de investigación, contenidos en ciencias cognitivas, conductuales y sociales y conocimientos sobre el desarrollo infantil.

Whatman y MacDonald, (2017) defiende que la práctica de alta calidad depende de la colaboración: desarrollar y mantener relaciones efectivas entre organizaciones (proveedores de educación inicial docente / escuelas / administración educativa / y personas. La práctica de alta calidad incluye oportunidades de aprendizaje profesional específicas para los futuros profesores, orientar a los profesores y profesores visitantes para que aprendan y mejoren la forma en que desempeñan sus funciones y asumir responsabilidades. Las prácticas de alta calidad están integradas en los diseños curriculares de formación que integran la teoría y la práctica. Todas las partes involucradas asumen la responsabilidad de integrar la teoría y la práctica. Las prácticas de alta calidad tienen una duración suficiente para que los futuros profesores formen parte de una comunidad. Los profesores mentores y los profesores visitantes trabajan con el profesor en formación para introducirlos en la comunidad y apoyarlos para que tomen un papel activo en su propio aprendizaje y en el de los demás. Las prácticas de alta calidad brindan oportunidades transparentes de evaluación formativa y sumativa.

Descripción de la experiencia

Toda la literatura sobre formación de profesorado y formación de profesionales de la educación, desde la perspectiva de la calidad, abundan en la necesidad de extender la formación a partir de redes y agrupaciones estratégicas que facilitan la formación multidireccional, multisectorial e interdisciplinar.

Nosotros, hemos tejido una red estratégica que trabaja en la investigación y la formación de calidad de los profesionales de la educación cuyos nodos son los siguientes:

- (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 y otros, 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 cooperación 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 son 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

- Bahr, N., & Mellor, S. (2016). *Building quality in teaching and teacher education*.
- Bucherberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*.
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy*.
- Cameron, M., & Baker, R. (2004). Research on initial teacher education in New Zealand. *Council for Education Research Annual Report*. Wellington, New Zealand: Government Printer.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International journal of management in education*, 3(3-4), 302-314.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- 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 Cruz, M. (2015a). New agendas for teachers' training an new educational research interest. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 6-11.
- Fernández Cruz, M. (2015b). Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Blue Mountain (WI): Deep University Press.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). *Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education*.
- Gijón, J. y otros (2016). *Formación por competencias y competencias para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. Emerald Group Publishing Limited.
- Heinz, M. (2013). Tomorrow's teachers-selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programmes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 93-114.
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.
- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>

- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 109-114.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects.
- Whatman, J., & MacDonald, J. (2017). High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.



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

*Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Resumen

La presente comunicación tiene por objetivo evaluar la utilidad del contrato de aprendizaje a como herramienta en el proceso de desarrollo y evaluación del prácticum. Dentro de la evaluación de una experiencia innovadora desarrollada en el Prácticum del grado de Pedagogía a lo largo de 3 cursos académicos, se analiza la misma desde un estudio descriptivo- exploratorio de estudio de caso. Los resultados indican que la utilidad del contrato a partir de las valoraciones de los alumnos es medio alta. Se concluye igualmente que esta utilidad está afectada por la experiencia previa en el ámbito educativo y por la situación laboral de trabajo, concluyéndose mayor utilidad por parte de los que trabajan y han tenido experiencia previa en el ámbito educativo.

Palabras clave: contrato aprendizaje; prácticum; competencias; pedagogía.

Usefulness of the learning contract as a tool in a practicum by competences: The look of the students of the Degree in Pedagogy at the UAB

Abstract

The purpose of this communication is to evaluate the usefulness of the learning contract as a tool in the development and evaluation process of the practicum. Within the evaluation of an innovative experience developed in the Practicum of the Pedagogy degree over 3 academic years, it is analyzed from a descriptive-exploratory case study. The results indicate that the utility of the contract from the students' evaluations is medium high. It is also concluded that this utility is affected by previous experience in the educational field and by the employment situation of work, concluding that it is more useful for those who work and have had previous experience in the educational field.

Keywords: learning contract; prácticum; competency; pedagogy.

Introducción

La evaluación en educación superior mayoritariamente se realiza desde las disciplinas, materias y asignaturas, siguiendo modelos tradicionales, lo cual es incompatible con las nuevas implicaciones del nuevo paradigma de formación basado en competencias y en perfiles profesionales. Si bien se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje, desagregados de la competencia de referencia, el abordaje sigue siendo parcelizado (Bilbao & Villa, 2019; Cano & Ión, 2012; Tejada & Ruiz, 2016).

Sin embargo, también podemos encontrar situaciones propicias a la evaluación de la competencia profesional en su integridad como es el prácticum o los trabajos de fin de grado (o máster), dado que la misma se activa en su totalidad, además de tener como referencia el conjunto de resultados de aprendizaje (Mendoza & Covarrubias, 2014; Roselló, Ferrer & Pinya, 2018; Tejada & Ruiz, 2016).

En este contexto de formación, desarrollo y evaluación de competencias, realizamos el análisis-investigación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum en la formación inicial de pedagogos, 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.

El contrato de aprendizaje cuenta con un gran potencial didáctico y aplicabilidad en múltiples ámbitos. Permite la visibilidad de las alianzas y acuerdos, se sustenta en 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. A todo ello hay que añadir y 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, a su vez, de una herramienta que supone un acuerdo negociado de partes, cuyo objetivo es maximizar el aprendizaje; además, se hace copartícipe de su error y aprende a resolver los problemas que surgen en la acción (Franquet, Marín y Rivas, 2006; Martín González, Uriarte y Ciaurri, 2008; Przesmycki, 2000; Rodríguez-Fuentes y Machado, 2014). Igualmente se considera una gran herramienta de evaluación en educación superior (Franquet, Marín y Rivas, 2006; Martín González, Uriarte y Ciaurri, 2008; Martínez Mínguez, Moya, Nueva y Cañabate, 2019; Ruay et al. 2017; Sáiz y Román, 2011).

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, donde se establece el perfil de egreso convirtiéndose el mismo en el referente fundamental para organizar el contrato de aprendizaje.

Nuestra experiencia de innovación (Navío, Ruiz y Tejada, 2017, Tejada y Navío, 2019) implica la construcción de un proyecto consensuado y dialogado con los centros de prácticas, donde se definen las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos, se concretan las competencias que se activarán, las tareas a realizar por los estudiantes, y, sobre todo, las evidencias a recoger para evaluar el desarrollo de dichas competencias en esos escenarios profesionales por parte de los estudiantes (Tejada y Ruiz, 2016). Consenso a realizar entre los estudiantes, y los tutores (tanto de la universidad como de los centros de formación).

Metodología

Analizamos la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio. Nos ubicamos de una metodología mixta secuencial (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018), donde el método cuantitativo ha precedido al cualitativo, teniendo presente igualmente que estamos ante un estudio de caso (Coller, 2000; Martínez Carazo, 2006), situado en el ámbito de los estudios de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la educación a lo largo de 3 cursos académicos (2016-17, 2017-18 y 2018-19).

Los participantes en el estudio son los alumnos del último semestre de la materia de Prácticum II del Grado referido de Pedagogía en sus 3 últimas cohortes (47,4%, 20,5% y 32,1% respectivamente). Dicha muestra se caracteriza porque es mayoritariamente femenina (88,5%) en línea con la distribución sociológica de este estudio; estudiantes que tienen como primera opción los estudios de Pedagogía en un 57%; tienen ocupación laboral en un trabajo en un 77%, trabajando un promedio de 20,17 horas/semana y cuentan con experiencia en el ámbito educativo en un 83,3%. Realizan el prácticum de manera ordinaria el 75,6% y el resto de forma compactada. La modalidad de prácticum elegida es de tipo formación en el 56,4% de innovación en un 35,9% y de investigación en un 7,7%.

El dispositivo de recogida de información de esta experiencia innovadora está conformado básicamente por dos tipos de instrumentos: el cuestionario y el *focus group*.

El cuestionario se estructura en distintas dimensiones. De una parte, en la verificación de si el Prácticum ha permitido activar las competencias tanto genérico-transversales como específicas, y de otra, en la valoración de la utilidad del contrato de aprendizaje en tal sentido. Está conformado por 53 ítems, de los cuales 9 corresponden a variables de identificación, formativas, institucionales; 10 a ítems relativos a competencias genérico-transversales del Título; 17 a ítems relativos a competencias específicas del Título y 19 sobre la utilidad del contrato de aprendizaje. La escala de respuesta a los diferentes ítems va de 1 a 5 (1, nada, hasta 5, mucho).

En el marco de este trabajo en concreto centraremos la valoración de la utilidad realizada por parte de los alumnos al contrato de aprendizaje en el desarrollo y evaluación del prácticum

Resultados

Los resultados obtenidos, con carácter general, 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 (Tabla 1, Figura 1), manteniéndose similar a lo largo de los 3 cursos, donde no se encontraron diferencias significativas.

Se evidencia que la utilidad es mayor en aquellos indicadores de dimensión asociada a las competencias genérico-transversales (reflexividad, autonomía, responsabilidad, autorregulación). En aquellos otros 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.

Tabla 1. Valoración de la UTILIDAD del contrato aprendizaje según curso académico

UTILIDAD DEL CONTRATO APRENDIZAJE	CURSO ACADÉMICO			
	16-17	17-18	18-19	Sign
1. Tomar conciencia de las competencias del profesional de la Pedagogía	3,70	4,00	3,60	
2. Reflexionar sobre las competencias del profesional de la Pedagogía	3,70	3,94	3,36	
3. Comprender la tarea pedagógica que se realiza en el centro de prácticas	3,59	3,81	3,28	
4. Facilitar la elaboración del informe de prácticas	3,27	3,50	3,24	
5. Facilitar la autoevaluación inicial	3,78	3,94	3,48	
6. Verificar los logros competenciales durante el desarrollo del prácticum	3,76	3,88	3,60	
7. Dar sentido a las tutorías de prácticum con los tutores de prácticas (Facultad y centro de prácticas)	3,00	2,69	2,76	
8. Dar contenido a los seminarios de prácticas	2,84	2,75	2,64	
9. Establecer un plan de trabajo realista en el centro de prácticas	3,46	3,69	3,40	
10. Consensuar las tareas y las actividades a realizar en el centro de prácticas	3,76	3,81	3,44	
11. Clarificar las posibilidades de empleo en el campo de la pedagogía	3,46	3,38	2,84	
12. Adaptar las exigencias del prácticum a la realidad concreta del centro	3,51	3,88	3,20	
13. Motivarme para aprender de una realidad profesional	3,41	3,63	3,12	
14. Controlar mi proceso de aprendizaje e implicación en el centro de prácticas	3,65	3,69	3,56	
15. Controlar mi proceso de aprendizaje e implicación en los seminarios	3,35	3,19	3,12	
16. Mejorar el contrato de aprendizaje gracias al diálogo con el centro de prácticas	3,27	3,56	3,16	
17. Responsabilizarme del trabajo a realizar.	3,62	4,00	3,56	
18. Consensuar criterios de evaluación de competencias	3,76	3,31	3,60	
19. Lograr autonomía en el proceso de aprendizaje vinculado al prácticum	3,78	4,13	3,60	
TOTAL	3,51	3,62	3,27	

Fuente. Elaboración propia



Figura 1. Perfil de valoración UTILIDAD del contrato aprendizaje según curso académico. Fuente. Elaboración propia

Cabe decir igualmente que estos resultados se mantienen cuando son analizados desde la tipología del prácticum que realizan, así como en relación con el género de los estudiantes. Es decir, no hemos encontrado diferencias significativas en ninguno de los ítems de utilidad analizados.

Sin embargo, cuando analizados los resultados de la UTILIDAD en función de si trabajan o no, se pueden apreciar diferencias significativas como puede comprobarse en la tabla y gráficas siguientes. De manera que los estudiantes que realizan cuentan en la actualidad con un trabajo remunerado valoran por encima de los que no lo hacen la utilidad del contrato de aprendizaje en la realización del prácticum, particularmente en lo relativo a la toma de conciencia de las competencias del profesional de la pedagogía, clarificar las posibilidades de empleo en el campo de la pedagogía, motivarse para aprender de una realidad profesional, autorregular y responsabilizarse de su proceso de trabajo. Igualmente se destaca la utilidad en aquellos aspectos de carácter más instrumental en la autorregulación del trabajo del prácticum como son la elaboración del informe de prácticas, la autoevaluación inicial, verificación de logros competenciales, dar contenidos a los seminarios, establecer un plan de trabajo realista, controlar el proceso de aprendizaje e implicación en el centro de prácticas.

Tabla 2. Valoración de la UTILIDAD del contrato aprendizaje en función de si se trabaja

UTILIDAD DEL CONTRATO APRENDIZAJE	TRABAJO			
	Si	No	Sign	Difer.
1. Tomar conciencia de las competencias del profesional de la Pedagogía	3,78	3	.05	1>2
2. Reflexionar sobre las competencias del profesional de la Pedagogía	3,75	3,28		
3. Comprender la tarea pedagógica que se realiza en el centro de prácticas	3,63	3,22		
4. Facilitar la elaboración del informe de prácticas	3,48	2,72	.04	1>2
5. Facilitar la autoevaluación inicial	3,88	3,17	.03	1>2
6. Verificar los logros competenciales durante el desarrollo del prácticum	3,87	3,18	.05	
7. Dar sentido a las tutorías de prácticum con los tutores de prácticas (Facultad i centro de prácticas)	2,95	2,56		
8. Dar contenido a los seminarios de prácticas	2,90	2,28	.05	1>2
9. Establecer un plan de trabajo realista en el centro de prácticas	3,63	3,00	.05	1>2
10. Consensuar las tareas y las actividades a realizar en el centro de prácticas	3,78	3,28		
11. Clarificar las posibilidades de empleo en el campo de la pedagogía	3,40	2,72	.05	1>2
12. Adaptar las exigencias del prácticum a la realidad concreta del centro	3,58	3,17		
13. Motivarme para aprender de una realidad profesional	3,52	2,83	.05	1>2
14. Controlar mi proceso de aprendizaje e implicación en el centro de prácticas	3,77	3,17	.05	1>2
15. Controlar mi proceso de aprendizaje e implicación en los seminarios	3,40	2,72	.05	1>2

16. Mejorar el contrato de aprendizaje gracias al diálogo con el centro de prácticas	3,40	2,94		
17. Responsabilizarme del trabajo a realizar.	3,82	3,22	.08	1>2
18. Consensuar criterios de evaluación de competencias	3,67	3,44		
19. Lograr autonomía en el proceso de aprendizaje vinculado al prácticum.	3,92	3,39		
TOTAL	3,58	3,02	.04	1>2

Fuente. Elaboración propia

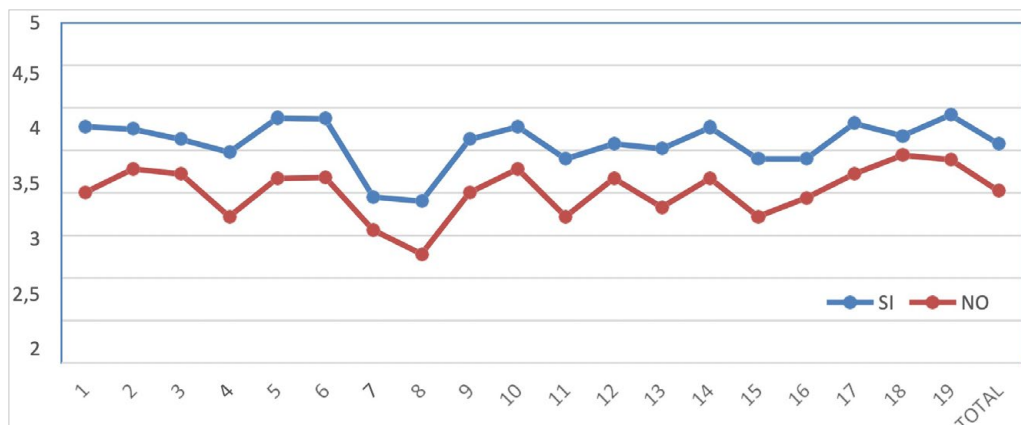


Figura 2. Perfil de valoración UTILIDAD del contrato aprendizaje según si se trabaja. Fuente. Elaboración propia

También hemos encontrado diferencias significativas en la utilidad del contrato en función de la experiencia en el ámbito educativo. En este sentido cabe afirmar que aquellos estudiantes que cuentan con dicha experiencia son los que más valoran la utilidad del contrato.

Como puede apreciarse en la tabla y figuras siguientes, en la mayoría de los ítems analizados se dan dichas referencias.

Tabla 3. Valoración de la UTILIDAD del contrato aprendizaje en función de la experiencia en el ámbito educativo

UTILIDAD DEL CONTRATO APRENDIZAJE	EXPERIENCIA ÁMBITO EDUCATIVO			
	Si	No	Sign	Difer.
1. Tomar conciencia de las competencias del profesional de la Pedagogía	3,77	2,77	.04	1>2
2. Reflexionar sobre las competencias del profesional de la Pedagogía	3,78	2,92	.03	1>2
3. Comprender la tarea pedagógica que se realiza en el centro de prácticas	3,68	2,85	.03	1>2
4. Facilitar la elaboración del informe de prácticas	3,48	2,46	.04	1>2
5. Facilitar la autoevaluación inicial	3,91	2,77	.01	1>2
6. Verificar los logros competenciales durante el desarrollo del prácticum	3,85	3,15	.05	1>2
7. Dar sentido a las tutorías de prácticum con los tutores de prácticas (Facultad y centro de prácticas)	3,02	2,08	.02	1>2
8. Dar contenido a los seminarios de prácticas	2,92	1,92	.01	1>2
9. Establecer un plan de trabajo realista en el centro de prácticas	3,62	2,85	.04	1>2
10. Consensuar las tareas y las actividades a realizar en el centro de prácticas	3,80	3,00	.05	1>2
11. Clarificar las posibilidades de empleo en el campo de la pedagogía	3,38	2,54	.05	1>2
12. Adaptar las exigencias del prácticum a la realidad concreta del centro	3,60	2,92		
13. Motivarme para aprender de una realidad profesional	3,54	2,46	.01	1>2
14. Controlar mi proceso de aprendizaje e implicación en el centro de prácticas	3,80	2,77	.04	1>2
15. Controlar mi proceso de aprendizaje e implicación en los seminarios	3,37	2,62	.06	1>2

16. Mejorar el contrato de aprendizaje gracias al diálogo con el centro de prácticas	3,42	2,69		
17. Responsabilizarme del trabajo a realizar.	3,78	3,15		
18. Consensuar criterios de evaluación de competencias	3,72	3,08	.06	1>2
19. Lograr autonomía en el proceso de aprendizaje vinculado al prácticum.	3,89	3,31		
TOTAL	3,60	2,75	.03	1>2

Fuente. Elaboración propia

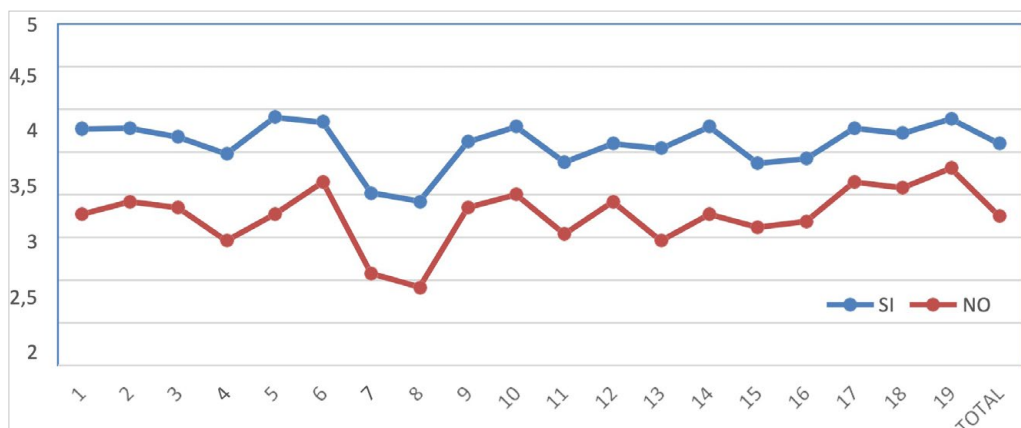


Figura 3. Perfil de valoración UTILIDAD del contrato aprendizaje según experiencia en el ámbito educativo

Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Con carácter general, podemos concluir que la valoración de la utilidad del prácticum por parte de los participantes en el estudio es medio alta. Se evidencia que la utilidad es mayor en aquellos indicadores de dimensión asociada a las competencias genérico-transversales (reflexividad, autonomía, responsabilidad, autorregulación), mientras que en los indicadores de la dimensión instrumental, específico o técnico ligados al desarrollo y evaluación del prácticum, la valoración es media (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. En este sentido, cabe apuntar que para los participantes es la primera vez que operan con esta herramienta-estrategia en el desarrollo y evaluación del prácticum. Ello podría explicar momentáneamente el no aprovechar todo el potencial de la misma por falta de formación o entrenamiento, habituación en la propia gestión de su prácticum.

Cabe interpretar que la no diferencia en la valoración de la utilidad entre los diferentes cursos académicos analizados, o la constancia de los perfiles valóricos entre los mismos, a nuestro entender, se relaciona con el propio modelo de prácticum y sus referenciales en las guías docentes (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz & Cubero-Ibáñez, 2018; Roselló, Ferrer & Piña, 2018), que se han mantenido constante –sin revisión– a lo largo del periodo estudiado.

Queremos decir que tanto tutores –de universidad y de centro de prácticas–, así como los alumnos, han operado con los mismos criterios, estrategias e instrumentos en todos los cursos. Similar conclusión obtenemos cuando analizamos a los datos a la luz del tipo de prácticum (formación, intervención o investigación). El contrato de aprendizaje se valora por igual en todas las modalidades, manteniendo el mismo perfil general de valoración ya apuntado.

Cabe igualmente concluir que, en línea con los resultados obtenidos en función de si el alumno trabaja o no, así como si cuenta con experiencia previa en el ámbito educativo, se aprecian diferencias notables. Consideramos que el conocimiento previo de la realidad o contexto profesional, bien a través de trabajar en el mismo o tener experiencia previa en él, sí que establece una marcada diferencia entre los estudiantes implicados y está a favor precisamente de los que conocen escenario socioprofesional. Ello también estaría en consonancia con lo apuntado

sobre la utilidad en relación con la autonomía, autorregulación, responsabilidad, etc., como consecuencia de dicho conocimiento, lo que da pie a mayor aprovechamiento del prácticum y por tanto, de mayor apreciación de la utilidad del contrato de aprendizaje y su satisfacción sobre el mismo (Mendoza & Covarrubias, 2014; Pantoja, Cámara & Molero, 2019; Serrate, Casillas & González, 2011).

La experiencia en el Prácticum nos indica que la formación universitaria se lleva a cabo en instituciones educativas especializadas, pero muchas veces alejada de los contextos y prácticas profesionales. Con el fin de acercar ambos contextos se crean y fomentan diferentes esquemas de colaboración y/o de metodologías de enseñanza basadas en problemas, en procesos de reflexión, de indagación e investigación u orientadas por requerimientos laborales y/o profesionales (Zabalza, 2011). El prácticum es una de las mejores estrategias para este intento de acercar la universidad y la formación universitaria a las instituciones profesionales con el objetivo de ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan poner no sólo en acción sus conocimientos, sino también desarrollarlos y adquirir nuevos, en un proceso constante de construcción y reconstrucción en y de la práctica profesional (Coiduras, Isus & Del Arco, 2015; Tejada & Ruiz, 2013).

La investigación nos ha permitido realizar un seguimiento continuo y valorativo del desarrollo y adquisición de competencias profesionales en el prácticum, pero no desde una mirada endogámica, sino como puerta abierta a aportar mejoras y soluciones dentro de un campo de acción racional, no sólo al ámbito formativo, sino también en el profesional, teniendo siempre presente el contexto en el que se encuentran todos ellos. Asimismo, la presente investigación también quiere dar respuesta a la utilidad de la formación, a su transferencia en el lugar y escenario de trabajo, cumpliendo una función pedagógica como finalidad última donde el contrato de aprendizaje se constituye en una herramienta-estrategia a tal fin (Coiduras, Isus & Del arco, 2015; Tejada, 2012). Un camino de ida y vuelta que quiere beneficiar, finalmente, tanto el ámbito formativo como el profesional del prácticum de Pedagogía.

Una vez realizada la investigación y mirando al futuro hacia su aplicabilidad, es necesario valorar que la implantación de un sistema de seguimiento y evaluación de competencias pide cambios, entre otros, también a las estructuras educativas. Las limitaciones de tiempo de trabajo, y en ocasiones también de formación en metodología de evaluación, que tiene el profesorado necesitarían de, por ejemplo, la creación de unidades de apoyo para el diseño y desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación de competencias o conjugar varias técnicas e instrumentos tanto en la evaluación de competencias, tanto dentro como fuera del aula (Jornet, González, Suárez & Perales, 2011, Tejada & Ruiz, 2016).

Referencias bibliográficas

- Bilbao, A., & Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69, doi: 10.5944/educXX1.19976
- Cano, E., & Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177.
- Coiduras, J., Isus, S., & Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Franquet, T., Marín, M., & Rivas, E. (2006). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. *4º Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Barcelona, 5-7 julio.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jornet, P., González, J., Suárez, J. M., & Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145
- González, P., Uriarte, J. D., & Ciaurri, J. C. (2008). El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes de las titulaciones de Magisterio y Educación Social. *INFAD. Revista de Psicología*, 1, 305-319.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

- 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
- Mendoza, M., & Covarrubias, C.G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24.
- Navío, A., Ruiz, C., & 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. (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y la Prácticas Externas* (pp. 953-962). Santiago Compostela: Endavira.
- Pantoja, A., Cámara, A., & Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 375-392. doi: 10.30827/profesorado.v23i1.9159
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.
- Rosselló, M. R., Ferrer, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. doi: 10.4995/redu.2018.9397
- Rodríguez-Fuentes, G., & 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.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., & Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. doi: 10.5944/educXX1.14457
- 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.
- Sáiz, M. C., & Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Serrate, S., Casillas, S., & González, M. (2015). Percepción de los estudiantes del grado de pedagogía y educación social sobre la organización, la utilidad y formación del prácticum. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 171-190.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15s(2), 17-40. doi:10.5944/educxx1.15.2.125
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tejada, J., & 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
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educXX1.12175
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.



El Itinerario Personalizado de Inserción: limitaciones y posibilidades para el proceso de orientación

INFANTE REJANO, CARLOS

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (España)*

Resumen

El Itinerario Personalizado de Inserción (IPI) 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 y peso, resulta fundamental que su implementación sea lo más óptimo y rentable para las personas beneficiarias en particular, y para el servicio público que lo presta en general. Sin embargo, presenta tres limitaciones que chocan con una concepción amplia de práctica de la orientación laboral: (1) limitar su existencia sólo a parte de la realidad laboral; (2) limitar su validez a un tiempo determinado con independencia de la persona que recibe el servicio; (3) limitar sus posibilidades de actuación sobre las personas demandantes de empleo. Este trabajo se revisa el concepto actual de IPI implícito en el corpus normativo y práctico de la orientación laboral, buscando su máxima optimización como herramienta técnica y recurso sociolaboral. Se señalan algunas ideas a lo largo de las limitaciones descritas, para sugerir una nueva concepción del IPI.

Palabras clave: Itinerario Personalizado de inserción; políticas de empleo; retos; evaluación; calidad.

The Employment Insertion Itinerary: limitations and possibilities for the professional guidance

Abstract

The Employment Insertion Itinerary (EII) constitutes a useful working tool in the context of active employment policies. Is the main access to the employment programs. Due to its generalised representation and therefore importance in the employment policies, its implementation turns out to be essential and worthwhile as a resource particularly for users of the employment service and, in general, for the public service that runs it. However, EII presents three limitations which directly interferes with the conception of job guidance: (1) limiting itself to part of the labour reality; (2) limiting its validity to time constraints without taking into account the person taking the public service; (3) limiting its possibilities of action of job searchers. This paper revises the actual concept of EII implicit in the normative and practice in vocational guidance, aiming at its maximum optimization as social and

labour technical tool and resource. Some ideas are pointed out throughout each limitation exposed, to suggest a new EII concept.

Keywords: Employment Insertion Itinerary; employment policies; challenges; assessment; quality.

Introducción

El Itinerario Personalizado de Inserción (en adelante IPI) se erige como una herramienta referencial en el marco de las políticas activas de empleo tanto a nivel nacional como autonómico, aunque no es un recurso generalizado en España (GHK Consulting, 2009). En Andalucía se regula actualmente mediante la Orden de 26 de septiembre de 2014, por la que se desarrollan los programas de orientación profesional, itinerarios de inserción de inserción y acompañamiento a la inserción, regulados por el Decreto 85/2003, de 1 de abril, y “constituye el marco básico de intervención en orientación profesional”, como así consta en el Programa Operativo de Andalucía 2014-2020 (Junta de Andalucía, 2015: 83).

La primera aparición normativa del IPI en Andalucía se produjo a través de la Orden 7 de mayo de 2001, por la que se regulan y convocan ayudas relativas al desarrollo de Medidas Complementarias de Apoyo al Empleo, aunque no fue hasta la Orden de 22 de enero de 2004, donde, entre otras cuestiones, se regula el Programa de Itinerarios de Inserción, quedando definido y caracterizado. Posteriormente varias disposiciones se han ido sucediendo, pero el concepto del IPI apenas ha ido evolucionando en relación a su implementación en un contexto laboral complejo y cambiante, motivo de abordaje de este trabajo.

1.1. Cobertura del IPI ante la realidad laboral andaluza

En la práctica profesional, el IPI se presenta como una “versión institucional” de lo que técnicamente se entiende por un proceso de orientación, erigiéndose como una herramienta de trabajo para el personal orientador con unos procedimientos y unas fases preestablecidas, que caracterizan una forma regularizada de desarrollar dicho proceso. En el artículo 12 de la citada Orden, el IPI se define como “el diseño, la realización y seguimiento de una secuencia concatenada de acciones destinadas a mejorar la empleabilidad de las personas demandantes de empleo, inscritas como desempleadas en el Servicio Andaluz de Empleo” (en adelante SAE), presentándose como la “puerta de entrada” a los programas en el marco de las políticas activas de empleo, entre los que destaca el de orientación.

Este concepto de itinerario también se aplica desde otros Servicios Públicos de Empleo. La novedad en el caso de Andalucía radica en su aplicación regulada y sistemática a través de todo el conjunto de dispositivos de orientación propios y conveniados [bajo Resoluciones de concesión bianuales] con los que cuenta el SAE” (Climent y Navarro, 2016, p. 129). Este conjunto de dispositivos conforman la red denominada Andalucía Orienta, actuando en calidad de Unidades colaboradoras del SAE y manteniendo una identidad común en cuanto a calidad, imagen, utilización de nuevas tecnologías de la información y tipos de servicios (artículo 6.2 del Decreto 85/2003). Esta red de Unidades, junto con otros recursos de empleo y formación, “forman un entramado a través del cual se pueden trazar rutas de acceso al mercado laboral” (Dueñas e Infante, 2008, p. 59).

El hecho de que en su propia definición el IPI se asocie a la atención de personas desempleadas es esperable por la propia naturaleza de cualquier Administración laboral pública. Así se especifica en el artículo 5 del Real Decreto 7/2015, por el que se aprueba la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo, articulando la atención de las personas desempleadas a través de un itinerario personalizado. Sin embargo, tan importante es favorecer la inserción laboral, como fomentar la calidad del empleo, tal y como consta entre las funciones del SAE (artículo 3 del Decreto-Ley 4/2013, de 2 de abril, por el que se modifica la Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de 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.

En este contexto, personas que siendo beneficiarias de un IPI y que se incorporan al mercado de trabajo en condiciones de precariedad laboral¹ y que por ello necesitan y/o desean promocionar a otro mejor, no tienen cabida desde un punto de vista normativo para continuar con el proceso de orientación ya iniciado, quedando éste incompleto e interrumpido. Ocurre también con aquellas personas que se ven necesitadas a trabajar y, a pesar de que consiguen evitar un empleo precarizado, tienen otras aspiraciones más relacionadas con su perfil formativo y/o profesional, y sobre el que desean seguir trabajando la búsqueda selectiva junto al personal orientador. La atención a éstos u otros casos similares son incompatibles con la actual configuración normativa del IPI. Sin embargo, son perfectamente compatibles con todo proceso de orientación entendido desde su configuración técnica.

Desde otras zonas de España podemos encontrar mayor flexibilidad en los destinatarios de los recursos públicos de orientación desde la propia estructura de servicios y programas aprobados en el Plan Anual de Política de Empleo. Es el caso, por ejemplo, de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en cuyo Acuerdo del Consejo del Diálogo Social por el que se aprueba su Plan Anual 2018 de Políticas de empleo –y dentro del Eje sobre Orientación– encontramos un Programa Propio dirigido a orientar a trabajadores ocupados.

1.2 El IPI, “con las horas contadas”

El IPI presenta una segunda característica que puede ser limitante para un proceso de orientación: el desarrollo, e incluso la decisión de iniciar un IPI están fuertemente determinados por cómo se contempla su evaluación cuantitativa.

- En cuanto al objeto de lo que se evalúa la norma vigente lo identifica con la atención directa que se lleve a cabo por las personas profesionales de la orientación:
- En sesiones individuales presenciales con la persona usuaria.
- En atenciones telefónicas de orientación y seguimiento.

En sesiones grupales presenciales la persona usuaria debe acumular al menos 2 horas en atención individual, con objeto de poder fundamentar mediante un diagnóstico previo su participación en alguna de ellas.

En cuanto a los objetivos a alcanzar (artículo 16) se especifica que cada profesional para la atención a personas desempleadas en general, personas con discapacidad, o personas en riesgo de exclusión, deberá realizar 1150 horas anuales, contabilizándose como atención válida en IPI:

- La que tenga una duración mínima de 4 horas.
- La que esté en alta en la fecha fin de la Resolución de concesión del servicio.
- La que haya causado baja por colocación de la persona usuaria, no siendo necesario aquí que alcance la duración mínima señalada.

A partir de la primera premisa, y en términos de cómputo, podríamos distinguir “dos niveles de IPI”: aquél que se consolida a partir de las 4 horas de duración y aquél que – aunque su desarrollo sea igualmente adecuado – no está “consolidado” por tener menos de 4 horas de dedicación. Los IPIs “no consolidados” pueden acabar no computando si no cumple la segunda premisa señalada (estén de alta en la fecha fin de Resolución) y si han pasado más de 90 días naturales desde la fecha de la última atención, sin haberse realizado algún seguimiento al desarrollo del itinerario consensuado. Es lo que en la normativa se define como “inactividad del IPI” (artículo 14) y cuya circunstancia se imputa exclusivamente a la persona usuaria, implicando de manera automática la finalización de dicho IPI (artículo 14.4c).

Frente a estas prescripciones, se da la circunstancia de que no todas las personas que acceden a un IPI requieren necesariamente 4 horas de atención. Puede que incluso una persona usuaria haya desarrollado un IPI meses o incluso semanas atrás, habiendo adquirido cierto grado de autonomía en la búsqueda activa de empleo y que tan sólo se necesite en un nuevo IPI un seguimiento muy específico y puntual, que no implique un abordaje integral “desde cero”. Son, por ejemplo, los casos de asesoramiento, una modalidad de intervención inevitablemente enmarcado en un tipo de actuación orientado a resolver/ clarificar una cuestión precisa, sin necesidad de reflexionar a un nivel más amplio en el que entren en juego factores integrales en relación con la búsqueda activa de empleo.

Paradójicamente la normativa contempla en mismo artículo 14 que un IPI pueda finalizar con menos de 4 horas bien por abandono de la persona usuaria (cuando ésta lo manifieste expresamente), o bien por el logro del

¹ Es la inseguridad, incertidumbre (Santamaría López, 2009) y la falta de garantía de condiciones socioeconómicas mínimas y suficientes para una supervivencia digna que afecta a los trabajadores y repercute en su entorno familiar y social.

objetivo planteado (puede ser por la consecución de un puesto de trabajo y/o la realización autónoma de las actividades previstas en el itinerario). Si además, como hemos señalado, la inactividad del IPI se imputa exclusivamente a la persona usuaria ¿por qué se “confrontan” estas posibilidades de finalización del IPI al cumplimiento de los objetivos de la Unidad condicionado a un mínimo de tiempo acumulado?.

Si bien la normativa contempla el principio de personalización en la atención, resulta evidente que el principio de adaptabilidad asociado a todo proceso de orientación –por el que se expresa qué recurso o recursos se van a trabajar en cada IPI y con qué intensidad, duración y profundidad de actuación profesional van a implementarse– queda mermado cuando el desarrollo de dicho proceso no se enmarca en los términos normativos computables del IPI.

Pasan a un segundo plano los resultados reales que se hayan alcanzado a lo largo del proceso de orientación en términos de clarificación del objetivo profesional, promoción de la cualificación y/o de competencias adquiridas para la búsqueda efectiva de empleo, prevaleciendo la idea de comprobar si se ha cumplido o no con las condiciones computables del IPI para validarlo institucionalmente. Predomina normativamente el control del factor cuantitativo (número de horas alcanzadas) sobre el cualitativo (resultados generados en el proceso).

1.3 El IPI, entre intuiciones y deducciones

Reflexionemos ahora en torno a la limitación del IPI en lo que respecta a su desarrollo. La norma dicta que todo IPI se inicia siempre mediante una acción personalizada e individual de diagnóstico o evaluación socio-profesional.

La volatilidad que puede llegar a alcanzar un IPI por el hecho de no cubrir las horas mínimas prescriptivas, hace que sobrevuele al inicio del mismo la idea de tener que “intuir” o deducir si tras las primeras reflexiones análisis, valoraciones y planteamientos iniciales de las posibles alternativas, finalmente la persona usuaria se comprometerá a participar activa y voluntariamente en aquél.

Desde la práctica orientadora se vienen planteando estrategias para lograr validar el IPI en términos cuantitativos. Una de ellas –empleada por algunos servicios públicos de empleo– consiste en desarrollarlo a partir de un paquete de sesiones individuales predeterminadas en las que se enfoca el proceso de orientación a partir de una “programación didáctica” desde donde se abordan unidades temáticas consideradas esenciales en torno a la búsqueda activa de empleo. Más allá de su interés y utilidad, existe el riesgo de estandarizar la intervención ante un conjunto heterogéneo y casuístico de personas usuarias, perdiéndose el principio de personalización inherente a toda práctica orientadora.

Otra estrategia empleada es la de enmarcar el proceso de orientación en un “circuito” que comienza con una primera sesión exploratoria de 2 horas, requisito temporal mínimo para que desde Andalucía Orienta se derive a la persona usuaria a una segunda sesión –esta vez– grupal. Aquí nos encontramos con la ventaja de poder asegurar una exploración inicial en profundidad y asegurar la validez normativa del IPI en dos sesiones, pero de nuevo asoma el riesgo de perder cierta personalización al proceso, limitándose la flexibilidad en los tiempos y desarrollo de contenidos y produciéndose necesariamente una derivación de una modalidad individual de atención a otra grupal.

Esta estandarización puede llevar asociado un segundo riesgo sobre otro principio asociado al diseño de itinerarios de inserción: desvirtuar la acción participada con la persona usuaria, refiriéndonos a la posibilidad de que se acabe instrumentalizando la orientación principalmente por dos factores:

- Ausencia de una visión amplia e integradora en la puesta en práctica de las fases asociadas al IPI, compartimentando un fenómeno complejo como es el de la orientación.
- Indefinición metodológica, lo que puede provocar una automatización en la actuación profesional.

Se dan otras consecuencias de esta instrumentalización (Servicio Andaluz de Empleo, 2009: 15):

- Un incremento de la rutina en la labor orientadora.
- Una pérdida de la idea de proceso en orientación, reduciéndose a la gestión de recursos externos.
- Una imagen social sesgada de la práctica orientadora.

A pesar de las estrategias señaladas, es clave evitar que la práctica del IPI pueda ser pensada sólo desde la forma como pueda ser validado normativamente en el marco de las 4 horas. La duración de un proceso de orientación es importante en la medida en que se dimensione a partir de las necesidades de la persona usuaria ante el reto de aumentar su empleabilidad para favorecer su inserción, considerando –con independencia del tiempo que se precise para ello– sus respectivas individualidades y circunstancias, así como las coyunturas del contexto laboral. Recordemos que “la persona constituye la materia prima sobre la cual se trabaja, por lo que asienta al personal orientador en un ámbito de intervención donde la diversidad material humana insta a trabajar desde la flexibilidad, la adaptabilidad y el acercamiento estratégico de posturas” (Infante, 2018, p. 241). Poner el foco en la atención que se ofrece

a la diversidad de personas usuarias, es un acicate para armonizar el alcance de los objetivos cuantitativos desde la mejora constante de la práctica orientadora, sin caer en el riesgo de homogeneizar el servicio ofrecido.

Desde la Administración laboral se presenta el IPI como un procedimiento básico en el marco de las políticas activas de empleo, constituyendo además un programa en sí mismo diferenciado del programa de orientación (artículo 4, Decreto 85/2003). Pero es mucho más que un procedimiento y herramienta de trabajo; constituye un artefacto social, por la imagen que la población se hace de ella; y constituye un proceso de orientación cuya referencia normativa debe ser sensible a una lectura pedagógica del mismo, y para ello no debemos olvidar su finalidad:

“[...] aumentar las probabilidades de inserción de la personas usuarias del servicio, definiendo sus opciones reales y plausibles a partir del contexto de referencia, minimizando o –cuanto menos– contrarrestando los elementos que no dependan directamente de ella, y potenciando aquellos otros aspectos que puedan empoderarla. La principal función y responsabilidad del personal orientador es la de coordinar dicho proceso y favorecer progresivamente la máxima autonomía posible de acción de la persona usuaria” (Infante, 2018, p. 241).

Esta definición implica asociar el IPI no tanto a un procedimiento, como a metodologías, estrategias y técnicas de intervención (Infante 2009; 2018; Servicio Andaluz de Empleo, 2009) que aporten elementos fundamentales para fomentar la calidad de las atenciones directas en particular y del servicio en general.

Una oportunidad que actualmente viene desarrollándose en la red Andalucía Orienta para implementar mejoras metodológicas sobre la práctica de la orientación encuentra su espacio a través del Sistema de Evaluación del Desempeño del personal orientador (SEDO), contemplado en el artículo 11 de la norma e implementado desde los Centros de Referencia para la Orientación. El SEDO se concibe como un sistema facilitador del desempeño del personal técnico de orientación, mediante un proceso continuo de apoyo para la mejora y el desarrollo de sus competencias profesionales (Manzorro et al., 2009, p. 27). Personal orientador y personal asesor trabajan de manera colegiada desde un enfoque de gestión por competencias. Sin embargo, esta oportunidad de mejora siempre requiere, entre otras cuestiones, armonizar las exigencias de dedicación derivadas del necesario cumplimiento de los objetivos cuantitativos, con el tiempo y esfuerzo que toda mejora del desempeño requiere, de manera que sean a través de estas mejoras como se consiga progresivamente resultados más efectivos del servicio.

Conclusiones

Estas consideraciones epistemológicas y metodológicas desde una clara visión educativa de la orientación laboral y profesional, deben tratar de dar respuesta a la mayor casuística posible de situaciones y circunstancias derivadas de las personas usuarias que buscan una mejora de su situación laboral. Y como hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, hay aspectos mejorables en el IPI para que la tarea del personal orientador pueda llevarse a cabo en las mejores condiciones posibles en términos conceptuales y metodológicos, así como de gestión de relaciones, espacios y tiempos.

Sostenemos la conveniencia de armonizar las tres dimensiones identificadas del IPI en este trabajo (institucional, técnica y evaluable) para poner el acento en la práctica orientadora en sí misma y en sus diferentes gradientes de actuación, sin dejar su validez institucional condicionada principal y únicamente a un tiempo expositivo, que fácilmente puede acabar homogeneizando o regularizando el proceso con independencia del perfil y circunstancias de la persona usuaria.

Y estas propuestas se consideran en un marco de trayectoria amplia del Programa Andalucía Orienta a lo largo de cerca de 20 años, que ha permitido al personal gestor del mismo adquirir un conocimiento preciso sobre el perfil personal y profesional de las personas usuarias, y a éstas –por su parte– incluir el servicio en su mapa de empleabilidad. Y de manera especial, y desde un enfoque de gestión del conocimiento, parece oportuno considerar que no sea necesario que en cada nueva Resolución de concesión del servicio a una Unidad o en cada nueva apertura de IPI, se tenga que volver a “empezar de cero” con la persona usuaria, la cual previsiblemente tenga ya marcada su ruta e itinerario laboral y/o formativo con anterioridad.

Así pues, el conocimiento y la experiencia acumulados fruto de la fuerte consolidación del Servicio Andalucía Orienta en el marco de las políticas activas de empleo en Andalucía, pueden servir de banco de datos para contribuir a reconfigurar aquéllos parámetros y condiciones de desarrollo del IPI 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.

Es más, se puede diseñar un IPI que atienda las exigencias de los Planes de Empleo a partir de sus diferentes referentes nacional y autonómico, y a la vez muestre flexibilidad en cómo se desarrolle en los diferentes territorios, sin perder de vista los criterios de evaluación del servicio.

Este esfuerzo de mejora del IPI se considera, pues, desde el dinamismo que genera su propio desarrollo en el contexto sociolaboral. Y esto implica diferentes formas de visualizar, acceder, desarrollar y computar el IPI, cuestiones que van más allá de su actual imagen normativa, como hemos tratado de argumentar a partir de las orientaciones señaladas en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo del Consejo del Diálogo Social de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Anual de Políticas de empleo de Castilla y León 2018.
- Climent, J. A., y Navarro, Y. (2016). Nuevos retos en orientación laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 126-133.
- Decreto 85/2003, de 1 de abril, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía.
- Decreto-Ley 4/2013, de 2 de abril, por el que se modifica la Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo.
- Dueñas, M. J., e Infante, C. (2008). Mercados de trabajo de calidad en el marco de políticas para la creación de empleo. *Revista de Empleo*, 17, 56-60.
- GHK et al. (2009). *Mutual learning programme: Peer country Comments Paper- Spain. Insertion Itineraries in Spain*. Luxembourg: European Commission.
- Infante, C. (2018). Visión educativa de la orientación para el empleo: requisito para una intervención estratégica. En C. Romero et al. (Eds.), *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas* (pp. 241-256). Barcelona: Octaedro.
- Infante, C. (2009). Aproximación a la orientación profesional a través de la atención a las emociones: fundamentos y aportaciones desde una perspectiva ecológica. En L. Núñez, y C. Romero (Coord.), *Emociones, cultura y educación. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 229-249). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Junta de Andalucía (2015). *Programa Operativo Regional de Andalucía del Fondo Social Europeo para el periodo 2014-2020. Estrategia y Actuaciones*. Junta de Andalucía.
- Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo. Manzorro, O. (Coord.). (2009). *El Sistema de Evaluación del Desempeño en la Red Andalucía Orienta*. Sevilla: Servicio Andaluz de Empleo, Consejería de Empleo, Junta de Andalucía
- Orden de 26 de septiembre de 2014, por la que se desarrollan los programas de orientación profesional, itinerarios de inserción de inserción y acompañamiento a la inserción, regulados por el Decreto 85/2003, de 1 de abril.
- Orden de 22 de enero de 2004, por la que se establecen las normas reguladoras de concesión de ayudas del Programa de Orientación Profesional y se regula el Programa de Itinerarios de Inserción, establecidos por el Decreto que se cita, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía.
- Orden 7 de mayo de 2001, por la que se regulan y convocan ayudas relativas al desarrollo de Medidas Complementarias de Apoyo al Empleo.
- Real Decreto 7/2015, de 16 de enero, por el que se aprueba la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo.
- Servicio Andaluz de Empleo. (2009). *Instrumento de apoyo para el diseño de Itinerarios Personalizados de Inserción*. Sevilla: Servicio Andaluz de Empleo, Consejería de Empleo, Junta de Andalucía.
- Santamaría López, E. (2009). Precariedad laboral: apuntes para una aproximación sociológica a sus formas contemporáneas. *Papeles del CEIC (Revisión Crítica) 2009-1*, 34-40.
- VV. AA. (2018). *El mercado de trabajo de los jóvenes andaluces 2017*. Sevilla: Observatorio Argos. Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía. Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Empleo, Empresa y Comercio. Junta de Andalucía.

