Universidad Autónoma de Madrid
Facultad Formación de Profesorado y Educación

ACTAS del

II *Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE*

aidipe 2019

Coordinación: F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido

Edita: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Maqueta: Cynthia Martínez-Garrido

Revisión de actas (por orden alfabético): Celia Camilli Trujillo (UCM), Cynthia Martínez-Garrido (UAM), Héctor S. Melero (UNED), Irene Moreno-Medina (UAM), Javier Morentin Encina (UNED), Iciar de Pablo Lerchundi (UPM), Diana Peña Gil (UCM), Mª Fernanda Sato (UAM) y Sofía Torrecilla Manresa (UCM).

Impresión: Online

ISBN: 978-84-09-12696-5

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada



Madrid, junio de 2019

Actas del II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE

Madrid, junio 2019

Presidencia

F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid)
Mercedes García-García (Universidad Complutense de Madrid)
Mª Teresa Aguado-Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Comité Científico

David Abril (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Mª Teresa Aguado-Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Gerardo Alatorre (Universidad Veracruzana, México)
Francisco M. Aliaga Abad (Universitat de València, España)
Assumpta Aneas Álvarez (Universitat de Barcelona, España)
José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo, España)
Blanca Arteaga Martínez (Universidad de Alcalá, España)
Donatila Ferrada (Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile)
Luís Aymá González (Universidad Complutense de Madrid, España)
Belén Ballesteros (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Chantal Biencinto López (Universidad Complutense de Madrid, España)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Márcia Bündchen (Instituto Federal de Rio Grande do Sul, Brasil)
Diana Cabezas Gómez (Asociación Gorabide, España)
Celia Camilli Trujillo (Universidad Complutense de Madrid, España)
Elvira Carpintero Molina (Universidad Complutense de Madrid, España)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Santiago Cueto (GRADE. Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú)
Cynthia Duk (Universidad Central, Chile)
Vincent Dupriez (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica)
Ines Dussel (CINVESTAV-IPN, México)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Pilar Figuera Gazo (Universitat de Barcelona, España)
Assunçao Flores (Universidad do Minho, Portugal)
Mercedes García-García (Universidad Complutense de Madrid, España)
Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla, España)
Pablo Gentili (Universidad del Estado de Rio de Janeiro)
Daniel González González (Universidad de Granada, España)
Paul Gorski (Critical Multicultural Pavilion, Estados Unidos)
Remedios Guzmán Rosquete (Universidad de La Laguna, España)
Reyes Hernández-Castilla (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Nina Hidalgo (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Alberto Izquierdo (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Francisco J. Lukas (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateao, España)
Beatriz Malik (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
José Luís Martín Núñez (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Patricia Mata Benito (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Héctor S. Melero (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Carmen Montecinos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
Javier Morentin Encina (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña, España)
F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Cristina Núñez del Río (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Natividad Orellana Alonso (Universitat de València, España)
Iciar de Pablo Lerchundi (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Ángeles Parrilla (Universidade de Vigo, España)
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla, España)
Mario Rueda (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Blanca R. Ruíz Hernández (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México)
Auxiliadora Sales (Universitat Jaume I, España)
Christine Sleeter (California State University, Estados Unidos)
Alan Tait (University of Cambridge, Reino Unido)
Joan Traver (Universitat Jaume I, España)
Juan Carlos Tójar Hurtado (Universidad de Málaga, España)
José Weinstein (Universidad Diego Portales, Chile)

Comité Organizador

David Abril (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Mª Teresa Aguado-Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Blanca Arteaga Martínez (Universidad de Alcalá)

Luís Aymá González (Universidad Complutense de Madrid)

Belén Ballesteros (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Guillermina Belavi (Universidad Autónoma de Madrid)

Chantal Biencinto López (Universidad Complutense de Madrid)

Márcia Bündchen (Universidad Politécnica de Madrid)

Celia Camilli Trujillo (Universidad Complutense de Madrid)

Elvira Carpintero Molina (Universidad Complutense de Madrid)

Mercedes García-García (Universidad Complutense de Madrid)

Raúl Echeita (Universidad Autónoma de Madrid)

Isabel Echeverri Soto (Universidad Complutense de Madrid)

Raquel Graña (Universidad Autónoma de Madrid)

Reyes Hernández-Castilla (Universidad Autónoma de Madrid)

Nina Hidalgo (Universidad Autónoma de Madrid)

Alberto Izquierdo (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Noemí Laforgue-Bullido (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Beatriz Malik (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

José Luís Martín Núñez (Universidad Politécnica de Madrid)

Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid)

Patricia Mata Benito (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Héctor S. Melero (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Irene Moreno-Medina (Universidad Autónoma de Madrid)

Javier Morentin Encina (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid)

Cristina Núñez del Río (Universidad Politécnica de Madrid)

Iciar de Pablo Lerchundi (Universidad Politécnica de Madrid)

Diana Peña Gil (Universidad Complutense de Madrid)

Sofía Torrecilla Manresa (Universidad Complutense de Madrid)

Mª Fernanda Sato (Universidad Autónoma de Madrid)

Comité de Honor

Ayuntamiento de Madrid

Plataforma del Tercer Sector (Madrid)

Asociación Arcópolis

Asociación La Rueca

CEAR- Comisión Española de Ayuda al Refugiado

CESAL

COGAM- Colectivo LGTB+ de Madrid

FEPA- Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos

Fundación Ibn Battuta

Fundación Tomillo

Plena Inclusión

Red Acoge

Save the Children

Presentación

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), en colaboración con los grupos de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social", de la Universidad Autónoma de Madrid, "Pedagogía Adaptativa" de la Universidad Complutense de Madrid y el "Grupo INTER|Investigación en Educación Intercultural" de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, organizamos los pasados días 19, 20 y 21 de junio de 2019 el XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. En el marco de este Congreso, el día 18 de junio se celebró el II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE.

El lema del Congreso y el Encuentro fue "Investigación comprometida para la transformación social". Los datos ponen de manifiesto las desigualdades sociales, la degradación ambiental y un lento crecimiento económico mundial revelando la mayor crisis humanitaria y de valores de la sociedad actual. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propone 17 objetivos globales y prioritarios centrados en erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas con un planteamiento participativo y solidario, reconociendo que sólo podrán ser alcanzados en la medida que se comprometan todos los estamentos (gobiernos, sector privado, sociedad civil) y todas y cada una de las personas que formamos parte de la humanidad. Si, como decía Mandela, "La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo", la investigación educativa no puede quedar al margen de los problemas reales, debe tener un papel relevante para dar respuesta a las necesidades reales que incidan en la transformación social. Estamos convencidos de que sólo una investigación educativa de calidad, comprometida en temas y enfoques metodológicos, cooperativa y en colaboración con la comunidad educativa y la sociedad, puede llegar a mejorar la educación y, con ello, transformar la sociedad.

En este libro se recogen las actas de las comunicaciones presentadas al II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE.

Índice

La Segregación Escolar en la Comunidad de Madrid tras la Implantación del Programa Bilingüe y la Libre Elección de Centro 10

La Política Educativa Supranacional de la Unión Europea: antes y después de la Crisis de Refugiados 17

Desarrollo de Competencias para la Inserción Laboral desde la Visión del Universitario: Un Estudio Internacional 23

Percepción del Lenguaje No Sexista en Alumnado de Educación Superior 32

Transformar las Relaciones en el Aula: Estudio Etnográfico sobre la Cultura Democrática en Escuelas que Trabajan para la Justicia Social 42

Educación Sexual de las Personas con TEA: Un Programa para Atender a la Diversidad Sexual 50

Altas Capacidades Ocultas: un Estudio sobre las Altas Capacidades entre el Alumnado Migrante de la Comunidad de Madrid. Tesis Adscrita al Proyecto Europeo IMMERSE 56

Estudio de Casos sobre los Factores de Influencia en la Autonomía Emocional y la Competencia Social en el Profesorado de Secundaria 62

Programa de Intervención Asistida con Perros para Estudiantes Universitarios: Estudio Piloto 70

Factores Determinantes del Abandono de los Estudiantes de Población Vulnerable en Programas de Pregrado Virtual en Colombia 77

Variables Sociofamiliares de Riesgo y Moderación de Variables Personales en el Rendimiento Académico en E.S.O. 84

Mercadeo Relacional a partir del Docente Universitario para la Construcción de Reputación Corporativa 91

Teorías Implícitas de lo(a)s Profesores/as de Educación Preescolar y sus Relaciones en la Práctica al Aprender y Enseñar Matemáticas 101

Integración de las TIC para la Gestión de la Evaluación de Competencias 108

El Desarrollo de la Identidad Profesional en Docentes de Educación Primaria: Motivaciones, Generatividad y Expectativas a lo largo del Ciclo Vital Docente 117

Revisión de la Literatura sobre Recursos de Acogimiento Residencial de Menores con Necesidades de Protección en España 124

Redes Sociales y Bienestar Psicológico en Adolescentes 132

Aprendizaje Basado en Proyectos y Sistemas Robóticos Autómatas para la Enseñanza y el Aprendizaje de Habilidades Stem de Forma Lúdica en Jóvenes de Segunda Enseñanza 138

Procesos de Transición en el Nivel de Máster: el Fenómeno de los Estudiantes Internacionales en las Titulaciones del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona 150

Formação de Professores de Português: Língua e Justiça Social no Contexto Amazônico Brasileiro 157

Una Metodología Multidisciplinar de Análisis Crítico a la Política Educativa 164

La Transición entre Educación Infantil y Primaria: implicaciones en la Formación del Profesorado 170

Nuevas Formas de Trabajar, Ante Nuevos Retos Educativos 176

Bibliotecas Escolares: Su Contribución a los Objetivos de los Centros Educativos: Resultados Preliminares de un Estudio de Caso 182

Analizando la Formación Inicial del Maestro de Educación Primaria en la Sociedad Digital. Dos Estudio de Casos 189

Evaluación del Modelo Educativo de Formación de Educadores de Párvulos en Chile y Propuesta Centrada en la Mejora de Cohesión Social 195

Descripción de Emociones y Rendimiento Académico a partir de la Interacción con un Simulador Social 200

Gestión de la Diversidad Cultural: La Competencia Intercultural en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera 208

La Mujer Rural y el Emprendimiento en el Sector Vitivinícola de Castilla y León 214

Educación Intercultural en Contextos Multiculturales Urbanos: Una Mirada a las Interacciones entre la Comunidad Educativa 222

Educación Política y Ética en la Construcción de la Ciudadanía Brasileña 229

Análisis de las Diferencias según el Área de Conocimiento y el Género de los Alumnos Universitarios de la Universidad César Vallejo (UCV) respecto a sus Actitudes hacia la Estadística 235

La Guerra Civil Española en las Leyes Educativas (1938-2019) 244

Fomento del Desarrollo Comunitario de la Ciudad de Oviedo desde una Perspectiva de Animación Sociocultural Forjada dentro del Asociacionismo Sociocultural 249

Ciencia e Inclusión educativa: Eficacia Diferencial 256

La Segregación Escolar en Perú 264

Un Modelo de Formación docente de los/las Maestros/as de Primaria Basado en un Estudio de Necesidades Formativas 271

La Formación del Profesorado Universitario: Avances en el Análisis Internacional Comparado Entre Diferentes Modelos y Estructuras de Formación 279

Aproximación a las Experiencias y Prácticas Lectoras de los Jóvenes en la Sociedad Digital 289

Pensamento Combinatório e Objeto Digital de Aprendizagem: Um Estudo Construtivista no Ensino Primário 295

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Resiliencia 301

Evaluación de las Competencias Digitales Observadas y Autopercibidas en los Futuros Docentes de la Universidad de Salamanca 308

La Gamificación como Estrategia para la Validación de Competencias Transversales en la Industria 4.0 316

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Metodología de Evaluación en el Aula 321

Discursos sobre "Radicalización" en el Marco Europeo. Implicaciones Educativas y Propuestas desde un Enfoque Intercultural Crítico 328

Prácticas Colaborativas en una Escuela Infantil Itinerante: El Jardín sobre Ruedas 333

Evaluación del Material Educativo Digital para el Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado 339

La Perspectiva de la Atención a la Diversidad dentro de los Modelos de Evaluación a Gran Escala en Educación Secundaria Obligatoria 346

Fomentando Procesos Argumentativos y Metacognitivos en Educacion Superior a través del Uso de TIC 354

Evaluación de la Empleabilidad y el Empoderamiento Social, de los Egresados de la Universidad de Guadalajara 361

La Matemática y el Problema de su Didáctica. ¿Es una Cuestión Ontológica o Epistemológica? 368

¿Enseñamos a Pensar Críticamente cuando Enseñamos Historia? Un Análisis Genealógico de los Límites y Posibilidades del Pensamiento Crítico en la Enseñanza de la Historia en el Bachillerato Mexicano 373

Impacto de la Tecnología Móvil en el Cambio de Actitudes hacia la Asignatura de Matemáticas, y su Influencia en el Rendimiento Académico 380

Subjetividades Políticas en Ámbitos Comunitarios y Educativos de la Comuna 13 de Medellín: Prácticas de Re-Existencia y Manifestaciones Artísticas para otros Acontecimientos Pedagógicos y Culturales 385

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Inclusión Educativa de la Diversidad Funcional en Instituciones y Centros Educativos 393

O Programa de Treinamento em Pesquisa Medica (Md-Phd), sua Estruturação e Difusão no Brasil 402

La Identidad Profesional Docente de los Maestros Normalistas Novatos 411

Aprendizaje Basado en Problemas, una Innovación Didactica En La Enseñanza De Informática Aplicada I para el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato 417

Educación Intercultural y Escuela Democrática. Formación Permanente del Profesorado en Educación Obligatoria 423

Prácticas Colaborativas en una Escuela Infantil Itinerante: el Jardín sobre Ruedas 427

Relación entre los Niveles de Lectura de los Docentes Oficiales del Distrito de Santa Marta y los Resultados de los Estudiantes en el Componente de Lenguaje de la Prueba SABER 434

¿Resiliencia como Transformación o como Recuperación? Análisis de Escuelas en Contextos Socioeconómicamente Desafiantes 440

Educación Inclusiva. Estudio Comparativo en los Países de América Latina 445

Concepciones y Usos de la Argumentación Multimodal en Profesores de Medicina 454

La Transición a la Universidad de Estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile 461

Los Profesionales que Intervienen en la Formación Dual Universitaria: Identificación de Perfiles, Competencias y Funciones 469

La Enseñanza de las Matemáticas en Secundaria Basada en Estándares de Aprendizaje 476

La Segregación Escolar en la Comunidad de Madrid tras la Implantación del Programa Bilingüe y la Libre Elección de Centro

School Segregation in the Region of Madrid after the Implementation of the Bilingual Program and School Choice

Adrián Javier Bustos Caballero

Universidad Autónoma de Madrid, España

El objetivo de la presente investigación es analizar cómo la configuración de un modelo de libre de elección de centro, así como una oferta educativa diferenciada basada en el bilingüismo, pueden influir en la segregación del alumnado dentro de la red de escuelas públicas de la Comunidad de Madrid. La combinación de metodologías cuantitativa y cualitativa pretende abordar tanto la magnitud de la segregación escolar causada por este modelo de escolarización como explorar en profundidad los procesos que operan en la base. El análisis de la proporción del alumnado con necesidades educativas especiales y de compensación educativa sobre el total del alumnado en los centros bilingües y no bilingües permitirá estimar la magnitud de la segregación. Por otra parte, mediante un estudio fenomenológico se describirá la experiencia de los profesionales de la red de orientación que atienden y asesoran tanto a los centros públicos como a las familias del alumnado. Se espera que los resultados obtenidos permitan describir la influencia de estas políticas educativas sobre la igualdad de oportunidades del alumnado en situación de desventaja. Por último, se pretenden visibilizar tanto las dificultades como las buenas prácticas que experimentan los profesionales de la orientación para contribuir a la educación inclusiva.

Descriptores: Segregación escolar, Elección de centro, Bilingüismo, Inclusión, Orientación.

The aim of the present study is to analyze how a differentiated educational offer based on school choice and bilingualism can influence student segregation within the public school network in the region of Madrid. The use of both quantitative and qualitative methodologies aims to address the magnitude of school segregation and explore in depth the processes underlying this schooling model. The analysis of the proportion of educational special needs and disadvantaged students over the total of students in both bilingual and non-bilingual schools will allow estimating the magnitude of segregation. On the other hand, through a phenomenological study the experience of counselors who advice both schools and student families will be described. The results are expected to allow us to describe the influence of theses educational policies over equality of opportunities for disadvantaged students. Finally, it is intended to show difficulties but also good practices experienced by counselors to contribute to inclusive education.

Keywords: School segregation, School choice, Bilingualism, Inclusion, School counseling.

Contexto y motivación de la investigación

La presente investigación pretende profundizar en el análisis de cómo la configuración de un marco de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid ha afectado a la equidad educativa y a la distribución del alumnado en situación de desventaja en los centros públicos.

En el año 2013 se aprobó el Decreto 29/2013 de libertad de elección de centro escolar, creando un distrito único de escolarización e incrementando la participación de las familias en el proceso de elección de centro. Este nuevo modelo vino a introducir una lógica de mercado en la que son

las familias quienes demandan y seleccionan el centro escolar de sus hijos de entre la oferta educativa existente.

De manera previa a la implantación de este nuevo modelo de escolarización, los sucesivos gobiernos de la Comunidad de Madrid han desarrollado políticas educativas centradas en la excelencia.

De entre estas políticas, el desarrollo del programa bilingüe en los centros públicos de educación infantil y primaria (en adelante CEIP) y los institutos de educación secundaria (en adelante IES) ha sido el que mayor impulso económico y legislativo ha recibido en los últimos años. La implantación de este modelo se ha caracterizado por la impartición de una parte del currículo en lengua inglesa, sin la previsión y desarrollo de medidas de atención a la diversidad para adaptarse a las necesidades del alumnado con dificultades para los aprendizajes escolares.

Desde el inicio del Programa Bilingüe español-inglés en el curso 2004/05, con su implantación en 26 colegios públicos de la Comunidad de Madrid, la oferta se ha ido incrementando gradualmente, incluyendo programas de sección lingüística en francés y alemán en los IES.

En el curso escolar 2017/18 la Consejería de Educación ya contaba con un total de 369 CEIP bilingües y 152 IES, según datos de la Comunidad de Madrid (2018). La proporción actual entre centros públicos bilíngües y no bilingües puede consultarse en la figura 1.

La libertad de elección y el programa bilingüe se han concretado en la configuración de una amplia red de centros públicos con una oferta diferenciada en torno a currículos educativos que se imparten en diferente medida en varias lenguas extranjeras (francés, inglés o alemán).

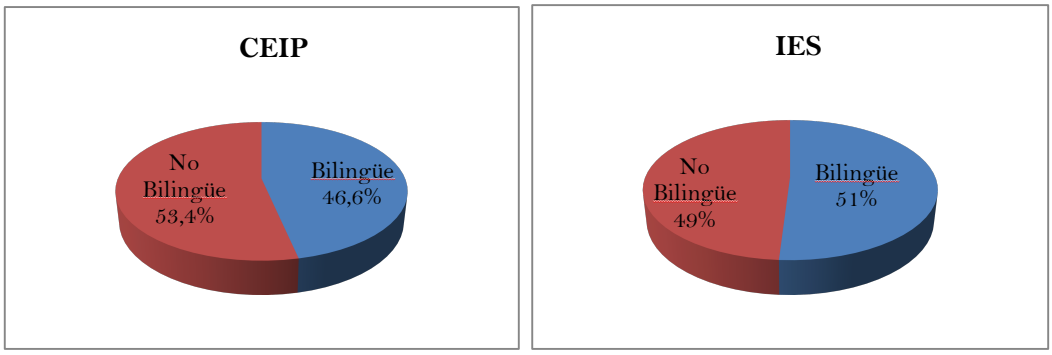


Figura 1. Implantación actual del programa bilingüe en los centros públicos de Madrid.
Fuente: Comunidad de Madrid (2018)

Estado de la cuestión

El interés por el estudio de los fenómenos de segregación escolar y sus consecuencias ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas. Inicialmente la investigación se centró en la segregación étnica, ampliándose en los años 80 al estudio de la segregación por nivel socioeconómico. El estudio más actual en nuestro entorno es el realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2018), que nos aporta una perspectiva global de la segregación por nivel socioeconómico en las Comunidades Autónomas de España y los países del entorno europeo. Las conclusiones de este informe apuntan directamente a que las políticas de libertad de elección y de creación de centros bilingües en la comunidad de Madrid pueden estar influyendo en el aumento de la segregación escolar del alumnado.

En el ámbito internacional, autoras como Musset (2012) analizan cómo la introducción de mecanismos de mercado en la escuela induce cambios en la estructura del sistema educativo. Por su parte Nusche (2009) afirma en relación a la segregación étnica y la libertad de elección de centro que, según las investigaciones, las familias autóctonas tienden a utilizar más la elección de centro para no escolarizar a sus hijos en escuelas con alta concentración de alumnado migrante, lo que refuerza la segregación entre escuelas. Por otra parte, afirma que la segregación puede verse agravada por el diseño de sistemas educativos basados en el agrupamiento del alumnado según sus capacidades.

En esta línea, el interés de organismos internacionales como la OCDE por el efecto de determinadas políticas educativas sobre la segregación escolar es también extenso en la literatura científica. Así, informes de la propia OCDE (2012) llegan a incluir entre sus recomendaciones la necesidad de eliminar itinerarios tempranos en el currículo común del alumnado, lo que en la investigación se denomina como *early tracking*. Estas políticas se basan en el agrupamiento homogéneo del alumnado y su asignación a itinerarios escolares diferenciados en función de su rendimiento académico, bajo la premisa de que de esta manera se logra una mejora global de sus resultados. Por el contrario, el mencionado informe asevera que la selección temprana tiene un impacto negativo sobre el alumnado en situación de desventaja y que genera mayor desigualdad y segregación.

La revisión de Rubia (2013) sobre los estudios de segregación escolar en nuestro sistema educativo apunta a que la segregación académica se da en cuatro niveles: la existencia de trayectorias o modalidades educativas en función del nivel escolar del alumnado; la existencia de centros educativos con programas o currículos diferenciados; el agrupamiento homogéneo del alumnado, creando secciones reservadas a los mejores alumnos; *y la* segregación entre los centros públicos y privados. Además, concluye que la segregación del alumnado correlaciona altamente entre sus diferentes causas: por origen étnico, éxito académico y nivel socioeconómico. En relación con el bilingüismo, explica que éste puede servir para justificar la segregación académica del alumnado extranjero o con dificultades para seguir el currículo bilingüe.

Un estudio independiente realizado por Acción Educativa (Tobalina, Carbonero y Martínez 2017), concluye que el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid puede estar contribuyendo a la segregación del alumnado a través del establecimiento de mecanismos de *tracking* escolar en función del nivel socioeconómico. Sin embargo, la falta de evidencia empírica y la ausencia de investigación científica sobre las consecuencias de este programa sigue siendo una realidad tras más de 10 años desde su implantación.

Hipótesis o definición del problema de investigación

El objetivo de la presente tesis doctoral es analizar cómo el desarrollo de un modelo de escolarización basado en la libertad de elección y la diferenciación curricular, que permite el agrupamiento del alumnado en función de su competencia en una lengua extranjera, puede influir en la equidad educativa y contribuir al incremento de la segregación escolar.

Se pretende contrastar que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (ACNEE), así como necesidades de compensación educativa (ANCE), no está recibiendo una respuesta educativa ajustada que le permita cursar parte del currículo ordinario en una lengua extranjera. La dificultad añadida que implica cursar esta opción educativa puede estar predisponiendo a las familias del alumnado en desventaja a matricularse en centros no bilingües, aumentando con ello la segregación escolar. Para comprobar esta hipótesis se compararán las

proporciones del alumnado ACNEE y ANCE entre los CEIP y los IES bilingües y no bilingües (segregación entre centros). En un momento posterior, se comparará además la proporción de este alumnado adscrito a las secciones bilingües y ordinarias en los IES bilingües (segregación interna en los centros o agrupamientos homogéneos).

Se espera contrastar que, como resultado de estas políticas, el alumnado en desventaja social y/o académica se encuentra escolarizado en mayor proporción en los centros no bilingües, reservando los centros y secciones bilingües al alumnado aventajado, incrementando con ello la segregación escolar (Rubia, 2013) y las lógicas de externalización (Jociles, Franzé y Poveda, 2012).

Objetivos de la investigación

En un sentido más amplio, la presente investigación pretende dar cumplimiento a los siguientes objetivos:

- Estimar la magnitud de la segregación escolar del alumnado en situación de desventaja (ACNEE y ANCE) entre los centros públicos bilingües y no bilingües (CEIP e IES) de la comunidad de Madrid.
- Analizar las diferencias territoriales en relación con la distribución del alumnado en desventaja (ACNEE y ANCE) en los centros bilingües y no bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Explorar la repercusión del modelo de libre elección de centro y el programa bilingüe sobre la actuación profesional de los miembros de los equipos de orientación (EOEP) y los departamentos de orientación (DO) de los IES.
- Describir cómo se configuran las diferentes trayectorias académicas entre el alumnado matriculado en las secciones bilingües y en las secciones ordinarias de los IES bilingües.
- Describir las propuestas y buenas prácticas de los profesionales de la orientación educativa en relación con el agrupamiento y respuesta educativa inclusiva en los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

Método

Para dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación, se plantea el diseño de dos estudios complementarios que integran metodologías de las tradiciones cuantitativa y cualitativa.

Estudio A – La distribución del alumnado

Para conocer la distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y de compensación educativa en los centros públicos bilingües y no bilingües se plantea la explotación de los datos del alumnado matriculado en los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

Para el acceso a los datos se realizará petición de información a la Comunidad de Madrid, de conformidad con la Ley 19/2013 de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno.

Se analizará estadísticamente la proporción del alumnado (incluido el ACNEE y ANCE) matriculado en los 796 CEIP y 348 IES de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2017).

Como criterio territorial se establecerá en primer lugar la distribución administrativa de la Consejería de Educación (cinco Direcciones de Área Territorial: norte, sur, este, oeste y capital) y en segundo lugar la localidad (en Madrid capital se analizará por distrito). Para ilustrar los resultados obtenidos se podrá plantear el uso de mapas de segregación como los empleados por Peláez (2012).

Para el análisis podrán emplearse, entre otros, el Índice de Disimilitud (Duncan y Duncan, 1955). Este índice mide la distribución de un determinado grupo de población entre centros escolares. Varía entre cero (igualitario) y uno (segregación). El valor de este índice se podrá interpretar como la proporción del grupo minoritario que tendría que cambiar de centro para obtener una distribución igualitaria.

$$D = \frac{1}{2}\sum_{i=1}^{n}\left|\frac{x_i}{X} - \frac{y_i}{Y}\right| \quad 0 \leq D \leq 1$$

Donde n es el número total de centros escolares, x_i e y_i indican el número de alumnos ACNEE y/o ANCE y el resto del alumnado en el centro escolar i, respectivamente. Mientras que X e Y representan, respectivamente, el total de alumnos ACNEE y/o ANCE y el resto del alumnado en todos los centros. N se puede limitar al espacio de estudio deseado, como el distrito o municipio.

La exploración de otras técnicas estadísticas y herramientas de análisis, como el contraste de hipótesis sobre la proporción de dos muestras independientes, se desarrollará conforme avance la investigación sobre el marco teórico y el campo de la investigación.

Para describir la segregación interna a los centros se analizará la distribución del ACNEE y ANCE en las secciones bilingüe y ordinaria de los IES bilingües de la Comunidad de Madrid.

En este sentido se realizarán análisis estadísticos que permitan analizar la posible diferencia en la proporción de promoción/titulación del alumnado en cada sección.

Para el estudio de las trayectorias de externalización en los IES bilingües, se plantea la recogida de datos sobre la proporción de alumnado de cada sección que se propone para su incorporación a los siguientes programas:

- Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.
- Aulas de Compensación Educativa
- Ciclos de Formación Profesional Básica.

Estudio B – "Exploring la atención a la diversidad"

Para explorar en profundidad cómo el sistema de elección de centro y la oferta curricular bilingüe afectan a la segregación escolar del alumnado, se plantea un estudio fenomenológico (León y Montero, 2018). Mediante entrevistas y grupos de discusión con profesionales de los EOEP y departamentos de orientación se describirá el efecto que las políticas de libre elección de centro y el bilingüismo tienen sobre la equidad educativa.

Las entrevistas y grupos de discusión se registrarán en audio y serán transcritas. La orientación del estudio podrá basarse en el análisis temático, la teoría fundamentada u otra metodología

cualitativa que permita describir el fenómeno de estudio y avanzar hacia representaciones complejas de la realidad descrita por los participantes.

Otra técnica para la recogida de información será el estudio de la documentación (legislación educativa, planes institucionales…) en materia de atención a la diversidad, escolarización del alumnado y desarrollo del programa bilingüe.

Resultados esperados y discusión

Los resultados del estudio A consistirán en datos cuantitativos sobre la proporción del ACNEE y ANCE sobre el total de alumando matriculado en los centros. La unidad de información será el centro escolar, operativizado en dos niveles: centros bilingües y centros no bilingües. Con los datos sobre la proporción del alumnado se prevén múltiples explotaciones estadísticas, partiendo por un lado del contraste clásico de hipótesis sobre la proporción en dos muestras independientes, y por otro lado del Índice de Disimilitud de Duncan. Se espera que ambos procedimientos permitan estimar la magnitud de la segregación del alumnado en desventaja social y académica atribuible al bilingüismo.

La selección de estos datos responde tanto al interés de la investigación como a cuestiones prácticas, debido al uso por parte de la Administración Educativa de estos indicadores para la dotación de recursos para medidas de "atención a la diversidad", entre las que se enmarca la actuación de los equipos (EOEP) y departamentos que constitutyen la red de orientación.

Los resultados del estudio B permitirán explorar en profundidad la experiencia que los profesionales de la red de orientación tienen sobre los procesos de escolarización y atención a la diversidad del alumnado en situación de desventaja social y académica.

Se espera que los resultados obtenidos permitan centrar la discusión tanto en las dificultades para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado como en las buenas prácticas que desde los centros y la red de orientación se estén poniendo en marcha para garantizar una educación inclusiva.

Referencias

Comunidad de Madrid. (2017). *Cifras y Datos de la educación 2017-2018*. Descargado de http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016369.pdf

Comunidad de Madrid. Programa de enseñanza bilingüe en centros educativos. (2018). Descargado de http://www.comunidad.madrid/es/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos

Duncan, O.D. y Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American sociological review*, *20*(2), 210-217.

Jociles, M.I. Franzé, A. y Poveda, D. (2012). La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del departamento de orientación. En F.J. García y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 183-199). Madrid: Trotta Editorial.

León, O.G., y Montero, I. (2015). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.

Murillo, F.J. y Martínez Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación 11(1)*, 37-58.

Musset, P. (2012), School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers, 66.*

Nusche, D. (2009). What Works in migrant education? A review of evidence an policy options. *OECD Education Working Papers, 22.*

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Descargado de https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf

Peláez, C. (2012). La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización. En F.J. García y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 61-81). Madrid: Trotta Editorial.

Rubia, F.A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón, 10,* 47-52.

Tobalina, J.C., Carbonero, A. y Martínez, M. (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos.* Descargado de http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf

Apectos clave

- Influencia de la elección de centro y el bilingüismo sobre la segregación escolar.
- Efecto del bilingüismo en la configuración de trayectorias académicas diferenciadas.
- Buenas prácticas para la equidad educativa desde la red de orientación.

La Política Educativa Supranacional de la Unión Europea: antes y después de la Crisis de Refugiados

The Supranational Educational Policy of the European Union: before and after the Refugee Crisis

Adrián Neubauer Esteban

Universidad Autónoma de Madrid, España

Los Estados-Nación han cedido protagonismo paulatinamente a los organismos supranacionales y el ámbito educativo no podía ser una excepción. Desde el origen de la UE este organismo ha orientado las políticas educativas nacionales, pero en los últimos años lo ha hecho con mayor incidencia. A raíz de la crisis de refugiados que tuvo que hacer frente la UE, su política educativa respecto a los menores inmigrantes ha sufrido cambios. En primer lugar, llevaremos a cabo una aclaración conceptual de la política educativa y la política educativa supranacional, para conocer en mayor detalle su influencia y su alcance. Además, en esta investigación describiremos la evolución, los cambios y realizaremos propuestas de mejora para garantizar la igualdad de oportunidades de los menores inmigrantes en la UE.

Descriptores: Migrantes; Unión Europea; Política educacional; Derecho a la educación; Refugiado.

Nation-States have gradually lost importance in favour to supranational organizations. EU has oriented national educational policies, since it was founded in 1957. However, in the last years it has been with more notoriety and strength. Due to refugee crisis, the supranational educational policy of EU changed. For that reason, first we will make and approach to concepts of educational policy and supranational educational policy, to know in greater detail its influence and its scope. After, we will describe its evolution and changes. Finally, we will make proposals to guarantee equal opportunities for immigrant children in the EU.

Keywords: Migrants; European Union; Educational policy; Right to education; Refugees.

Introducción

El foco de la política del siglo XXI ya no está puesto en los Estados-Nación, si no más bien en los organismos supranacionales (Fernández-González, 2015), los cuales "se han convertido en los actores educativos internacionales por excelencia al determinar la relación entre los procesos globales y las políticas educativas nacionales que actúan sobre los sistemas educativos" (Vega, 2013, p. 101). Tal es la envergadura y la capacidad argumentativa de éstos, que sumada a la crisis económica de 2008 y a la cuestión migratoria en Europa, que los gobiernos nacionales se han quedado obsoletos y desfasados (Vega, 2013; Fernández-González, 2015). En este contexto no es de extrañar que la proliferación de los organismos internacionales y supranacionales crezca exponencialmente cada año (Matarranz y Pérez Roldán, 2016). Por este motivo, Manso y Thoilliez (2015, p. 86), afirman que su crecimiento "parece imparable y su influencia es cada vez mayor". Se torna inevitable que la globalización y estos organismos incidan directa o indirectamente en el ámbito educativo.

En cuanto a la Política Educativa es preciso detenerse a analizar qué es el concepto de política. En él es posible discernir dos procesos o dos componentes básicos: *policy* y *politics* (Valle, 2012; Matarranz y Pérez Roldán, 2016; Eguízabal, Palmero y Luis, 2013). En el presente trabajo seguiremos la línea marcada por Matarranz y Pérez Roldán (2016, p. 96), entendiendo por Política Educativa "todas aquellas acciones en materia educativa, bien planteadas como

propuestas, bien llevadas a cabo, tanto desde Organismos Internacionales como desde gobiernos nacionales".

Un término derivado de la Política Educativa es el de Política Educativa Supranacional. Podríamos definirla como el estudio específico y concreto de los agentes y organismos supranacionales "en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y dinámicas que han generado esas acciones" (Valle, 2012, p. 119), tanto a nivel de orientación como de impacto a nivel nacional e internacional (Manso y Thoilliez, 2015). Es decir, es el estudio de la toma de decisiones de estos agentes en el ámbito educativo y de los resultados que éstas producen. Así, en este trabajo vamos a presentar la política educativa supranacional de la UE (UE) sobre los menores inmigrantes.

Método

Esta investigación persigue los siguientes objetivos:

- Describir la política educativa supranacional de la UE sobre el alumnado inmigrante desde el año 2010 hasta la fecha.
- Identificar las principales medidas de acción y las preocupaciones de la UE respecto al alumnado inmigrante.
- Analizar posibles cambios en la política educativa de la UE a partir de la "crisis de refugiados".
- Realizar propuestas para asegurar el derecho a la educación de los menores inmigrantes en la UE.

En primer lugar, la base de datos que hemos utilizado es EUR-lex para acceder a toda la política educativa de la UE acerca de los menores inmigrantes. Para sistematizar el análisis hemos establecido cuatro categorías, mediante el *Top-down y el Bottom-up*. Así, vamos a explicar cada una de las categorías:

- Preocupaciones: son todas aquellas circunstancias que suponen un riesgo, una amenaza o pueden llegar a perturbar el bienestar de la UE y de sus ciudadanos.
- Acciones principales: son las principales medidas que pone o debe poner en marcha la UE para garantizar la cohesión social y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.
- Acciones secundarias: son medidas complementarias a las acciones principales y dotan a la política educativa de la UE de una visión holística e integral.
- Acciones transversales: tienen como objetivo consolidar las acciones principales y secundarias de la UE en años anteriores.

Para terminar, tras la lectura y el análisis de los documentos hemos distinguido dos fases dentro de período. La primera fase abarca desde 2010 hasta 2015, y la segunda desde 2015 hasta la fecha, siendo el punto de inflexión la crisis migratoria.

Resultados

Preocupaciones

En la primera fase podemos observar como la UE muestra especial interés en erradicar el analfabetismo de esta población. Esta lucha incluye la necesidad de dotar a estas personas de capacidades tecnológicas y reducir así la brecha digital entre los menores inmigrantes y los nativos. Por otro lado, en ambas fases encontramos una preocupación común: el abandono escolar temprano. A la Unión le resultan alarmantes las elevadas cifras de abandono escolar temprano y las consecuencias negativas que padece el alumnado inmigrante a causa de este fenómeno.

Sin embargo, en la segunda fase las preocupaciones aumentan exponencialmente y podemos observar un cambio significativo en el discurso. Durante este periodo la UE presenta una dualidad respecto a la población inmigrante. Por un lado, este organismo supranacional muestra una actitud crítica y aparentemente firme sobre la vulneración de derechos de los menores inmigrantes, especialmente de los menores de edad no acompañados. La Unión expresa su deseo de acabar con las desigualdades de oportunidades y la falta de integración que sufre esta población, pero a la vez da un discurso muy negativo sobre la inmigración ilegal. La visión que muestra sobre los inmigrantes ilegales es muy distinta respecto a los legales. Esta postura ideológica se agrava al repetir en varias ocasiones el riesgo de radicalización y la amenaza para Europa que suponen algunas de estas personas inmigrantes. Así, evitar la radicalización de estos menores y favorecer su inclusión social se torna la principal preocupación para la UE en este momento.

Acciones principales

A principios de esta década la UE apuesta fuertemente por una serie de medidas pedagógicas que tienen como objetivo facilitar la inclusión del alumnado inmigrante y atender a sus necesidades específicas. Por este motivo, la UE considera imprescindible mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, de modo que tenga más y mejores herramientas para atender al alumnado inmigrante. La atención a este alumnado ha de centrarse en su aprendizaje de la lengua del país de acogida, favorecer la atención temprana y promover actividades culturales, de ocio, deportivas y educativas no formales. Sobre los Estados también recae la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación de estos menores y para ello, el reconocimiento de títulos se convierte en un elemento clave.

Por otro lado, las acciones principales que propone la UE en los últimos años son muy diferentes. Este organismo se posiciona claramente a favor de las competencias clave, destacando para garantizar la plena inclusión de los menores inmigrantes: la competencia en lectoescritura; la multilíngue; la personal, social y de aprender a apdrender; la ciudadana; y la competencia en conciencia y expresión culturales. Estas competencias centran su intervención educativa en dotar al alumnado inmigrante de mayores habilidades sociales y de exaltar el valor positivo de la multiculturalidad para toda la sociedad europea. Por otro lado, es importante destacar que la UE sitúa al desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado en el centro de la acción educativa.

Acciones secundarias

En este apartado quizás si podamos encontramos mayores similitudes que en las categorías anteriores. En la primera fase abogan por empoderar al alumnado inmigrante, especialmente a las mujeres, para luchar y alcanzar la igualdad de género. Un elemento importante es que la UE

exalta la importancia de llevar a cabo un principio pedagógico básico: la escuela debe adaptarse al menor.

En los últimos años, es interesante observar como acciones principales han cedido protagonismo hasta convertirse en secundarias, como es el caso de la alfabetización digital y el reconocimiento de títulos. Sin embargo, en esta fase también se hacen aportaciones significativas que atienden a nuevas demandas sociales y políticas como el desarrollo sostenible. Respecto a los Estados, la Unión incide en la necesidad de invertir más y mejor en los sistemas educativos. Por otro lado, se añade una nueva capacidad o competencia elemental que debe adquirir toda la población, especialmente la inmigrante, la resiliencia.

Para terminar, en ambas fases la calidad educativa y ofrecer una orientación educativa y laboral al alumnado inmigrante se enmarcan en estas acciones secundarias e integrales.

Acciones transversales

En la primera fase el elemento transversal que vertebra la política educativa supranacional de la UE es exaltar la multiculturalidad como un valor muy positivo para toda la sociedad europea. Respecto a la segunda fase, podemos observar como acciones principales de la primera fase se consolidan como pilares que erigen y orientan la política educativa de la Unión. Estos pilares son: la formación inicial y permanente docente, la adquisición de la lengua del país de acogida y la atención temprana. Para terminar, la multiculturalidad cede protagonismo en esta segunda fase a favor de la identidad europea, con motivo de promover y consolidar los valores comunes europeos.

Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados, es posible observar como la UE ha cambiado el discurso y su actuación educativa respecto a los menores inmigrantes desde el año 2015. En estos momentos la UE se siente incapaz de hacer frente a los nuevos retos que plantea la inmigración y da un discurso de miedo que puede legitimar posturas ideológicas contrarias a la inmigración en Europa. Esta situación exige a la UE a replantearse la identidad europea y quizás sea preciso redefinirla y adaptarla mediante el diálogo y la cooperación entre los europeos y las personas inmigrantes. Algunos autores consideran al cristianismo (Valle, 2006; Poblete, 2014; García Riesco, 2017) como un nexo de unión y un valor común para el Pueblo europeo, sin embargo, este valor ha de ser susceptible de cambio en el futuro para favorecer la plena inclusión de todo ciudadano y toda ciudadana. Hay otros valores como la libre circulación de personas y la igualdad de derechos laborales (Valle, 2006) que están más extendidos que los derechos humanos y los derechos de la infancia. Es imprescindible que la acción política de la UE se diseñe e implemente desde y para los derechos de la ciudadanía, especialmente de los sectores más vulnerables: la infancia, las personas con discapacidad, las mujeres o los inmigrantes.

Para desarrollar esos princípios pedagógicos, la agenda educativa de la UE debe sustentarse sobre tres pilares básicos: la formación inicial y permanente del profesorado, las competencias clave y el desarrollo del pensamiento crítico. A través de ellos, se asegurará la calidad educativa de todos los sistemas nacionales. Esto repercutirá en el alumnado inmigrante de dos modos muy positivos. En primer lugar, mejorará sus capacidades, conocimientos y competencias, especialmente la lingüística, facilitando y promoviendo su plena inclusión. Además, partir de la multiculturalidad como paradigma educativo y social ayudará a combatir los estereotipos y las actitudes xenófobas que brotan cada vez con más fuerza en la UE.

Referencias

Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 27 de noviembre de 2012, sobre la participación y la integración social de los jóvenes, especialmente los de origen migrante. (2012/C 393/05). *Diario Oficial*, serie C, número 393/15, de 19 de diciembre de 2012.

Declaración conjunta del Consejo y los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, del Parlamento Europeo y de la Comisión. (2017/C 210/01). *Diario Oficial*, serie C, número 210/1, de 30 de junio de 2017.

Directiva 2014/66/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de mayo de 2014 relativa a las condiciones de entrada y residencia de nacionales de terceros países en el marco de traslados intraempresariales. *Diario Oficial*, serie L, número 157/1, de 27 de mayo de 2014.

Directiva 2016/801 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de mayo de 2016 relativa a los requisitos de entrada y residencia de los nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación *au pair*. *Diario Oficial*, serie L, número 132/21, de 21 de mayo de 2016.

Eguizábal Jiménez, A., Palmero Cámara, C. y Luis Rico, I. (2013). El fantasma de la política educativa recorre Europa. Su presencia como disciplina en los programas de formación de posgrado. *New Approaches in Educational Research*, *2*(2), 87-92.

Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, *67*, 1, 165-178. doi: 10.13042/Bordon.2015.67111

García Riesco, J. A. (2017). La debilidad de Europa. *Bie3: Boletín I. E. E. E.*, *6*, 622-653.

Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la UE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *67*(1), 85-99.

Matarranz, M. y Pérez Roldán, T. (2016). ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, *28*, 91-107.

Recomendación 2017/2338 de la Comisión de 16 de noviembre de 2017 por la que se establece un «Manual de Retorno» común destinado a ser utilizado por las autoridades competentes de los Estados miembros en las tareas relacionadas con el retorno. *Diario Oficial*, serie L, número 339/83, de 19 de diciembre de 2017.

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. (2018/C 195/01). *Diario Oficial*, serie C, número 195/1, de 7 de junio de 2018.

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2018/C 189/01). *Diario Oficial*, serie C, número 189/1, de 4 de junio de 2018.

Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. (2011/C 191/01). *Diario Oficial*, serie C, número 191/1, de 1 de julio de 2011.

Recomendación del Consejo de 9 de diciembre de 2013 relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de los gitanos en los Estados miembros. (2013/C 378/01). *Diario Oficial*, serie C, número 378/1, de 24 de diciembre de 2013.

Reglamento nº 232/2014 del Parlamento y del Consejo de 11 de marzo de 2014 por el que se establece un Instrumento Europeo de Vecindad. *Diario Oficial*, serie L, número 77/27, de 15 de marzo de 2014.

Reglamento nº 233/2014 Del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de marzo de 2014 por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo para el período 2014-2020. *Diario Oficial*, serie L, número 77/44, de 15 de marzo de 2014.

Reglamento nº 516/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de abril de 2014 por el que se crea el Fondo de Asilo, Migración e Integración, por el que se modifica la Decisión 2008/381/CE del Consejo y por el que se derogan las Decisiones nº 573/2007/CE y nº 575/2007/CE del Parlamento Europeo y del Consejo y la Decisión 2007/435/CE del Consejo. *Diario Oficial*, serie L, número 150/168, de 20 de mayo de 2014.

Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a un Plan de Trabajo de la Unión Europea para la Juventud para 2016-2018. (2015/C 417/01). *Diario Oficial*, serie C, número 417/1, de 15 de diciembre de 2015.

Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 24 de febrero de 2016, sobre el fomento del desarrollo y la integración socioeconómicos en la UE a través de la educación: la contribución de la educación y la formación al Semestre Europeo 2016. (2016/C 105/01). *Diario Oficial*, serie C, número 105/1, de 19 de marzo de 2016.

Valle, J. M. (2006). La Unión Europea y su política educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, *20*, 109-144.

Vega Gil, L. (2013). Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación?. *New Approaches in Educational Research*, *2*(2), 100-106.

Apectos clave

- ¿Cómo puede la UE respetando el principio de soberanía nacional garantizar la igualdad de derechos de los menores inmigrantes?
- ¿Cuál será la postura ideológica y pedagógica de la UE como agente educativo en los próximos años?
- ¿Sobre qué elementos de los citados en el trabajo debería sustentar la UE su política educativa y sobre cuáles no?

Desarrollo de Competencias para la Inserción Laboral desde la Visión del Universitario: Un Estudio Internacional

Competency Development for Entering the Workforce from a University Student's Perspective: An International Case Study

Cristina González Lorente
Pilar Martínez Clares

Universidad de Murcia, España

Si bien la calidad y promoción de la empleabilidad de los jóvenes se ha convertido en un objetivo prioritario para las universidades de todo el mundo, el objetivo de este trabajo es conocer la percepción y creencia de los estudiantes universitarios ante el desarrollo de competencias para la inserción laboral y el proceso de transición que éste comporta. Se trata de un estudio internacional, con un diseño cuantitativo, a través de la cumplimentación de un cuestionario. Participan 1610 estudiantes de último curso, pertenecientes a las universidades de UM, UGR y UDC en España, UPD en Italia y UNH en Estados Unidos. Los resultados arrojan un espectro amplio de mejora en el desarrollo de este tipo de competencias, con diferencias significativas entre las universidades. Unos resultados que ponen de relieve la necesidad de instar y actualizar una formación integral adaptándola a la actual realidad cambiante donde un factor clave es el desarrollo y dominio de competencias para la vida personal y profesional.

Descriptores: Competencias; Educación superior; Inserción laboral; Empleabilidad; Alumnado.

Quality and promotion of employability for young people has become a priority for all universities around the world. The aim of this research is to understand the perceptions and beliefs of university students about competency development when entering the workforce and the process of transitioning from student to employee. An international study with a quantitative methodological design was completed through a questionnaire with 1610 final-year university students from UMU, UGR and UDC in Spain, UPD in Italy, and UNH in USA. The results show a broad range of improvement in the development of these kinds of competencies with significant differences among the analyzed universities. The obtained results highlight the necessity of actualized and current integrated training adapted to the everchanging reality where the key factor is the development and proficiency of said competencies for both personal and professional life.

Keywords: Competencies; Higher education; Entering the Workforce; Employability; Students.

Introducción

Las dificultades de acceso al empleo son un síntoma generalizado en las sociedades avanzadas, inmersas en una economía global e hiperconectada, que afecta a millones de jóvenes en todo el mundo, incluido a aquellos con titulaciones de educación superior (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2017; Pérez García, 2018). Aunque aún perduran vestigios de la relación positiva y directa entre la inserción laboral y el nivel de estudios alcanzado (Carro, Lobato, Matas & Corchado, 2017), dicha relación se ha visto mermada en los últimos años por los contínuos cambios socio-laborales y económicos, haciendo cada vez más visibles fenómenos como la sobrecualificación, la inestabilidad laboral, la insatisfacción, la polarización en el mercado o el desempleo entre los egresados universitarios (Martín-González & Pérez-Esparrells, 2013).

Existe consenso entre la comunidad universitaria (no exento de debates y reticencias) acerca del papel fundamental que deben desempeñar estas instituciones en la formación en competencias para la vida activa de los jóvenes universitarios (Arnau, Marzo, Jariot & Sala, 2014; Kalfa & Taksa, 2016; Gutiérrez & de Pablos, 2010). Más allá del dominio técnico de una serie de conocimientos que en la sociedad digital están al alcance de todos, las continuas recomendaciones internacionales y nacionales (Comisión Europea, 2015; OIT, 2017) dan prioridad a la formación y demostración de competencias para satisfacer las permanentes transformaciones y demanadas del mercado productivo.

Las competencias, entendidas en este trabajo como el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que una persona posee y pone en práctica de forma autónoma para resolver actividades y funciones que asume en cualquier ámbito o contexto en el que se desenvuelve, han sido objeto de numerosos estudios en educación superior, centrados en analizar su relevancia en el desarrollo de la empleabilidad y mejora del proceso de inserción laboral de los universitarios (entre otros, Caballero, López-Miguens & Lampón, 2014; Bicocca, 2018). De hecho, las recientes modificaciones curriculares y metodológicas asumidas desde las universidades europeas con la aprobación del EEES se dirigen en esta dirección y apuestan por la empleabilidad del egresado como uno de los principales retos a alcanzar.

La empleabilidad es un concepto muy amplio y con escasa delimitación conceptual, presentando un gran abanico terminológico en función del enfoque desde el que se aborde. En este trabajo, se considera como un constructo a largo plazo en íntima relación con el concepto de inserción laboral. Si bien la empleabilidad responde a la competencia o conjunto de las mismas, que permiten al individuo aprovechar las oportunidades de formación que se le presentan, así como alcanzar un empleo decente y satisfacer sus necesidades profesionales y personales, en una adaptación continua a las condiciones del mercado de trabajo y al transcurso de los propios proyectos vitales, la inserción laboral, en palabras de García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui (2018), "está relacionada con la vida de las personas y su aspiración a lograr un empleo, siempre entendido como proceso, transición y trayectorias establecidas en cada mercado laboral, con una clara incidencia en el desarrollo personal" (p. 329).

El éxito en la inserción laboral de los universitarios va más allá de encontrar un empleo al finalizar sus estudio, por el contrario, engloba un complejo proceso en el que influyen no sólo el título obtenido sino, especialmente, la formación recibida, las competencias adquiridas, las características sociodemográficas y personales del estudiante o la situación general de la economía y el mercado laboral en el que se inserta. De forma que determinar el nivel competencial de los egresados universitarios es un elemento fundamental para determinar sus posibilidades de éxito en sus trayectorias de inserción laboral, pero además, también es necesario, tener en cuenta tanto el contexto institucional que permite al individuo aprovechar las oportunidades laborales como los aspectos, creencias y determinantes personales que condicionan su desarrollo (Haasler, 2013; Vanhercke, De Cuyper, Peeters & De Witte, 2014).

La finalidad de esta comunicación es conocer y comparar la percepción de los universitarios de último curso en relación a su formación de competencias más tranversales para la inserción sociolaboral, que se concreta em el siguiente objetivo de investigación: Conocer el grado de desarrollo de competencias para la empleabilidad de los estudiantes y analizar las diferencias según la universidad a la que pertenecen.

Método

Participantes

La muestra total de este estudio obtenida a través de un muestreo aleatorio por conglomerados está conformada por 1610 estudiantes de último curso de Grado, distribuidos en cinco universidades localizadas en España (UM, UGR y UDC), Italia (UPD) y Estados Unidos (UNH), tal y como se refleja el Cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de los participantes por universidad y sexo

	Universidad de Murcia (UM)	**Universidad de Granada (UGR)**	**University of New Haven (UNH)**	**Universidade da Coruña (UDC)**	**Università di Padova (UPD)**	**Total**
Mujer	498	192	112	167	213	1182
Hombre	146	83	103	27	69	428
Total	644	275	215	196	282	1610

Fuente: Elaboración propia

Entre estos participantes, la edad media se sitúa en 22.6 años y destaca la mayor presencia femenina con un 73.3%, lo que puede estar relacionado a su vez con la elevada participación de estudiantes pertenecientes a titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas (un 77.5%), tradicionalmente asociadas a una mayor población estudiantil femenina.

Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información en este trabajo se utiliza el *Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL)* que forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito general es conocer y analizar el proceso de inserción socio-laboral del universitario. Dicho cuestionario, validado en investigaciones anteriores (Martínez Clares & González Lorente, 2018), incluye cinco bloques de contenido que tratan de dar respuesta al objetivo planteado. Para la realización de este trabajo, se analiza únicamente el segundo bloque del COIL, donde se incluyen las variables referidas a los objetivos propuestos en sendas escalas tipo Likert con 5 niveles de estimación (1=Nada; 5=Mucho).

Enfoque metodológico y procedimiento

Se parte de un enfoque metodológico *cuantitativo* que permite analizar el desarrollo de las competencias para la empleabilidad de los universitarios y conocer sus expectativas para afrontar el proceso de inserción laboral; todo ello desde un diseño *no experimental, transversal y descriptivo.* El procedimiento se inicia con la identificación de la situación problemática y seguidamente se procede a la recogida de información entre el alumnado de último curso de grado en diferentes universidades. Finalmente se realiza el análisis e interpretación de los datos cuantitativos a partir del programa estadístico SPSS v24 y se redacta el informe de investigación que da forma a este trabajo.

Resultados

El analisis descriptivo de los datos indica un desarrollo medio de las competencias planteadas con unos niveles oscilantes entre 3.12 y 3.95, sin alcanzar ninguna de las 19 competencias propuestas el nivel 4 o superior. Competencias como el trabajo en equipo, la responsabilidad y perseverancia o la capacidad de aprendizaje y adaptación que se aproximan a 4, mientras que el emprendimiento o el liderazgo son las que, de forma generalizada, menos se ponen en práctica en las aulas universitarias (Figura 1).

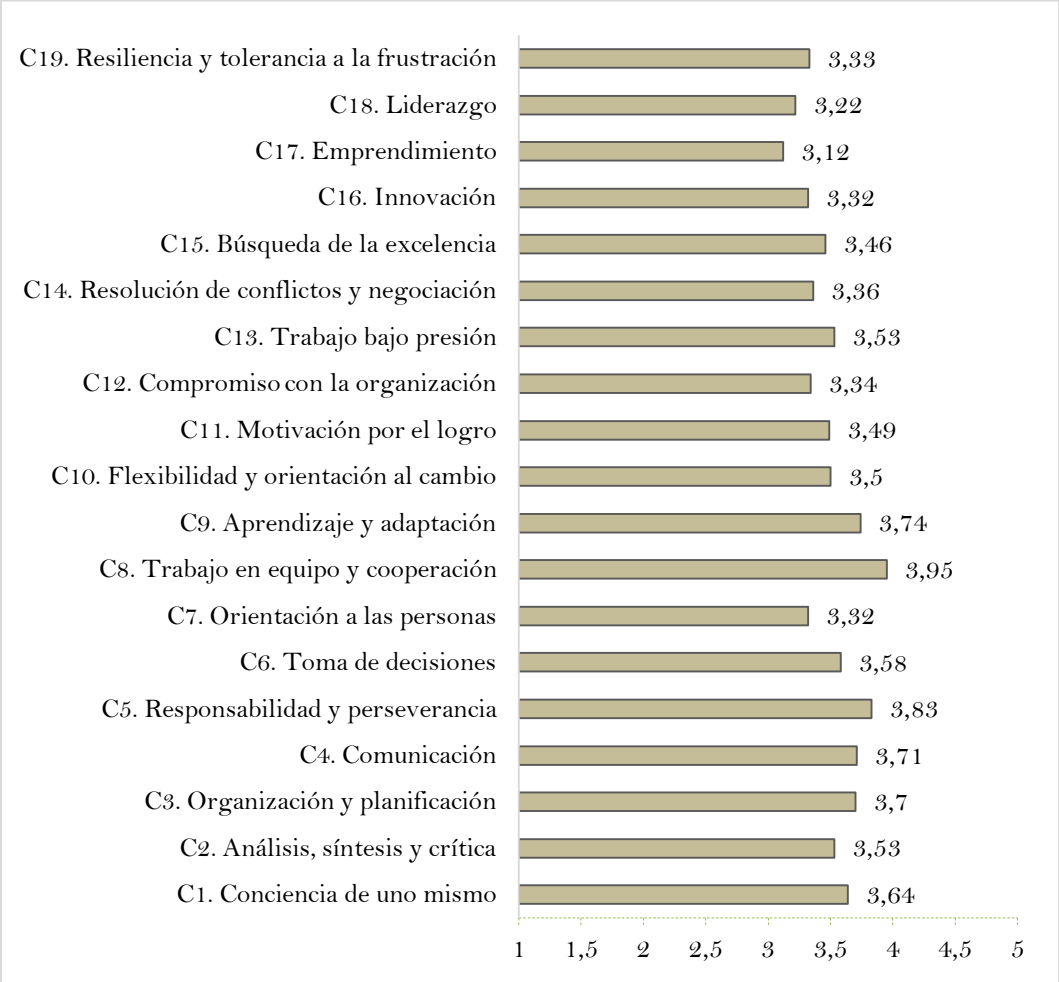


Figura 1. Desarrollo de las competencias para la inserción laboral de los universitarios
Fuente: Elaboración propia

Al analizar el desarrollo de tales competencias en función de la universidad del participante, estas puntuaciones varían notablemente (Cuadro 2). Aunque entre las universidades españolas analizadas los resultados siguen la tendencia descrita anteriormente y muestran unas medias similares entre sí, para el caso de las dos universidades restantes (UNH y UPD) se aprecian las mayores variaciones en cuanto a las puntuaciones medias. En estos casos destacan las elevadas puntuaciones obtenidas para la competencia relacionada con la conciencia de uno mismo, la organización, planficación y la comunicación, bastante desarrolladas según la perpectiva de los estudiantes de UNH, mientras que en la competencia citada anteriormente como una de las más trabajadas en el aula universitaria, el trabajo en equipo (C8), tanto esta universidad

norteamericana como en UPD (Italia) es donde menos se pone en práctica en comparación con las puntuaciones medias iguales o superiores a 4 para las universidades españolas (UM, UGR y UDC)

Cuadro 2. Desarrollo de las competencias para la inserción laboral. Distribución por universidad

	UM $\bar{X}$ (dt)	UGR $\bar{X}$ (dt)	UNH $\bar{X}$ (dt)	UDC $\bar{X}$ (dt)	UPD $\bar{X}$ (dt)	Total $\bar{X}$ (dt)
C1. Conciencia de uno mismo	3.67 (.904)	3.58 (.676)	4.09 (.762)	3.62 (.916)	3.30 (.822)	3.64 (1.610)
C2. Análisis, síntesis y crítica	3.56 (.861)	3.41 (.685)	3.99 (.803)	3.37 (.855)	3.34 (.782)	3.53 (.835)
C3. Organización y planificación	3.75 (.893)	3.66 (.797)	3.97 (.961)	3.61 (.911)	3.51 (.890)	3.70 (.898)
C4. Comunicación	3.71 (.938)	3.55 (.846)	4.08 (.880)	3.74 (.974)	3.59 (.889)	3.71 (.924)
C5. Responsabilidad y perseverancia	3.89 (.941)	3.80 (.833)	3.97 (.912)	3.86 (.980)	3.58 (.906)	3.83 (.926)
C6. Toma de decisiones	3.64 (.893)	3.64 (.791)	3.75 (1.005)	3.53 (.939)	3.28 (.891)	3.58 (.909)
C7. Orientación a las personas	3.28 (1.014)	3.41 (.830)	3.52 (1.058)	3.32 (1.063)	3.17 (.969)	3.32 (.994)
C8. Trabajo en equipo y cooperación	4.15 (.929)	3.95 (.844)	3.86 (.976)	4.10 (.985)	3.48 (1.007)	3.95 (.972)
C9. Aprendizaje y adaptación	3.79 (.920)	3.73 (.705)	4.03 (.877)	3.59 (.994)	3.51 (.828)	3.74 (.888)
C10. Flexibilidad y orientación al cambio	3.46 (.952)	3.49 (.722)	3.82 (.879)	3.43 (.996)	3.37 (.928)	3.50 (.917)
C11. Motivación por el logro	3.49 (1.134)	3.52 (.897)	3.70 (.998)	3.32 (1.044)	3.39 (.989)	3.49 (1.047)
C12. Compromiso con la organización	3.33 (1.025)	3.40 (.811)	3.61 (.993)	3.41 (.963)	3.07 (.980)	3.34 (.983)
C13. Trabajo bajo presión	3.61 (1.201)	3.36 (.966)	3.95 (1.036)	3.53 (1.097)	3.18 (1.059)	3.53 (1.127)
C14. Resolución de conflictos y negociación	3.3 (1.055)	3.45 (.871)	3.60 (.980)	3.34 (1.047)	3.13 (.979)	3.36 (1.010)
C15. Búsqueda de la excelencia	3.46 (1.032)	3.38 (.852)	3.69 (.875)	3.45 (1.068)	3.35 (.965)	3.46 (.980)
C16. Innovación	3.28 (1.052)	3.39 (.818)	3.53 (.966)	3.18 (1.038)	3.29 (.904)	3.32 (.981)
C17. Emprendimiento	3.11 (1.099)	3.30 (.805)	3.20 (1.095)	3.14 (1.124)	2.89 (.959)	3.12 (1.039)
C18. Liderazgo	3.16 (1.100)	3.24 (.847)	3.83 (1.015)	3.14 (1.026)	2.92 (1.011)	3.22 (1.056)
C19. Resiliencia y tolerancia a la frustración	3.29 (1.146)	3.31 (.864)	3.73 (1.073)	3.14 (1.165)	3.28 (1.027)	3.33 (1.086)

Fuente: Elaboración propia

La representación gráfica de estos datos se recoge en la Figura 2, donde se puede apreciarse rápidamamente que las puntuaciones más altas en el desarrollo de todas las competencias se encuentra entre el alumnado de la Universidad de New Haven (UNH), próximas o ligeramente por encima al nivel 4. Por el contrario, los participantes de la Universidad de Padova (UPD) valoran por debajo de la media el desarrollo de las mismas, con unas puntuaciones cercanas al valor 3 o ligeramente por debajo. Para el resto de universidades analizadas y ubicadas en España, la Figura 2 muestra una misma tendencia caracterizada por el valor medio en el desarrollo de competencias para la empleabilidad del universitario.

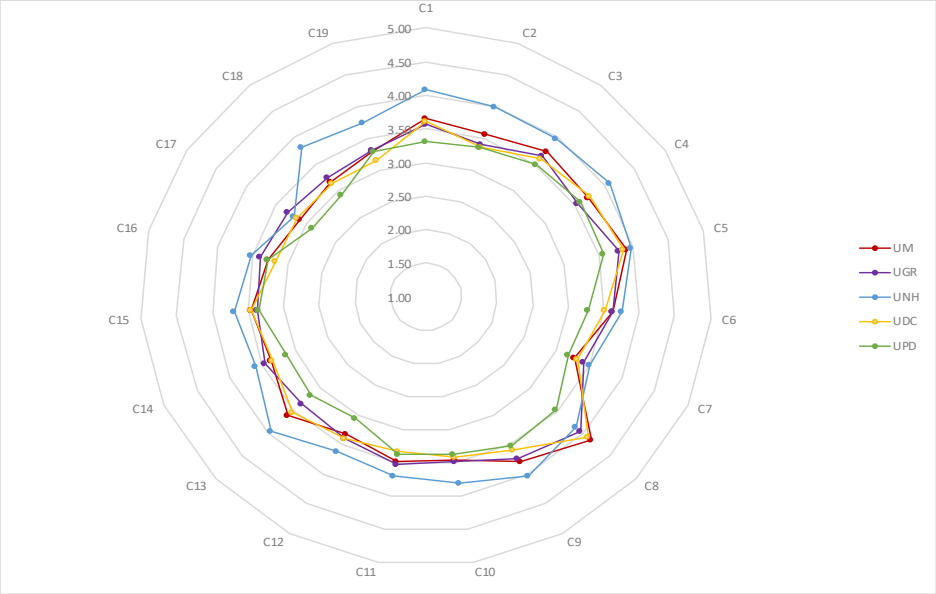


Figura 2. Representación gráfica del desarrollo de las competencias para la inserción laboral. Distribución por universidad.
Fuente: Elaboración propia

A pesar de esta tendencia similar en las respuestas del alumnado de UM, UGR y UCD, se recurre a la estadística inferencial para comprobar la naturaleza de las posibles diferencias encontradas en el desarrollo de estas competencias. Tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirov y obtener una distribución no normal (p=.000), se recurre a la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Estos resultados demuestran el carácter significativo de las diferencias halladas en el desarrollo de competencias desde la percepción de los estudiantes para las cinco universidades objeto de estudio, con un valor de p inferior a .05 en todas ellas.

Conclusiones

Se concluye que ninguna de las 19 competencias propuestas en este estudio como esenciales para la inserción laboral ha alcanzado un nivel de desarrollo alto en la muestra total de participantes. Es interesante matizar el centro en el que se realiza esta formación, si bien en las universidades analizadas que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (UM, UDC, UGR y UPD) se han obtenido unas puntuaciones medias (3) e incluso, algo por debajo, como es el caso de las respuestas en la UPD, para los estudiantes de la única universidad norteamericana de este trabajo, la Universidad de New Haven (UNH), las valoraciones difieren respecto al resto, alcanzando niveles por encima o muy próximos a 4.

Aunque la limitación en la muestra de EE.UU., tanto por número de participantes como por representación de una única universidad no permite establecer conclusiones generalizadas, los resultados de este estudio coinciden con las aportaciones de Klein-Collins (2013), quien destaca el gran interés de las inversiones federales por mantener y actualizar un sistema universitario referente a nivel internacional que apuesta por una formación en competencias cuyo origen, se remonta a grandes alianzas e innovaciones con el sector empresarial desde la década de los 70. Por ello, tampoco es de extrañar que las competencias de liderazgo, innovación y emprendimiento sean una de las más desarrolladas en UNH, como se refleja en otros estudios

en el ámbito de la educación superior norteamericana (Allen, Beaudoin, Lloyd-pool & Sherman, 2014; MacDonald & Shriberg, 2016).

Por su parte, las universidades europeas del estudio están en consonancia con otros trabajos de investigación realizados en este contexto (Carot, Conchado, Mora & Vila, 2011; Pérez García, 2018), donde la visión algo más pesimista de los egresados universitarios respecto a su formación en competencias para el desempeño profesional coincide con los resultados del presente trabajo. No obstante, la mayor valoración de competencias como el trabajo en equipo o la capacidad de aprendizaje y adaptación obtenidas en estas universidades coinciden con otras investigaciones recientes (Caballero et al., 2014; Lluch, Fernández-Ferrer, Pons & Cano, 2017) donde los universitarios y egresados manifiestan un desarrollo mayor de esta competencia junto con su capacidad para aprender de forma autónoma.

Todos estos resultados sobre el desarrollo competencial en la universidad para afrontar el proceso de inserción socio-laboral desde la visión del alumnado puede estar supeditado a otros factores personales que condicionen dicha valoración. La percepción subjetiva sobre las posibilidades de lograr una adecuada inserción laboral determina, en parte, cómo la persona se siente, valora y reacciona frente a las circunstancias del mercado laboral, constituyéndose así, como un importante indicador a contrastar entre los estudios sobre competencias para la empleabilidad en educación superior (Vanhercke et al., 2014; Kirves, 2014). Por esta razón, en futuros trabajos se pretende continuar con esta línea de investigación y analizar la relación que puede existir entre el desarrollo de un conjunto de competencias para la empleabilidad de los universitarios y su preparación para afrontar la transición universidad-empleo.

Estas y otras investigaciones deben ser referente para abordar con mayor conocimiento y perspectiva, los esfuerzos de toda la comunidad universitaria hacia la creación de instituciones de educación superior pioneras en la generación de ecosistemas de conocimiento, innovación, talento, excelencia y sostenibilidad que facilitem el proceso de inserción socio-laboral en un mercado laboral incierto e inestable.

Referencias

Allen, J. H., Beaudoin, F., Lloyd-pool, E. & Sherman, J. (2014). Pathways to Sustainability Careers: Building Capacity to Solve Complex Problems. *Sustainability*, 7, 47-53.

Arnau, L., Marzo, M. T., Jariot, M. & Sala, J. (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265.

Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, *34*, 29-46. doi: 10.15581/004.34.29-46

Caballero, G., López-Miguens, J. & Lampón, J. F. (2014). La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *146*, 23-46. doi: 10.5477/cis/reis.146.23

Carot, J. M., Conchado, A., Mora, J. G. &Vila, L. E. (2011). La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios. *Papers*, *96*(4), 1269-1285.

Comisión Europea (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Foro Económico Mundial (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report.* Geneva: World Economic Forum.

García-Blanco, M. & Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la educación superior. La perspectiva latinoamericana. Educación XX1, *21*(2), 323-347. doi: 10.5944/educXX1.16209

Gutiérrez, S. & De Pablos, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación*, *21*(2), 323-343.

Haasler, S. (2013). Employability skills and the notion of "self". *International Journal of Training and Development*, *17*(3), 233-243. doi: https://doi.org/10.1111/ijtd.12012

Kalfa, S. & Taksa, L. (2015). Cultural Capital in Business Higher Education: Reconsidering the Graduate Attributes Movement and the Focus on Employability. *Studies in Higher Education*, *40*(4), 1–16. doi:10.1080/03075079.2013.842210

Kirves, K. (2014). *Perceived Employability: Antecedents, trajectories and well-being consequences* (PhD Thesis). University of Tampere, Finland.

Klein-Collins, R. (2013). Sharpening our focus on learning: the rise of competency-based approaches to degree completion. *National Institute for Learning Outcomes Assessment.* Recuperado de http://learningoutcomesassessment.org/documents/Klein%20Collins%20OP20.pdf

Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., Pons, L. & Cano. E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 30, 49-64.

MacDonald, L. & Shriberg, M. (2016). Sustainability leadership programs in higher education: Alumni outcomes and impacts. *Journal Enviromental Studies Sciences*, 360-370.

Martín-González, M. & Pérez-Esparrells, C. (2013). El papel de las competencias en el EEES: un instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados universitarios. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, *106*, 126-163.

Martínez Clares, P. & González Lorente, C. (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, *29*(3), 739-756. doi: 10.5209/RCED.53721

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2017). *Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a Better Working Future.* Autor: Ginebra.

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2004). R*ecomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente.* Ginebra: Autor. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/rec195.pdf

Pérez García, F. (Dir.). (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad. Formación universitaria versus entorno.* Bilbao: Fundación BBVA.

Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E. & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: a psychological approach. *Personnel Review*, *43*(4), 592–605. doi:10.1108/pr-07-2012-0110

Aspectos clave:

- ¿Son las competencias más transversales determinantes en el proceso de inserción socio-laboral de los futuros egresados?
- ¿Hasta qué punto la visión que tiene el universitario acerca del desarrollo de competencias para la empleabilidad está condicionada por la realidad socioeconómica en la que se encuentra?
- ¿Influye el contexto institucional/académico en el desarrollo de competencias enfocadas al proceso de inserción socio-laboral si, como se ha analizado, existen diferencias significativas entre las diferentes universidades?

Percepción del Lenguaje No Sexista en Alumnado de Educación Superior

Perception of Non-Sexist Language in Higher Education Students

Victoria del Rocío Gómez Carrillo
Juan Carlos Tójar Hurtado
Esther Mena Rodríguez

Universidad de Málaga, España

En este proyecto se pretende analizar las percepciones del alumnado universitario en torno al uso del lenguaje. Su correcto uso constituye un elemento importante para el desarrollo de la igualdad de género. Cuestionamos que, en la docencia universitaria, el lenguaje esté exento de carga sexista, manifestándose más en unas ramas de conocimiento que en otras e incluso perpetuándose el masculino genérico en algunas en concreto. Para ello, se analizará por un lado, el grado de importancia que se le da al lenguaje en las diferentes ramas de conocimiento, y por otro, la identificación de manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano, así como las barreras para un uso no sexista del lenguaje. La metodología empleada se basa en encuestas y entrevistas en profundidad. Participan en la investigación diferentes grupos de distintas titulaciones de la comunidad académica pertenecientes a la Universidades andaluzas de Málaga y Sevilla. Nos centraremos en el alumnado, aunque por supuesto también será investigadoel profesorado. Tras el análisis preliminar realizado al alumnado, se refleja un uso extendido del masculino genérico. De esta manera, pretendemos reflejar la realidad del lenguaje imperante en el ámbito universitario, ya que por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y, por consiguiente, ser referente en el empleo del lenguaje, en aras de la inclusión e igualdad social.

Descriptores. Lenguaje sexista, Discriminación, Alumnado, Universidad, Comunicación y educación.

This project aims to analyze the perceptions of university students about the use of language. Its correct use constitutes an important element for the development of gender equality. We question that in university teaching, the language is free of sexist charge, manifesting more in some branches of knowledge than in others and even perpetuating the generic male in some in particular. To do this, we will analyze, on the one hand, the degree of importance that is given to language in the different branches of knowledge and, on the other hand, the identification of sexist manifestations in expressions of daily use, as well as the barriers for a non-sexist use of the language. The methodology used is based on the survey and interview. Different groups of different degrees of the academic community belonging to the Andalusian Universities of Malaga and Seville participate in the research, we will focus mainly on the students, although of course the teaching staff will also be evaluated. After the preliminary analysis made to the students, an extended use of the generic masculine is reflected. In this way, we intend to reflect the reality of the prevailing language in the university environment, since for its educational and socializing mission it forms a central space of action and therefore to be a reference in the use of language, for the sake of inclusion and social equality.

Keywords: Sexist language, Discrimination, Students, University, Communication and education.

Introducción

La presente investigación surge de las relaciones interpersonales y, por supuesto, estasparten de la comunicación. La comunicación verbal, es una de las habilidades sociales intrínseca al ser humano y a su vez nos sirve para establecer relaciones interpersonales de diverso calibre. En 1977, ya Foucault clarificó que el lenguaje no es neutral, sino que provoca efectos sociales, por

ende el modo del discurso de las personas configura los objetos de los que hablan. El lenguaje verbal según Jiménez, Román y Traverso (2011) no se limita a ser una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos, sino que además, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, se representa y refleja la realidad. La construcción de dicha realidad no se produce de manera objetiva, sino que el lenguaje va estableciendo las relaciones sociales y su vez, en muchas ocasiones, consideramos que las reproduce en el tiempo. En estudios realizados por Butler (2004), se manifiesta que mediante el lenguaje se representan identidades y relaciones sociales, que pueden reproducirse en todos los sentidos, permitiéndose la perpetuación de las relaciones de poder. El que utilicemos determinadas palabras para designar a determinados sujetos o colectivos (o no utilicemos ninguna), contribuye a su (in)visibilización o hipervisibilización, pero también a su reconocimiento e identificación (Jiménez, Román y Traverso, 2011).

Con este proyecto de investigación, que se presenta a continuación, se tratará de clarificar precisamente cómo es el uso del lenguaje en las relaciones interpersonales docente /discente en las Universidades de Málaga y Sevilla. Nos preguntamos si el uso del lenguaje será en la actualidad igualitario o sexista. Por otra parte pretendemos concienciar de la existencia de masculinización en el uso del lenguaje en este espacio, y para ello recurriremos a investigarlo en distintas facultades y ramas de conocimiento. Así mismo, por una parte podremos vislumbrar cómo se siente el alumnado ante el uso del lenguaje preponderante en la relación interpersonal en este ámbito universitario. Por otra parte también indagaremos sobre la visión del profesorado sobre esta cuestión. Paralelamente, intentaremos establecer las diferencias, según el área de conocimiento de la que se proceda, así como la influencia de la variable género en los resultados.

El sexismo lingüístico, o lo que es lo mismo, la discriminación lingüística, representa una grave problemática, tanto lingüística como social. El sexismo lingüístico se define como "el uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos" (Sánchez-Apellániz, 2009: 255).

Las principales manifestaciones del sexismo en el lenguaje son: la utilización del género gramatical masculino como genérico, lo que contribuye al ocultamiento y exclusión de las mujeres y sus experiencias; y el uso de duales-aparentes, que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino, y que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres (Meana, 2002).

La actitud sexista del profesorado conduce a perpetuar esta situación, ya que cuenta con el refuerzo inducido por la sociedad que se tiene cristalizado, además de disponer de una serie de mecanismos que ayuda a fortalecer este tipo de discriminación: apuntes, imágenes, textos, libros de texto,…Todos estos probablemente pertenecientes a un momento concreto de la historia de la comunidad docente, por lo que difícilmente contradirá al colectivo. La lengua transmite una idea de menosprecio y de inferioridad hacia la mujer respecto del hombre que, conjuntamente y combinada con las actitudes y mensajes sexistas en las aulas, se convierte en una bomba de relojería para los estudiantes. La lengua elegida y usada por los docentes influye en la perpetuación de estereotipos sexistas, puesto que si persistimos en diferenciarlos, seremos partícipes de la promulgación del sexismo. La humanidad se encuentra dividida en dos grupos diferenciados por cuestiones biológicas, que nada tienen que ver con las capacidades y aptitudes personales de cada ser humano. Estos aspectos relativos a un sexo o a otro son tan sólo «un montaje cultural que está perjudicando seriamente a la humanidad al cohibir iniciativas particulares y al frustrar la personalidad individual» (Calero Fernández, 1999: 143). Sería

urgente pues, revisar el modelo lingüístico establecido y la forma en la que se imparte la enseñanza de la lengua en las aulas universitarias. Consideramos que el profesorado de universitario ha de estar preparado para reflejar una realidad que ansiamos de verdadera igualdad y para ello es preciso atender no sólo a la forma del lenguaje sino también a su contenido y a las imágenes estereotipadas que transmite en torno a los roles de mujeres y hombres y a las relaciones entre los sexos (Jiménez, Román y Traveso, 2011).

Algunas de las limitaciones que ya atisbamos en los inicios de la investigación, sobre todo los que más se repiten cuando se plantea la temática de la que se aborda estudiar es la escasa importancia que se le da, una de las justificaciones por las que puede obedecer este hecho se fundamenta en la falta de conocimiento del lenguaje inclusivo e igualitario.

Los objetivos generales de la investigación será explorar las percepciones en torno al lenguaje en el ámbito universitario, planteándose como objetivos específicos:

- Conocer el grado de importancia que se le da al uso sexista y no sexista del lenguaje.
- Identificar manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano.
- Identificar las barreras que pueden impedir un uso no sexista del lenguaje.

Método

2.1. Participantes

La muestra de este proyecto en proceso está hasta el momento compuesta por estudiantes (n=92).

Los criterios de selección fueron:

(1) Ser estudiante (2) Ser mayor de 18 años (3) Ser estudiante de la UMA. (4) Ser estudiante de la US

Participan en la investigación diferentes grupos de alumnado de distintas titulaciones de la comunidad académica pertenecientes a las Universidades de Málaga y Sevilla, con un rango de edad que oscila entre los 18 y 60 años (Figura 1), y con respecto a la distribución por género está compùesta por 69 mujeres y 23 hombres. En laFigura 2, se aprecian los porcentajes alcanzados.

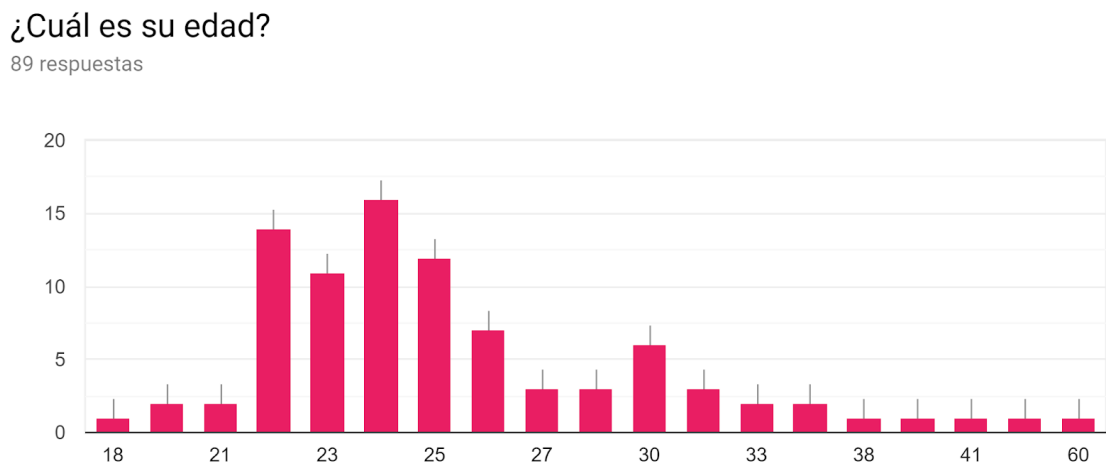


Figura 1. Rango edad de la muestra.

Fuente: Elaboración propia.

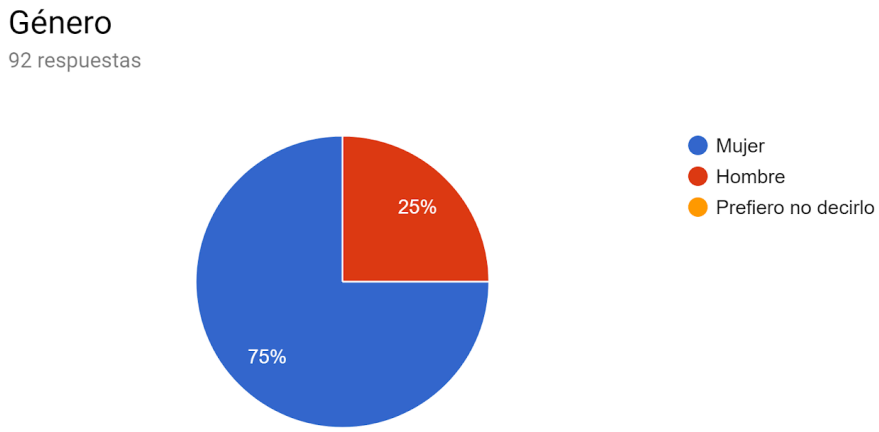


Figura 2. Género.
Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

La técnica utilizada es la encuesta y para ello se recurrirá al instrumento del Cuestionario sobre Percepción sobre el lenguaje igualitario (PLI), diseñado y validado previamente. El cuestionario se diseñó adaptando diversos manuales de recomendaciones y buenas prácticas para la utilización del lenguaje no sexista (Meana, 2002; Rodríguez 2003);concretamente se tomaron diferentes ejemplos de manifestaciones sexistas, como el uso de masculino como genérico, duales aparentes, estereotipos y prejuicios sobre roles subordinados y dependientes de las mujeres y expresiones despectivas y discriminatorias.

El cuestionario está compuesto por 40 ítems, con respuesta tipo likert. Para su distribución se ha optado por el entorno virtual tipo Moodle y ha sido cumplimentado de manera individual.

Las variables incluidas se rigen por las siguientes tipologías: sociodemográficas, que podrán servir para determinar, a posteriori, si la edad y el sexo del sujeto pueden llegar a incidir en su uso del lenguaje. Además, se valora la percepción sobre el lenguaje igualitario, la repercusión ante expresiones y la actitud y posicionamiento ante el lenguaje igualitario.

2.3. Procedimiento

El indicador utilizado en el análisis es un índice de distribución que establece los porcentajes.

Los cuestionarios fueron aplicados durante los meses de octubre a diciembre del curso 2018-2019 para la realización de esta comunicación. El procedimiento comprende cuatro fases:

- 1) Selección cuestionario PLI
- 2) Selección de la muestra
- 3) Fase de evaluación.
- 4) Fase de análisis

Resultados

Se presentan los resultados relacionados con la importancia y conformidad con el lenguaje.



Figura 3. Profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

En el Figura 3 se observa que el profesorado, según la valoración realizada por el alumnado, todavía no utiliza de manera asidua el lenguaje igualitario.

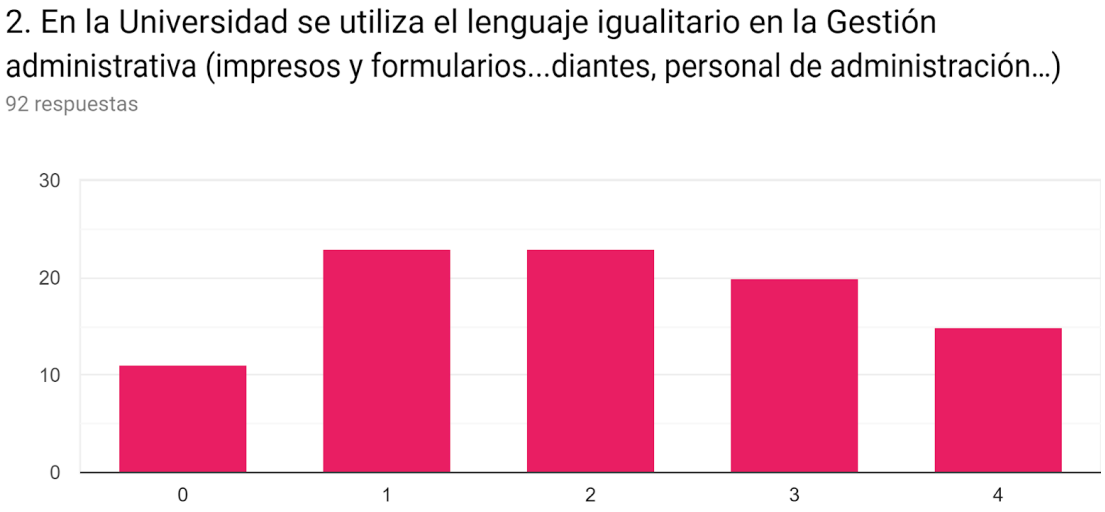


Figura 4. Gestión administrativa.
Fuente: Elaboración propia.

En el Figura 4, queda de manifiesto que no existe un proceder claro y constante en la gestión administrativa sobre el tratamiento lingüístico al estudiantado.

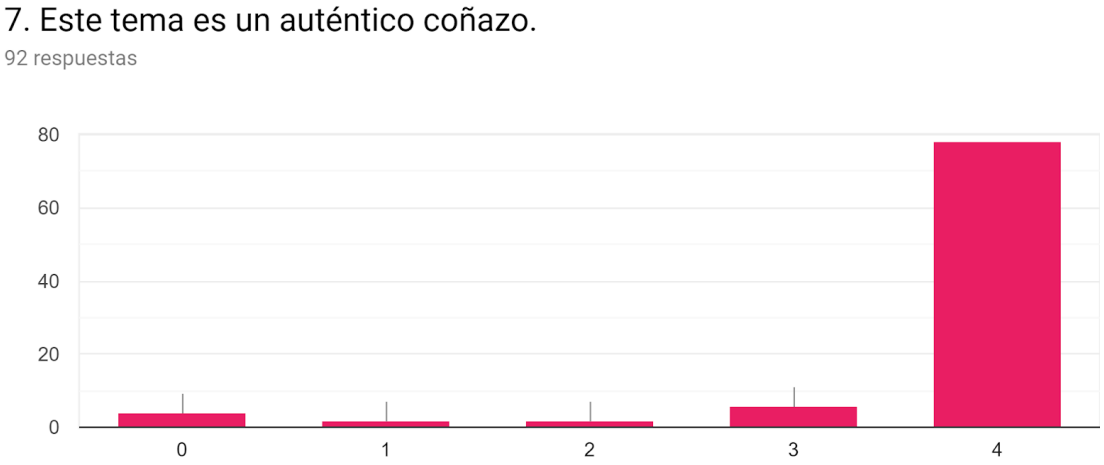


Figura 5. Sexismo en las palabras.
Fuente: Elaboración propia.

En el Figura 5 se muestra cómo ante la verbalización "este tema es un coñazo" queda de manifiesto el uso extendido de palabras sexistas y como todo el alumnado lo percibe y corrobora su utilización.



Figura 6. Masculino genérico.
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 6 se muestra, el alumnado coincide en un alto porcentaje en el uso extendido del masculino genérico y su normalización.

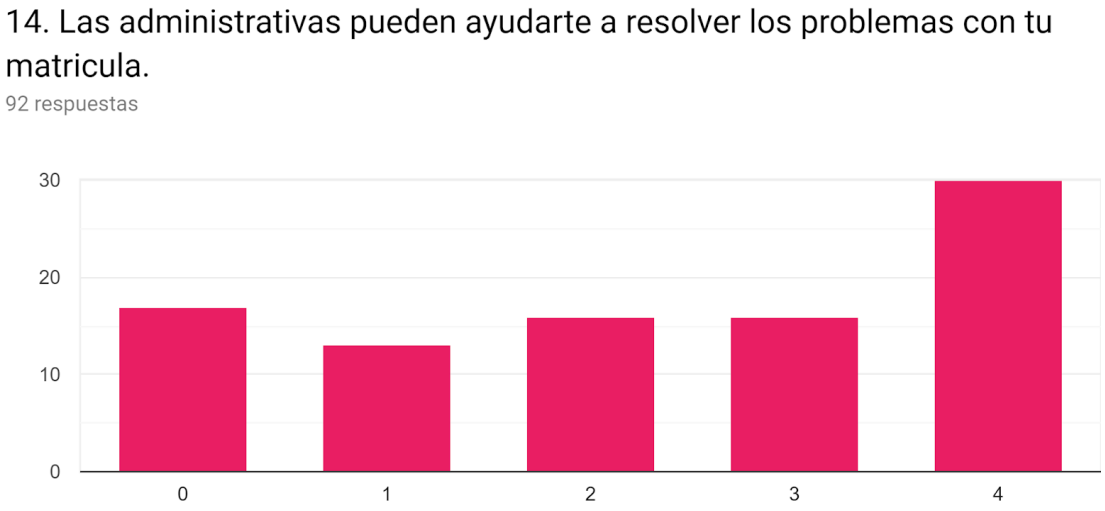


Figura 7. Tendencia a la feminización en profesiones.
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados alcanzados muestran en rasgos generales que la tendencia a la feminización de la profesión administrativa es recurrente.

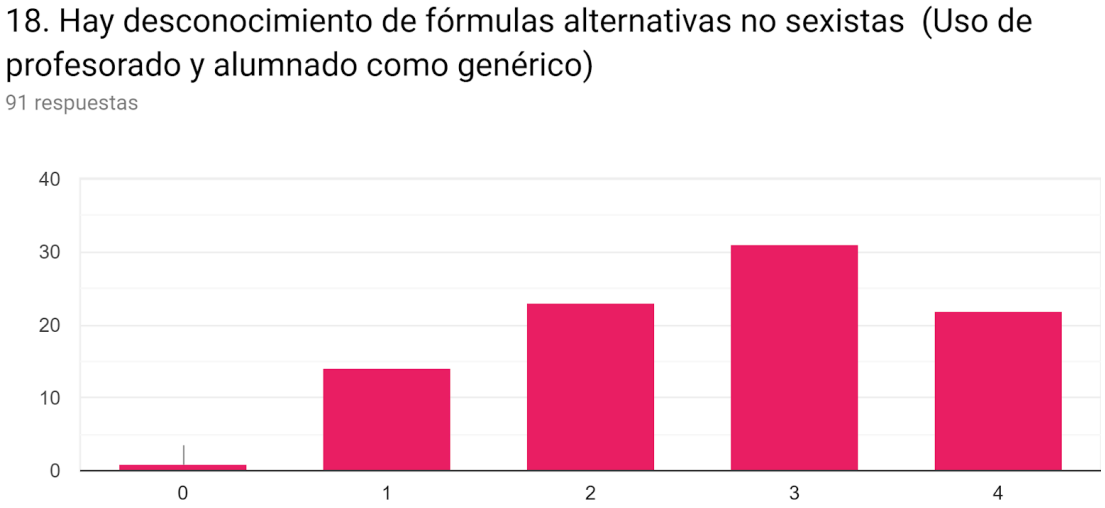


Figura 8. Desconocimiento de fórmulas alternativas.
Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis global, en la gráfica 8 se puede observar que existe desconocimiento de fórmulas, de mayor o menor medida, según los datos, pero queda constancia de ello.

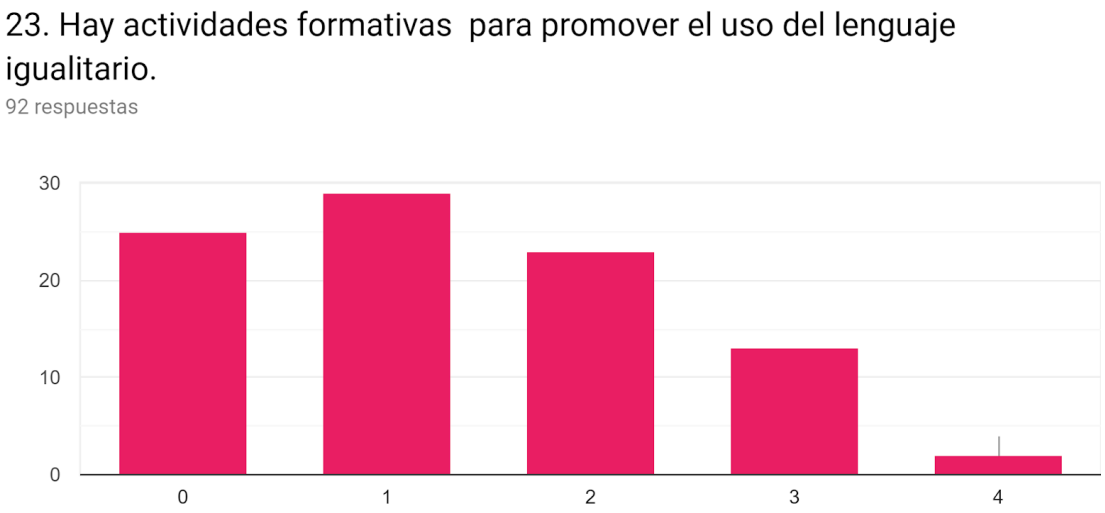


Figura 9. Actividades formativas.
Fuente: Elaboración propia.

En el Figura 9, si agrupamos los datos de manera general, predomina más la percepción de escasez de actividades formativas. Resulta interesante este dato, ya que a pesar de iniciativas como las emprendidas por la unidad de igualdad, no quedan patentes o difundidas como debiera, lo que se minimiza el impacto en el colectivo de estudiantes.

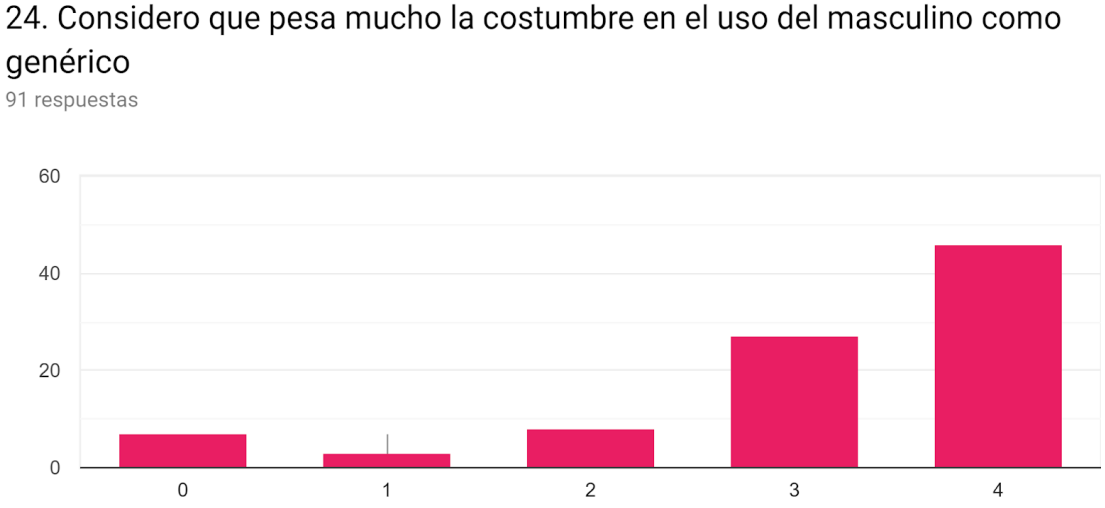


Figura 10. Masculino genérico.
Fuente: Elaboración propia.

En los datos obtenidos en este ítem, queda patente el peso del masculino genérico y cómo el alumnado lo detecta en la sociedad actual.

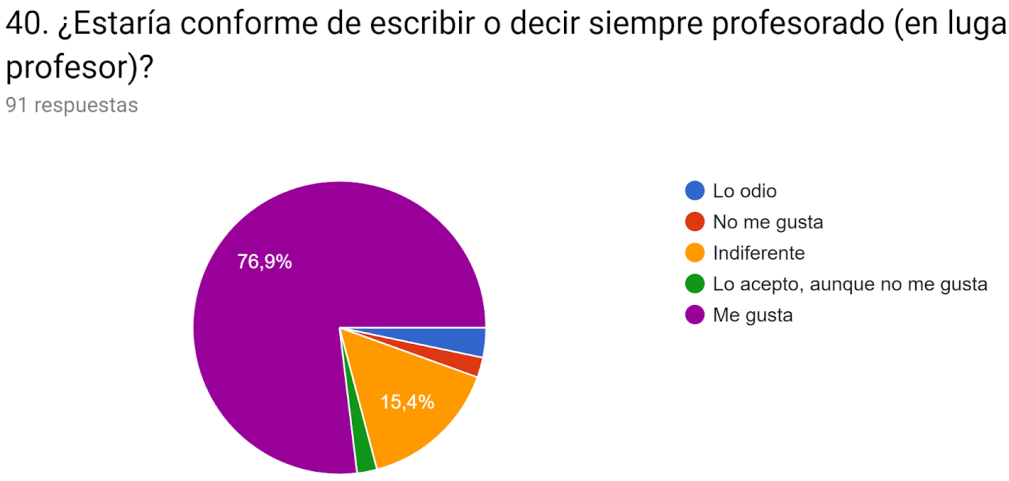


Figura 11. Uso de lenguaje inclusivo.
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en el Figura 11, el 76% del estudiantado encuestado, estaría conforme en utilizar palabras más inclusivas en el ámbito de la educación superior, como puede ser "profesorado". Es llamativo el porcentaje del 15% que alcanza la postura de indiferencia.

Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar que a pesar de que, existe predisposición positiva a utilizar el lenguaje igualitario, el 76% de los sujetos analizados considera que utilizará fórmulas más igualitarias como "profesorado" y abandonar el masculino genérico. Queda demostrado, que existe sexismo en el lenguaje, en este caso concreto, en la lengua empleada para dirigirnos al alumnado universitario. Al ser una mayoría de mujeres (75%) se detecta más sensibilidad hacia la desigualdad lingüística. Se identifican manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano ("este tema es un coñazo" o "las administrativas solucionaran la matrícula), así como las limitaciones o argumentaciones más recurrentes que pueden impedir un uso no sexista del lenguaje ("estar en una sociedad donde predomina el masculino genérico"). Estos datos nos muestran que se ha perpetuado el uso del masculino en la sociedad y se percibe como tal. Desde el feminismo, se ha evidenciado el papel del lenguaje en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género (Cameron, 2005Por ello, la importancia de progresar y pasar de una sociedad patriarcal a una verdadera sociedad igualitaria. Para ello, hemos de tener en cuenta que en el contexto de una sociedad patriarcal, el lenguaje reproduce las estructuras de pensamiento y de organización social androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como único sujeto de acción y de referencia, y a las mujeres como dependientes y subordinadas (Emakunde, 1998). Es inevitable no interiorizar roles sexuales impuestos por una sociedad que modela nuestra manera de pensar y de entender el mundo. Desde la infancia (y quizá desde mucho antes de nacer), hemos sido avasallados con mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida, motivo por el que ciertas actitudes y ciertos comportamientos nos parecen naturales. Los roles característicos y tradicionales afectan, de idéntica manera, a ambos sexos (Chamorro, 2016). Por lo tanto, el introducir en el contexto educativo un modelo coeducativo que ofrezca y permita tanto a las ciudadanas como a los ciudadanos desarrollarse personal y académicamente

a través de una cultura equitativa para todos y todas sin la utilización de mecanismos discriminatorios o estereotipados, conlleva un gran trabajo que no sólo implica un cambio en la estructura y organización formal de las instituciones educativas, sino también un cambio de cultura que debe observarse en la práctica diaria, y en la cual el personal docente juega un papel importante para que esta cultura sea transmitida a su alumnado, favoreciendo una relación equitativa entre sí(Ochoa, 2015).Tras el estudio pretendemos reflejar la realidad en la Educación Superior, ya que por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y por consiguiente ser referente en el empleo del lenguaje adecuado, en aras de la inclusión y equidad social.

Referencias[1]

Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad.* Madrid: Síntesis.

Cameron, Deborah (ed.) (2005). *The Feminist Critique of Language.A reader.* New York: Routledge.

Calero Fernández, Mª Ángeles (1999).*Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje.* Madrid: Narcea.

Emakunde/Instituto Vasco De La Mujer (1998). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje.* Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

Foucault, Michel (1977). *Arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Jiménez Rodrigo, Maria Luisa, Román Onsalo, Marisa y Traverso Cortes, Joaquin, 2011. Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitarioRevista de Investigación en Educación, 9 (2), 174-183.

Meana, Teresa (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua.* Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.

Ochoa, Paula Gianella (2015). *Coeducación: uso del lenguaje sexista en el ámbito universitario. Proyecto de investigación.* Universidad de la Laguna.

Rodríguez, Gloria (2003). *¿Qué es… el lenguaje sexista? Materiales didácticos para la coeducación.* Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

SanchezApellániz, María José (2009). Lenguaje y comunicación no sexista "En" Marisa Román(coord.). *Manual de Agentes de Igualdad.* (pp.255-268), Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.

Aspectos clave

- La interiorización del masculino genérico produce su uso recurrente y "naturalizado".
- Predisposición por parte del alumnado de Educación Superior a utilizar Lenguaje Inclusivo.
- Existe resistencias sociales, así como argumentaciones alejadas de la coeducación que limitan la extensión en el uso del lenguaje inclusivo.

1 En coherencia con el proyecto presentado, incluimos en las referencias los nombres de pila para visibilizar la aportación de autores y autoras.

Transformar las Relaciones en el Aula: Estudio Etnográfico sobre la Cultura Democrática en Escuelas que Trabajan para la Justicia Social

Transforming Relationships in the Classroom: An Ethnographic Study about Democratic Culture in Schools that Work for Social Justice

Guillermina Belavi
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

Cuestionar las instituciones heredadas y organizarse para cambiarlas, ¿puede ser eso la democracia? A partir de la definición de democracia de C. Castoriadis y teniendo en cuenta las investigaciones realizadas en educación desde su teoría, se plantea el objetivo de comprender la cultura escolar en dos centros públicos de educación primaria que trabajan para la justicia social. Para ello se realizó un estudio etnográfico en dos colegios públicos ubicados en Vallecas, en la ciudad de Madrid, con observación participante, entrevistas informales y semiestructiradas, y análisis de documentos como técnicas de obtención de información. Los resultados muestran una rica descripción de costumbres, principios y valores que vinculan la significación de poder con la construcción de comunidad. Esta comunicación presenta resultados preliminares sobre el cuestionamiento de la disposición tradicional de los espacios en el aula y la transformación que manifiestan respecto a las relaciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, y entre ambos y el «saber».

Descriptores: Educación y cultura; Formación política; Democratización de la cultura; Democratización de la educación; Justicia social.

Questioning inherited institutions and organizing to change them, can this be Democracy? From C. Castoriadis' definition of democracy and taking into account the research carried out in education from his theory, we propose the objective of understanding the school culture in two public primary schools that work for social justice. For this, an ethnographic study was carried out in two public primary schools located in Vallecas (Madrid). The data were recorded using participant observation, informal and semi-structured interviews, and document analysis as data collection techniques. The results show a rich description of customs, principles and values that link the meaning of power with the construction of community. This communication presents preliminary results on the questioning of the traditional disposition of the spaces in the classroom and the transformation that they show regarding the relations between students, between teachers and students, and between both and "knowledge".

Keywords: Education and culture; Political education; Democratization of culture; Democratization of education; Social justice.

Introducción

La relación entre la democracia y la educación preocupa a la investigación educativa desde sus orígenes (Dewey, 1995/1916). En la actualidad existen reflexiones enmarcadas en las principales teorías de la democracia, como la democracia deliberativa de Jürgen Habermas (Ayuste, 2006; Englund, 2007, 2011), el pluralismo agonista de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Mårdh y Tryggvason, 2017; Ruitenberg, 2009, 2010; Todd y Säström, 2008) y la democracia como emancipación, elaborada por Jacques Rancière (Biesta, 2009, 2011; Derycke, 2010; Rancière, 2010). Estos trabajos abordan un gran abanico de problemas y propuestas, especialmente ligadas

a la construcción de consenso, al aprendizaje del conflicto y al planteamiento de la igualdad. Sin embargo, en su definición de democracia, estos trabajos parten de condiciones relativamente independientes de las circunstancias específicas de cada comunidad y de cada escuela.

Para comprender y construir la democracia en la educación, específicamente en la escuela, creemos necesario considerar los sentidos y significados particulares que se construyen en la convivencia cotidiana. En otras palabras, centrar la atención en la cultura escolar, siempre diferente, siempre nueva en cada escuela. El pensamiento de Cornelius Castoriadis parece adecuado para unir ambas preocupaciones: política y antropología educativa; democracia y cultura escolar. Esta plentaemiento fue utilizado para la reflexión educativa (Hurtado Herrera y Alvarado Salgado, 2007; Moutsios, 2013, 2017; Straume, 2016) y tiene la fortaleza de situarnos en los sentidos, significados y normas de cada comunidad escolar para ejercer, desde allí, la democracia.

Castoriadis sostiene que los sentidos y significados, leyes y principios, normas y razones por las cuales vivir y morir. Es decir, la cultura (que en cada sociedad es diferente) no tiene ninguna razón de necesidad, no está determinada por leyes históricas, ni religiosas, ni lógico-racionales. Es producto enteramente del *imaginario colectivo*, una creación genuina de la *sociedad instituyente*, tal como Castoriadis llama a la sociedad ejerciendo este poder de creación que le es inherente (Castoriadis, 2002). En este proceso de creación, cada sociedad crea los significados que dan sentido a su existencia, que ordenan las innumerables regularidades sin las cuales la vida humana no sería posible. Castoriadis llama *significaciones imaginarias sociales* a estos sentidos que ordenan la vida de la sociedad. Significaciones porque dan sentido a las cosas, imaginarias porque son producto genuino del imaginario colectivo sin ningún carácter de necesidad y sociales, porque son obra del colectivo anónimo.

El poder de creación es inherente a la sociedad, es lo propio de la sociedad, es su modo de ser y, por lo tanto, nunca cesa. Continuamente el imaginario colectivo crea y recrea los sentidos en los que cree, las normas y principios por las que se rige. Por ello, Castoriadis (2013) sostiene que no puede separarse la sociedad de la historia y que es mejor hablar de lo *socio-histórico*. Las significaciones imaginarias sociales se encarnan en *instituciones*. El poder creador de lo socio-histórico constituye un complejo de instituciones que, de alguna manera, fija el fluir continuo y siempre cambiante de las significaciones imaginarias sociales o, al menos, crea la apariencia de permanencia y perpetuidad. En ese sentido, sirve para reproducir el orden social, ya que se impone como necesaria en la mayoría de las sociedades de la historia. En efecto, la mayoría de las sociedades son, para Castoriadis, *heterónomas*. Esto significa que, aún siendo fuente creadora de su propio mundo, adjudican esta creción a otros factores y lo reproducen como si hubiese en ello una necesidad.

La democracia, sostiene Castoriadis (1983), surgió cuando por primera vez los hombres se preguntaron acerca de sus propias instituciones y cuestionaron si eran justas. Se asumieron creadores del complejo de instituciones que constituía su realidad y, por lo tanto, capaces también de transformarlo. La democracia es aún hoy, por lo tanto, este ejercicio de cuestionamiento de las instituciones establecidas y el trabajo colectivo por su transformación. Aunque hoy no hay sociedades que puedan considerarse genuinamente democráticas, en el sentido que le adjudica Castoriadis (2002) al concepto, si pueden encontrarse «gérmenes de autonomía».

La educación es una institución, en el sentido que le adjudica Castoriadis al concepto, transversal; pues todas las sociedades crean alguna forma de socialización para las nuevas generaciones, pero

también puede ser una institución particular de la sociedad. Es decir, toda sociedad que cree instituciones específicas con el objeto de educar, encarna las significaciones imaginarias de esa misma sociedad (Moutsios, 2013). En la actualidad, nuestra sociedad crea sus significaciones imaginarias sociales en torno a la economía y, en consecuencia, la educación tiende a responder en este sentido también (Moutsios, 2017).

El estudio de la educación como institución, específicamente de la escuela, en la reproducción del sistema capitalista no es nuevo en la investigación educativa (Everhart, 2005). En este sentido, el sistema educativo es acorde a una sociedad heterónoma, reproduce sus instituciones y las significaciones imaginarias sociales que encarna sin cuestionarlas. Sin embargo, pueden existir gérmenes de autonomía, escuelas que se pregunten: «¿es justa la educación?» «¿es justo el sistema educativo?». Nos interesa conocer la cultura escolar de escuelas que se hacen esta pregunta, comunidades escolares que elaboran qué es para ellas una educación justa y transforman algunos aspectos tradicionales del quehacer escolar. Desde esta perspectiva se plantea el objetivo de comprender la cultura escolar de centros públicos de educación primaria que trabajan para la justicia social.

Dentro del objetivo general de esta investigación, la presente comunicación describe los resultados preliminares centrados en el cuestionamiento de las relaciones tradicionales entre conocimiento y saber, entre docente-estudiante y entre estudiantes entre sí en el desarrollo de las clases. Tomamos como referencia la organización espacial de aula. El espacio físico escolar y, concretamente, la disposición de aula y los movimientos dentro de ella son un aspecto ligado a la creación de significados y, por ello, han sido objeto de numerosas investigaciones (Byers, Imms y Hartnell-Young, 2014; Campbell, 2019, Lim, O'Halloran y Podlasov, 2012; Sommer, 1977). Las mismas llaman la atención sobre la enorme diferencia de poder entre docente y estudiantes que manifiesta la organización tradicional del espacio de clase y los cambios en la experiencia de enseñanza-aprendizaje ligados a una organización alternativa. La importancia de la disposición espacial es tal que, en un texto clásico, Sommer (1997, p. 174) afirma que «la filosofía educativa del profesor se reflejará en el diseño del aula». Aquí no nos interesa el aula en su particularidad ni el profesor o la profesora en su individualidad, sino el diseño y organización del espacio escolar como reflejo de la filosofía política del centro y su predisposición hacia la democracia. Específicamente, nos interesa cómo el cuestionamiento y ruptura de la disposición tradicional de aula inducen también a un cambio de las relaciones entre docente-alumno y las relaciones de estudiantes entre sí.

Método

Con el objetivo de comprender la cultura escolar en escuelas que trabajan para la justicia social se realizó un estudio etnográfico en dos colegioss públicos de educación primaria situados en el barrio de Vallecas, en la ciudad de Madrid.

Las categorías de estudio *a priori*, se centraron, en primer lugar, en las nociones de poder y de comunidad: cómo se concibe el poder, cómo acostumbran a entablarse las relaciones dentro de la comunidad docente y la comunidad escolar en general, cuales son los principios que guían las interacciones dentro de la escuela, en qué medida las relaciones con la comunidad externa (barrio y ciudad) forman parte del día a día del centro. Pero también se definió como categoría de observación la relación con el conocimiento y con el sistema educativo que inspiran las significaciones de comunidad y poder en la escuela.

Para la elección de las escuelas de estudio se optó centros de titularidad pública, de enseñanza primaria y situados en el mismo distrito (a fin de apreciar diferencias dentro de un mismo contexto), preferentemente un distrito desafiante en términos socioeconómicos. Debían, además, tener algún tipo de vinculación institucionalizada con otras escuelas o asociaciones civiles y participar en proyectos o programas educativos adicionales a los obligados por su dependencia educativa.

Se escogieron dos centros situados en el Distrito Puente de Vallecas. Un distrito asociado tradicionalmente a la clase obrera y, además, con una larga tradición de lucha y organización social. La población estudiantil del Colegio 1 se conforma por un alto porcentaje de niños y niñas inmigrantes, de clase media y media-baja, algunos con severos problemas familiares. La población del Colegio 2 se conforma por dos grupos con características propias. Por un lado, un alto porcentaje de niños y niñas de cultura gitana, algunos que pertenecen a familias con severos problemas económicos y familiares. Por otro lado, niños y niñas que pertenecen a familias de clase media, con padres y madres con un alto nivel cultural y un interés especial por la educación de sus hijos e hijas.

En un primer momento se contactó con las personas responsables de ambos centros a fin de solicitar permiso para la estancia de investigación. Luego, en ambos centros, se presentó el proyecto de investigación en reunión de claustro. Tras la aprobación del profesorado y los directivos de cada centro, se inició el trabajo de campo. Puede observarse una síntesis de las actividades observadas en el cuadro 1.

Cuadro 1. Síntesis de las actividades observadas

COLEGIO 1	COLEGIO 2
- Clases de grado (de 1ro a 6to) - Reuniones de ciclo - Reunión de claustro - Encuentros metodológicos - Recreos en patio principal - Sala de profesores - Clases de Educación Física - Clase de Música - Salidas extraescolares (Museo Natural de Ciencias, Parque del Retiro, Polideportivo de Entrevías)	- Clases de grado (de 1ro a 6to) - Reuniones de ciclo - Reuniones profesorado - Seminario - Celebración en salón de actos - Recreos en patio principal - Recreos en parque escolar - Sala de profesores - Clases de Educación Física - Taller de Laboratorio - Salida extraescolar (Encuentro Ciudades por la Paz)

Fuente: Elaboración propia.

Las estancias duraron dos meses y un mes y tres semanas respectivamente. Finalizaron en el momento en que se percibió que los datos que se recababan ya no contribuían a una comprensión profunda de la cultura escolar, sino que se confirmaban una lógica de normas, principios y valores que habían sido registrados con anterioridad. Tras la salida de campo se redactaron los informes correspondientes a cada colegio. Al día de la fecha, el informe del Colegio 1 fue presentado y validado por la comunidad docente del centro. Aún no se ha presentado el informe al Colegio 2.

Resultados

En este apartado desarrollamos la disposición de aulas en los centros, específicamente en lo que atañe a las pautas de relación entre niños y niñas y a la vinculación docente-estudiante/s que promueven.

Colegio 1

Seis años atrás, el Colegio 1 comenzó un proceso de fortalecimiento de la comunidad docente que dio lugar a distintos cambios e innovaciones en el centro; entre ellos, se decidió modificar la disposición tradicional del espacio de clase. Hoy todas las aulas de la escuela tienen organizado el mobiliario de manera diferente entre sí y, en la mayoría de ellas, no es fácil identificar cuál es el frente o detrás del aula.

Los niños y niñas se sientan en grupo de a cuatro o cinco. Los grupos se conforman por pupitres individuales reunidos que se distribuyen en la superficie de aula. Las sillas de niños y niñas llevan pelotitas de tenis en los extremos de sus patas, para que se puedan mover sin generar bullicio. De hecho, los cambios en la disposición son asiduos. Aunque el estándar es la configuración en grupos (que rotan periódicamente), a lo largo de las mañanas es usual que los bloques de grupo se modifiquen porque alguien cambia de sitio por una tarea puntual, porque hay controles de aprendizaje o porque hay asamblea. Las pelotitas de tenis en las patas ayudan mucho a la tarea de que la estructura espacial de clase se adapte a las necesidades del momento.

La pizarra y la pantalla digital o proyector (con su correspondiente ordenador) son recursos utilizados con frecuencia para el desarrollo de los contenidos curriculares. El profesor o profesora tiene su propio escritorio y también hay un escritorio dispuesto para el ordenador. La disposición de estos muebles y artefactos es, al igual que la distribución de los grupos de bancos de niños y niñas, diferente en cada aula de la escuela. Las aulas tienen, como epacio institucionalizado, un área de lectura y relajación. Allí suelen encontrarse niños y niñas al terminar alguna actividad y todas las aulas tienen una copiosa biblioteca dispuesta para ocio y consulta.

La distribución del espacio en las aulas impone una dinámica particular. Los niños y niñas, al estar reunidos en grupo, se miran entre ellos. La atención primera es hacia sus compañeros y compañeras. Corporalmente, atender al docente exige una actitud intencionada, pues no está ubicado en el centro del campo de visión. El centro de atención son sus pares, el eje de vinculación, de la relaciones en el aula, no se establecen entre docente-niño sino entre niños entre sí, en interacción con el adulto. No son individualidades separadas cuya atención obligada se dirige hacia la autoridad.

Los maestros y maestras tienen su propio escritorio, pero también se los encuentra sentados junto al ordenador. Durante las clases ocupan los espacios, van detrás y delante de la sala alternativamente. Se acercan a los distintos grupos para acompañar las tareas, se sientan en los bordes de las ventanas, en sillas vacías, incluso en bancos desocupados. Cuando tienen la palabra, es habitual ver que niñas y niños giran la cabeza a un lado y otro siguiendo con la mirada sus movimientos. No hay sitios fijos, no hay espacios cristalizados de autoridad.

Es una lógica instalada en la cultura que los niños y niñas consultan temas de clase a sus compañeros antes que al maestro. Al estar juntos, ganan voz y fuerza. Esta forma de trabajo empodera a los niños y niñas, les da la oportunidad de ayudarse, genera confianza mutua y autonomía. Hace la tarea más placentera, pues no es la educación de 28 criaturas en soledad ante el maestro, sino que es una tarea compartida. No es el alumno el centro del aprendizaje: es el

grupo. La fuerza de grupo influye en la construcción de la autoridad docente, que se constituye como acompañante del proceso y no como centro y personificación del saber.

Colegio 2

Es notable la cantidad de veces que un grado cambia de sala en la mañana. No se sabe en qué medida los niños y niñas impusieron una impronta propia que los docentes aceptaron y adaptaron, o si fue una iniciativa docente que funciona muy bien dado el perfil de los niños y niñas del colegio. En cualquier caso, hay una relación entre ambas. Los niños y niñas gitanas pertenecen a un pueblo históricamente nómade. Incluso en su día cotidiano cuentan con mucha libertad de movimiento. Siempre que se mantengan dentro de su comunidad, juegan en el barrio, en la calle como antaño. Por lo tanto, no pueden estar mucho tiempo en un mismo sitio abocados a una tarea sedentaria: se aburren y se inquietan. Durante las mañanas es usual escuchar frases como «Ay profe, necesito un poquito fuera» (Niña). La dinámica que permite el cambio de aulas es, sin duda, un rasgo valorado por los estudiantes. Tienen diferentes aulas para las clases de Lengua, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Arte y cambian de sitio según la metodología de clase que se utilice en algunos momentos. El resultado es una circulación constante de estudiantes por todas las instalaciones del colegio.

Otra razón para distribuir las asignaturas en aulas diferentes es la optimización en el uso de recursos. Esta razón fue explicitada por el equipo directivo argumentando que los espacios compartidos permiten ahorrar dinero, pues cada aula está dotada con los materiales que necesita su asignatura: hay instrumentos geométricos en el aula de matemática y diccionarios en el aula de lengua, por ejemplo. Nada pertenece a nadie en particular, pues en la próxima hora otro grado utilizará los mismos materiales. De manera que, además de ahorrar, el cuidado de los materiales que son comunes es una lección adicional. En efecto, la propiedad comunitaria de los materiales es un aspecto sobre el que ponen mucho énfasis profesores y profesoras, y está presente en los discursos cotidianos: «Todo el día discutiendo si es tuyo o es mío –los regaña el profesor–. Todo el material que hay en el aula es de todos, nadie quita nada a nadie» (Profesor de grado).

Los niños y niñas se sientan en mesas de gran superficie, un mobiliario único en el que caben al menos seis. Las aulas tienen cinco o seis mesas alrededor de las cuales se distribuyen las sillas o bancos. Los integrantes de los distintos grupos rotan a lo largo del año. Al ser un mobiliario único, la disposición es única también, no son varias mesas unidas. Esto ilustra hasta qué punto el Colegio 2 cuestiona una educación que conciba el aprendizaje como proceso individual, pues ni siquiera existe la posibilidad de separar las mesas para realizar un examen al modo tradicional. El espacio transmite una creencia arraigada en la comunidad escolar: aprender no significa memorizar contenidos y aprobar exámenes en soledad.

El proceso de aprendizaje es colectivo, se concibe como tarea compartida y también aquí los niños y niñas son centro de atención recíproca. El saber es una construcción grupal y el espacio corresponde a esta concepción. El proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico y se corresponde con la movilidad permanente, con el juego de traslados dentro del aula. Cambio de sitios, consultas con compañeros, movimiento hacia donde se desarrolla otra actividad, etc. En el día a día del colegio, tanto en los cambios de asignatura como durante el desarrollo de una clase concreta, se vive la sensación de «libre movilidad».

El profesor o profesora también participa en esta dinámica de movilidad permanente. A lo largo de la mañana se acercan a una mesa y a otra, se sientan con un grupo y luego cambian, ayudan a un niño, resuelven la consulta de una niña y se mantienen acompañando el proceso de aprendizaje constantemente. El diario de campo registra:

> *En todos los grados, en todas las clases, la profesora va hacia los bancos cuando están trabajando. No se hacen filas en su escritorio. No son los niños o niñas quienes se acercan hacia el sitio en el que se sienta la profesora. En efecto, no hay algo así como «el escritorio del profesor». Hay una mesa con una silla dispuesta para un adulto, pero la ubicación lo dice todo: en su mayoría se hallan dispuestas contra la pared, arrinconadas en el aula. (Cuaderno de campo)*

Discusión y conclusiones

Cuestionar las instituciones educativas, preguntarse si son justas y transformarlas para que se acerquen un poco más a lo que la comunidad escolar considera justicia: también eso puede ser la democracia en la escuela. Sin menospreciar lo que el aprendizaje del consenso, del conflicto y de la igualdad pueden aportar (Englund, 2007, 2011; Ruitenberg, 2009, 2010; Biesta, 2009, 2011), esta comunicación tuvo la intención de demostrar que la cultura escolar es clave en la construcción de la democracia y tiene la ventaja de situarnos en las condiciones específicas de cada escuela sin imponerse como un *deber ser* desde fuera. En este sentido, el cuestionamiento de la disposición tradicional de aula y su transformación se corresponden con el cuestionamiento de las relaciones tradicionales que se establecen entre estudiantes, entre docentes y estudiantes y entre ambos y el «saber». Con distintas improntas, el estudio de la cultura escolar de dos centros públicos de educación primaria permite comprender cómo se atenúa la relación vertical entre docente-estudiante (el docente es un acompañante y guía, no un superior), cómo el sujeto de aprendizaje es el grupo (y no el niño o niña en soledad) y cómo el conocimiento puede concebirse como construcción colectiva (y no como una propiedad que se transmite de un sujeto poseedor a un niño o niña ignorante).

Referencias

Ayuste, A. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro.

Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion. En M. S. Katz, S. Verducci y G. Biesta (Eds.), *Education, Democracy, and the Moral Life* (pp. 101-112). Nueva York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8626-7_8

Byers, T., Imms, W. y Hartnell-Young, E. (2014). Making the Case for Space: The Effect of Learning Spaces on Teaching and Learning. *Curriculum and Teaching, 29*(1), 5-19. https://doi.org/10.7459/ct/29.1.02

Campbell, L. (2019). Teaching in an Inspiring Learning Space: an investigation of the extent to which one school's innovative learning environment has impacted on teachers' pedagogy and practice. *Research Papers in Education*. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568526

Castoriadis, C. (1983). The Greek Polis and the Creation of Democracy. *Graduate Faculty Philosophy Journal, 9*(2), 79-112. https://doi.org/10.5840/gfpj1983927

Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. Cuidad de México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Derycke, M. (2010). Ignorance and Translation, 'Artifacts' for Practices of Equality. *Educational Philosophy and Theory, 42*(5-6), 553-570. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00685.x

Dewey, J. (1995/1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Englund, T. (2007). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies, 38*(5), 503-520. https://doi.org/10.1080/00220270600670775

Englund, T. (2011). The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(3), 236-248. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00594.x

Everhart, R. (2005). Leer, escribir y resistir. En H. Velasco, J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Madrid: Trotta.

Hurtado Herrera, D. y Alvarado Salgado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: Reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos*, *33*(1), 79-93. https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100005

Lim, V., O'Halloran, K. y Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education*, *42*(2), 235-251. https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629

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

Moutsios, S. (2013). Imaginary Significations and Education as a Social Institution. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(11), 144-149. http://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n11p144

Moutsios, S. (2017). *Society and Education: An Outline of Comparison*. Londres: Routledge.

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Ruitenberg, 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

Ruitenberg, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity. *In Factis Pax*, *4*(1), 40-55.

Sommer, R. (1977). Classroom Layout. *Theory into Practice*, *16*(3), 174-175. https://doi.org/10.1080/00405847709542694

Straume, I. (2014). Democracy. En Suzi Adams (Ed.), *Cornelius Castoriadis: Key Concepts* (pp. 191-204). Londres: Bloomsbury.

Straume, I. (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

Todd, S. y Säfström, C. (2008). Democracy, Education and Conflict: Rethinking Respect and the Place of the Ethical. *Journal of Educational Controversy*, *3*(1), art. 12.

Apectos clave

- Esta comunicación (y el trabajo de tesis al que pertenece) se realiza en el marco del proyecto de investigación I+D+i «La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social» (Ref. EDU2017-82688-P).

- Su realización fue posible gracias al financiamiento obtenido en la convocatoria de contratos predoctorales para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM) del año 2016.

Educación Sexual de las Personas con TEA: Un Programa para Atender a la Diversidad Sexual

Sex Education for People with Asd: A Program to Address Diversity Sexual

Vanesa Lancha Villamayor

Universidad del País Vasco, España

Este proyecto tiene como objetivo diseñar un programa para atender a la diversidad sexual de los jóvenes con TEA. Inicialmente, pretendemos identificar, conocer y describir la realidad de los procesos de educación sexual de estas personas y las experiencias que han vivido los profesionales y las familias en este proceso. Para ello, se hará uso de una metodología mixta con técnicas cualitativas y cuantitativas: entrevistas, observaciones participantes y encuesta. En este proceso, identificaremos dificultades y/o carencias que presentan los y las profesionales y familias a la hora de gestionar el proceso educativo sexual de estas personas. A partir de aquí, se plantearán áreas y líneas de mejora junto con estrategias de actuación con el fin de diseñar un programa de educación sexual dirigido a jóvenes con TEA. Mediante esta investigación, pretendemos mejorar la acción educativa y ayudar a la labor colaborativa que los docentes y las familias efectúan con estas personas, favoreciendo su desarrollo sexual y manteniendo, sobretodo, una actitud positiva que permita generar estrategias de mejora continua e incrementar su calidad de vida.

Descriptores: Trastorno del espectro autista (TEA), Educación sexual, Diversidad sexual, Agentes educativos, Programa de educación sexual.

This project aims at designing a program to address the sexual diversity of young people with ASD. Initially, we intend to identify, know and describe the reality of the sexual education processes of these persons and the experiences that professionals and families have lived in this process. Therefore, will be applied a mixed methodology using qualitative and quantitative techniques: interviews, participant observations and surveys. In this process, we can identify difficulties and deficiencies of professionals and relatives to managing or responding to the sexual education process of the persons with ASD. From here, areas and lines of improvement and strategies for acting will be proposed in order to design a programme of sexual education aimed at young people with ASD. Through this research, we intend to improve the educational action and helping collaborative work that teachers and families do with these persons, favoring their sexual development and maintaining, above all, a positive attitude enabling a generating strategy of continuous improvement, and increasing their quality of life.

Keywords: Autism spectrum disorder, Sex education, Sexual diversity, Educational agents, Sex education program.

Contexto de la investigación

Este proyecto que enmarca como título "Educación sexual de las personas con TEA: Un programa para atender a la diversidad sexual" está siendo llevado a cabo por una Doctoranda del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y subvencionado por la Universidad del País Vasco.

El estudio se sitúa en el ámbito educativo, siendo los centros escolares las piezas fundamentales en la puesta en marcha de la presente iniciativa. Se ofrece a los centros la oportunidad de ser la propia comunidad educativa, junto con los investigadores, los que hallen las posibles dificultades o carencias existentes, además de la oportunidad de generar una búsqueda de propuestas de

mejora que promuevan el desarrollo educativo de los centros, más concretamente en lo que a la educación sexual respecta. Además, las familias también jugarán un papel importante puesto que son uno de los pilares educativos principales de los niños y niñas.

Es cierto que, en las últimas décadas, han surgido importantes avances metodológicos significativos en lo que respecta a la forma de atender y dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, existe un interés creciente en conocer la realidad educativa sexual de las personas con TEA en los centros en los que están integrados, ya que, desde la experiencia y las conclusiones obtenidas en diversos estudios, se observa que la escuela, tanto que juega un papel fundamental en los procesos educativo sexuales, carece de estrategias efectivas para atender a la diversidad sexual.

Estado de la cuestión

La sexualidad es un aspecto que abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales (UNESCO, 2014). Partiendo de estas premisas es imprescindible entender la sexualidad como la manera que cada persona tiene de vivir su propio sexo, más allá de la mera genitalidad (Pellejero y Torres, 2011), ya que se trata de un aspecto fundamental en el desarrollo integral de cualquier persona pudiendo afectar directa e indirectamente a la calidad de vida y a su relación con el entorno.

Debido a la importancia que tiene el desarrollo de la sexualidad, la educación sexual ha sido introducida en el currículo educativo como un componente de la educación para la salud (Horno, 2008) desde etapas educativas tempranas. Asimismo, la ONU reconoce el derecho de todas las personas al acceso a una educación sexual de calidad (Gayá, 2014).

Sin embargo, pese a formar parte del currículo educativo, en España la educación sexual todavía no está completamente asentada en las aulas. Se evidencia una escasa atención por el desarrollo de la educación sexual en las distintas leyes del sistema educativo español, además de una carencia de políticas educativas encaminadas a la educación sexual en el sistema educativo formal (Venegas, 2017). Muchos de los conocimientos relacionados con el desarrollo de la sexualidad que obtiene el alumnado provienen de cursos reducidos y privados, y se debe tener en cuenta que ésta supone un claro aspecto íntimo de la personalidad (Bejarano y García, 2016).

En lo que respecta a las personas con necesidades educativas especiales, como es en el caso de las personas con TEA independientemente de la severidad de las dificultades, tienen derecho a una educación sexual y adaptada (Koller, 2000). Más aún cuando diversas evidencias empíricas constatan que el 0,6% de la población mundial padece autismo y aproximadamente 11 casos por cada 1000 niños entre las edades de 3 y 17 años (García, Posada, Martín, Santos, Bueno y Canal, 2015).

La definición del Trastorno del Espectro Autista ha ido variando a lo largo de los años y en este estudio se asume el TEA como una disfunción neurológica con base genética, en el que los síntomas están presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta etapas posteriores (López y Rivas, 2014). Si bien la condición de las personas con TEA es compleja y variada, principalmente muestran alteraciones en el desarrollo comunicativo, cognitivo y social, por lo que, será una prioridad trabajar en profundidad estos aspectos para que, en la medida de lo posible, puedan satisfacer sus necesidades de manera inclusiva (Travers y Tincani, 2010).

Además, la sexualidad en nuestra cultura está sujeta a miedos, ignorancias y creencias infundadas que pueden afectar tanto a las personas con TEA, como a las familias y a los profesionales a la hora de iniciar el proceso de intervención educativa sexual (Alonso, 2009). De acuerdo con esto, Moro, Jenaro y Solano (2015) en un análisis sobre la percepción del conocimiento que tiene la sociedad sobre las personas con TEA, indican que el 77% de las personas pensaba que no son socialmente aceptadas, y únicamente son aceptadas por su círculo familiar.

Las personas con TEA, con frecuencia, han sido consideradas sexualmente inmaduras (Ludlow, 1991), asexuadas (Zigler y Hodapp, 1986) e incluso propensas a participar en comportamientos sexuales ofensivos (Sevlever, Roth y Gillis, 2013). En un estudio llevado a cabo por Fernándes, Gillberg, Cederlund, Hagberg, Gillberg y Billstedt (2016), se comprobó que la mayoría de las personas con TEA presentaba un interés por el desarrollo de diferentes aspectos de la sexualidad, sin embargo, la cuarta parte de los participantes mostraba comportamientos sexuales socialmente poco apropiados.

Por su parte Kalyva (2010), afirma que los comportamientos sexuales considerados socialmente poco apropiados, pueden deberse a que las personas con TEA presentan una escasa conciencia de la privacidad o un conocimiento más reducido de las normas sociales. De igual modo, Hannah y Stagg (2016), en un análisis comparativo, indican que las personas con TEA presentan una puntuación menor en conciencia sexual, control y asertividad, además de sentimientos más negativos sobre su sexualidad y su educación sexual.

Hay que tener presente que las personas con TEA carecen de herramientas para autoprotegerse, por lo que, los profesionales, e incluso las familias, inconscientemente, pueden caer en la tentación de prestar mayor atención a los riesgos que puede conllevar la sexualidad generando temores, y olvidando que también son seres sexuados (Jiménez y Gutiérrez, 2006).

Igualmente, la manera de vivir la sexualidad puede ser muy diferente dependiendo de la persona e incluso dependiendo del grado de TEA que padezca (Dewinter, De Graff y Begeer, 2017). Por lo tanto, dadas las características específicas de las personas con TEA, son necesarias nuevas claves para abordar la sexualidad a través de una educación sexual adaptada (Pask, Hughes y Sutton, 2016).

Los procesos de intervención educativo sexuales pueden ser largos y complejos (Holmes, Himle y Strassberg, 2016) y pueden encontrarse con barreras en el camino (García-Cuevas y Hernández, 2016). Siguiendo un modelo multidisciplinar, en el que se encuentren involucrados además de profesionales y especialistas, las familias, el entorno educativo y la comunidad (Mulas, Téllez de Meneses-Lorenzo, Etchepareborda, Ris, Millá y Abab, 2010), los resultados pueden ser más efectivos y adaptativos.

Es imprescindible que los profesionales e incluso las familias reciban y dispongan de una formación continua respecto a la temática (Amer, 2017), pudiendo lograr una mayor formación para hacer frente a ciertos desafíos educativos, ya que una adecuada información y educación redundará en un mayor aprendizaje que tendrá como consecuencia un menor grado de estrés e insatisfacción (Hatton y Tector, 2010).

Objetivos

El objetivo último de este proyecto es diseñar un programa de educación sexual dirigido a personas con TEA. Previamente, es necesario lograr los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Conocer la realidad de los procesos de educación sexual

- 2.- Identificar las necesidades e intereses de estas personas.
- 3.- Conocer los problemas y carencias con las que se encuentran los profesionales y las familias en el abordaje de la educación sexual.
- 4.- Definir y concretar las áreas de mejora y las estrategias que permitan lograr una educación sexual atendiendo a las diversidades.
- 5.- Diseñar el programa que posibilite la mejora sexual de las personas con TEA.

Método

Para conocer, describir y comprender el proceso de educación sexual de los jóvenes con TEA se trabajará con una metodología mixta, integrando los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Se usarán técnicas cualitativas con intención de realizar un análisis profundo y concreto de casos singulares. Se llevarán a cabo observaciones participantes en aulas estables, en las que se analizará la conducta de personas cuya sexualidad se vea más desarrollada y conflictiva, y entrevistas en profundidad a los agentes educativos principales.

Así mismo, se diseñará *ad hoc* y pasará un cuestionario sobre aspectos relacionados con la sexualidad a los profesionales y familiares (madres y padres). En el cuestionario se indagará acerca de los siguientes aspectos: conductas interpersonales que desencadenan excitaciones sexuales, búsqueda de satisfacción sexual por medios que no requieren contacto interpersonal, masturbación, descripción de las manifestaciones de interés sexual, dificultades o carencias a la hora de gestionar la sexualidad del alumnado.

Participantes

El estudio empírico se realizará recogiendo información de profesionales integrados en centros escolares y asociaciones de familias de personas con TEA, así como de familiares de las mismas.

Los tamaños muestrales necesarios estimados son de 80 profesionales y 300 padres/madres. Se considera necesario recabar información de personas con TEA correspondientes a los tres niveles de apoyo que puedan necesitar en función de los déficits que muestran (Nivel 3 "Apoyo muy importante", Nivel 2 "Apoyo importante", Nivel 1 "Requiere apoyo").

Una vez diseñado el programa, para la evaluación del mismo será necesario implementarlo en diversas aulas estables en un número aproximado de 8, con alumnado con diferentes niveles de déficits, y la intervención del profesorado y los familiares.

Resultados esperados

Mediante el presente proyecto se pretende mejorar la acción educativa y ayudar a la labor colaborativa que los docentes y las familias efectúan con estas personas, favoreciendo su desarrollo sexual y manteniendo, sobre todo, una actitud positiva que permita generar estrategias de mejora continua e incrementar su calidad de vida. Resultado complementario del programa es aumentar el conocimiento de la realidad educativa sexual de las personas con TEA.

Referencias

Alonso, J. R. (2009). *Autismo y Síndrome de Asperger: Guía para familiares, amigos y profesionales.* Salamanca: Amarú.

Amer, A. A. F. (2017). The Level of the Use of Positive Behavioral Support Strategies by Teachers of Children with Autism Spectrum Disorders in Amman. *College Student Journal*, *51*(1), 81-90.

Bejarano, M. T. y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción [En línea]*, *32*(13), 756- 789. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483037

Dewinter, J., De Graaf, H. y Begeer, S. (2017). Sexual Orientation, Gender Identity, and Romantic Relationships in Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(9), 2927-2934.

Fernándes, L., Gillberg, C., Cederlund, M., Hagberg, B., Gillberg, C. y Billstedt, E. (2016). Aspects of sexuality in adolescents and adults diagnosed with autism spectrum disorders in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(9), 3155-3165.

García-Cuevas, A. y Hernández, M. E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, *9*(2), 18-34.

García, P., Posada, M., Martín, M.ª V., Santos, J., Bueno, G. y Canal, R. (2015). La detección e intervención tempranas en menores con Trastorno del Espectro Autista. *Siglo Cero*, *46*(2), 31-55.

Gayá, V. (2014). Educación sexual: asignatura pendiente. La Lomce elimina prácticamente esta materia de las aulas. *El siglo de Europa*, *1058*, 46-47.

Hannah, L. y Stagg, S. (2016). Experiences of sex education and sexual awareness in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(12), 3678-3687.

Hatton, S. y Tector, A. (2010). Sexuality and Relationship Education for young people with autistic spectrum disorder: curriculum change and staff support. *British Journal of Special Education*, *37*(2), 69-76.

Holmes, L., Himle, M. B. y Strassberg, D. S. (2016). Parental Romantic Expectations and Parent-Child Sexuality Communication in Autism Spectrum Disorders. *The International Journal of Research and Practice*, *20*(6), 687-699.

Horno, P. (2008). Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivosexual para la prevención primaria del maltrato infantil. *Revista de Educación*, *347*, 127-140.

Jiménez, B. y Gutiérrez, V. (2006). *Autismo y sexualidad en Tenerife. Inclusión y diversidad. Innovaciones y experiencias*. Málaga: Aljibe.

Kalyva, E. (2010). Teachers Perspectives of the Sexuality of Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(3), 433-437.

Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, *18*, 125-135.

López, S. y Rivas, R. Mª. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, *14*(2), 13-31.

Ludlow, B. (1991). Contemporary issues in sexuality and mental retardation. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *4*, 1-26.

Moro, L., Jenaro, C. y Solano, M. (2015). Miedos, esperanzas y reivindicaciones de padres de niños con TEA. *Siglo Cero*, *46*(4), 7-24.

Mulas, F., Téllez de Meneses-Lorenzo, M., Etchepareborda, M. C., Ris, G., Millá, M. G. y Abab, L. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, *50*(3), 77-84.

Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, *354*, 399-427.

Sevlever, M., Roth, M. y Gillis, J. (2013). Sexual Abuse and Offending in Autism Spectrum Disorders. *Sexuality and Disability, 31*(2), 189-200.

Travers, J. y Tincani, M. (2010). Sexuality Education for Individuals with Autism Spectrum Disorders: Critical Issues and Decision Making Guidelines. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 284-293.

UNESCO. (2014). Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800S.pdf

Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivo-sexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS), 6*(2), 13-28.

Zigler, E. y Hodapp, R. (1986). *Understanding mental retardation.* New York: Cambridge University Press.

Aspectos clave

- Educación sexual
- Trastorno del Espectro Autista
- Programas de Educación sexual

Altas Capacidades Ocultas: un Estudio sobre las Altas Capacidades entre el Alumnado Migrante de la Comunidad de Madrid. Tesis Adscrita al Proyecto Europeo IMMERSE

Hidden Giftedness: A Study on Giftedness among the Migrant Students of the Community of Madrid. Thesis Attached to the European Project IMMERSE

Sandra Miguel Somavilla

Universidad Pontificia de Comillas, España

Este pre-plan de investigación se enmarca dentro del proyecto H2020 IMMERSE ("Mapeo de la integración de niños refugiados y migrantes en escuelas y otros entornos experienciales en Europa"), y pretende investigar la inclusión educativa, la identificación y la atención a las necesidades específicas del alumnado migrante con Altas Capacidades. Los objetivos operativos son: (1) identificar estereotipos entre el profesorado (2) analizar los sesgos en el proceso de identificación, (3) considerar el uso de material psicométrico apropiado, (4) analizar si existe una correcta implementación de medidas de enriquecimiento, según indica la legislación. Se plantea usar técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, dando voz mediante talleres y entrevistas a los propios niños y a sus familias. Como resultado de esta investigación se espera (1) redactar y promover una serie de claves para la correcta inclusión educativa de estos niños, (2) mejorar la atención a la diversidad derivada de sus características, (3) aportar nuevos materiales de utilidad para profesores, orientadores y otros miembros de la comunidad educativa.

Descriptores: Altas capacidades, Niños migrantes, Educación de niños migrantes, Inclusión, Estereotipos.

This pre-research plan is part of the H2020 IMMERSE project ("Integration Mapping of Refugee and Migrant Children in Schools and Other Experiential Environments in Europe"), and aims to investigate educational inclusion, identification and attention to specific needs of gifted migrant students. The operational objectives are: (1) to identify stereotypes among the teachers (2) to analyze the biases in the identification process, (3) to consider the use of appropriate psychometric material, (4) to analyze if there is a correct implementation of enrichment measures, according to the legislation. We propose to use both quantitative and qualitative techniques, giving voice to the children themselves and their families through workshops and interviews. As a result of this research we expect (1) to write and promote key points for the correct educational inclusion of these children, (2) to improve attention to the diversity derived from their characteristics, (3) to provide new useful materials for teachers, counselors and other members of the educational community.

Keywords: Gifted, Migrant children, Migrant education, Inclusion, Stereotypes

Contexto y motivación de la investigación

Esta tesis doctoral se enmarca dentro del proyecto IMMERSE ("Integration Mapping of Refugee and Migrant Children in Schools and Other Experiential Environments in Europe"), que se encuentra dentro del programa Horizonte 2020 bajo el pilar "Retos sociales". Este proyecto, liderado por la Universidad Pontificia Comillas, tiene prevista una duración de cuatro años y cuenta con once socios en España, Alemania, Bélgica, Grecia, Irlanda e Italia.

El objetivo de IMMERSE es mejorar la inclusión socioeducativa de los niños refugiados y migrantes en sus países de acogida. A partir de la generación de una base de datos y la

elaboración y análisis de indicadores clave de integración, se extraerán una serie de recomendaciones políticas sobre la integración de estos niños.

IMMERSE adopta un enfoque metodológico holístico, a través de procesos de co-creación que pretenden involucrar a todos los actores clave tanto en el desarrollo del proyecto como en la difusión y aplicación de los resultados (niños migrantes y sus familias, investigadores, ONG, decisores políticos, miembros de la comunidad educativa e instituciones escolares, redes de salud mental, instituciones oficiales, etc.).

De igual manera, se pretende crear un *hub* online donde compartir los recursos que se creen, de tal forma que se convierta no sólo en un trabajo académico, sino en una fuente de materiales para educadores, trabajadores sociales y el conjunto de la sociedad. También se espera ser un punto de encuentro entre los diferentes actores clave a todos los niveles, para poder colaborar con otros investigadores, centros educativos, instituciones públicas, etc.

Altas Capacidades ocultas

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de este proyecto europeo de integración socioeducativa de alumnado migrante y refugiado, habiéndose identificado como un aspecto importante la atención a la diversidad de este colectivo. Entre los alumnos considerados actualmente como de necesidades educativas de apoyo específico (ACNEAE) se encuentran aquellos identificados como superdotados o de altas capacidades (AACC).

En trabajos sobre Altas Capacidades y superdotación (como por ejemplo Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007) se hace referencia al enmascaramiento de la alta capacidad, especialmente entre alumnado vulnerable. Se hace referencia fundamentalmente a las niñas y mujeres con superdotación, y al alumnado procedente de otras etnias y culturas, así como al alumnado con un bajo nivel socioeconómico.

La necesidad de identificar y atender a los estudiantes con una inteligencia brillante es un tema ampliamente estudiado (Hervás, Mª, & Prieto Sánchez, 2000; Pañeda et al., 2011). En nuestra legislación se recoge la necesidad de atender de forma diferenciada a este colectivo, aunque no siempre se materializa. El primer escollo se encuentra a la hora de identificar a este alumnado. En nuestra la Comunidad Autónoma de Madrid no existe un protocolo de identificación, por ejemplo, mediante un test de *screening*. En general, esta decisión queda a discreción del profesorado, escasamente formado en este tema (del Caño Sánchez, 2001; García-Barrera & De la Flor, 2016), del Departamento de Orientación (DO) o de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), que no suelen estar en contacto directo con el alumnado, o a petición de las familias, dificultando el proceso (Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales, & López, 2003).

Numerosos estudios explican que los estereotipos presentes entre el profesorado suelen jugar en contra de la correcta identificación (Sastre i Riba & Acereda Extremiana, 1998; Tourón, Fernández, & Reyero, 2002), pues los alumnos AACC son diversos y no siempre responden al estereotipo de pequeño genio que podemos encontrar en el cine o en la prensa. Esto se agrava en el caso de las niñas, del alumnado migrante y/o de otras etnias, y del alumnado con un bajo nivel socioeconómico.

Este tema entronca con el proyecto IMMERSE: en primer lugar, se trata de un subgrupo de la población objetivo global; además, se profundiza en un tema clave como es la atención a la diversidad; por último, se buscará una aplicación de la investigación al mundo real, trascendiendo del campo teórico.

Estado de la cuestión

Como se ha comentado, la investigación se encuentra en su fase más inicial, por lo que aún no se ha realizado un estudio en profundidad de la bibliografía. Sin embargo, sí se han identificado algunos trabajos que recogen la importancia de profundizar en esta temática.

En primer lugar, la población de menores con Altas Capacidades muestra unas características propias, lo cual podría implicar una problemática en su socialización y en su rendimiento académico (Alonso & Benito, 1996, 2004; Borges, Hernández-Jorge, & Rodríguez-Naveiras, 2009; Brody, 2015).

La dificultad de identificación debido al género se ha descrito en numerosos trabajos (Alonso & Benito, 2004; Domínguez Rodríguez, 2002); incluso podemos encontrar un meta-análisis en el que se explicitan las diferencias de género a la hora de la identificación e inclusión en programas especiales (Petersen, 2013). Estas características del alumnado (género, cultura, etnia, nivel socioeconómico…) no son compartimentos estancos e interactúan entre sí (Freeman, 2004) haciendo que se produzca una situación compleja de estudiar y de analizar.

Muchos profesores creen que los niños con Altas Capacidades proceden de familias de clase media, no pensando encontrar ejemplos de este tipo de alumnado entre minorías étnicas o alumnos procedentes de entornos desfavorecidos (Cross, Cross, O'Reilly, & Mammadov, 2014). Los niños AACC pertenecientes a minorías aparecen subrepresentados en programas especiales (Neumeister et al., 2007; Rodríguez, 2002). Como consecuencia, el alumnado procedente de una familia con un bajo nivel socioeconómico encuentra barreras económicas para acceder a programas extraescolares especiales (Brody, 2015).

Objetivos

El objetivo principal de esta tesis es investigar el estado actual de la educación para el alumnado con AACC entre la población migrante de la Comunidad Autónoma de Madrid, mediante la recogida de datos entre miembros de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos). Nuestros objetivos son:

- Identificar posibles estereotipos entre el profesorado, ya que disminuyen las probabilidades de una correcta identificación.
- Analizar los sesgos en el proceso de identificación.
- Considerar si el material psicométrico que se está utilizando es apropiado para la correcta identificación de este colectivo, teniendo en cuenta sus características diferenciales (dominio del idioma, diferente cultura, entre otras).
- Examinar si existe una correcta implementación de medidas de enriquecimiento, según indica la legislación vigente.

Se plantea usar técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, dando voz mediante talleres y entrevistas a los propios niños y a sus familias. Como resultados últimos de esta investigación se espera:

- Redactar y promover una serie de claves para la correcta inclusión educativa de estos niños, desde los resultados obtenidos.

- Mejorar la atención a la diversidad derivada de sus características, tanto desde su excepcionalidad como alumnos con Altas Capacidades, como por su condición de alumnado migrante.
- Aportar nuevos materiales de utilidad para profesores, orientadores y otros miembros de la comunidad educativa.

Método

Además de una revisión en profundidad de la literatura, se espera realizar una recogida de datos cuantitativa para analizar posibles situaciones de sesgos y estereotipos entre el profesorado de los centros participantes.

Dadas las características propias del proyecto IMMERSE, es interesante apoyarse por un lado en indicadores que puedan darnos información sobre la situación actual de este alumnado: ¿cuál es el porcentaje de alumnado migrante en la Comunidad de Madrid identificado como de Altas Capacidades? ¿Cuántos alumnos migrantes acuden al Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid? Esta información nos sería útil para conocer la situación y también para monitorizar avances (o retrocesos) en la inclusión educativa y social de estos niños y jóvenes. Sin embargo, uno de los retos de esta tesis puede ser conseguir ese tipo de dato, ya que en muchas ocasiones la administración educativa no lo recoge.

También se debería revisar el propio proceso de identificación. Si confiamos en que sean los profesores o las familias los que pidan la evaluación, nos encontramos con que en ocasiones los profesores no se encuentran suficientemente formados como para ser capaces de distinguir quién de sus alumnos podría mostrar AACC, siendo aún más difícil en el caso de alumnos migrantes y/o de otras etnias y culturas. Las familias, y más aquellas con un nivel educativo bajo, no necesariamente conocerán las características y necesidades de estos alumnos, y en muchos casos no llegarán a solicitar asistencia en los centros. Además, si se superara esta dificultad, algunos test psicométricos se encuentran fuertemente mediados por la cultura y el conocimiento y manejo del idioma: no sería correcto utilizarlos con esta población.

Al mismo tiempo, una de las características más llamativas del proyecto IMMERSE quizá sea el proceso de co-creación y el uso de técnicas cualitativas que nos permiten dar voz a los protagonistas. En este caso, se busca realizar talleres y entrevistas que nos sirvan para poner voz a historias y realidades, realizando estudios de caso con niños de nuestra comunidad, y sus familias.

Esta metodología mixta nos puede ayudar a abarcar, por un lado, un mayor número de centros y educadores al utilizar técnicas cuantitativas informatizadas, y por otro, profundizar y dar voz a los protagonistas.

Resultados esperados

Se pretende presentar un completo y actual mapeo de la situación que aumente la información académica actualizada sobre la situación del alumnado migrante con Altas Capacidades. Además, este trabajo aspira a llegar un poco más lejos y llegar a ofrecer, por una parte, un lugar en que los niños "brillantes y migrantes" puedan tener su propia voz sobre la educación que están recibiendo, y por otra, ofrecer a los educadores de nuestra comunidad herramientas útiles y actualizadas para la inclusión efectiva.

Se pretende, en definitiva, servir de puente o nexo de unión entre la realidad de los niños migrantes AACC y los profesores, orientadores y otros miembros de la comunidad educativa que trabajan día a día con ellos.

Referencias

Alonso, J. A., & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria.* Madrid: Narcea.

Alonso, J. A., & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales.* Buenos Aires: Bonum.

Borges, A., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación y Divulgación de Psicología y Logopedia*, *3*(1).

Brody, L. E. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, *3*, 174–195.

Cross, J. R., Cross, T. L., O'Reilly, C., & Mammadov, S. (2014). *Gifted Education in Ireland: Educators' Beliefs and Practices.*

del Caño Sánchez, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *40*, 135–146.

Domínguez Rodríguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faisca*, *9*, 3–34.

Freeman, J. (2004). Cultural influences on gifted gender achievement. *High Ability Studies*, *15*(1), 7–23. https://doi.org/10.1080/1359813042000225311

García-Barrera, A., & De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, *42*(2), 129–149.

Hervás, R. M., Mª, A., & Prieto Sánchez, D. (2000). Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado. *Faisca*, *8*, 86–100.

Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). *Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. Journal for the Education of the Gifted* (Vol. 30).

Pañeda, P. C., Martino, E. Á., Mon, M. Á. C., Hernández, M. Á., Manzanera, E. T., & Escribano, C. L. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación En Educación*, *9*(1), 73–83.

Peña del Agua, A. M., Martínez, R.-A., Velázquez, A. E., Barriales, M. del R., & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 271–289.

Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, *38*(4), 342–348.

Rodríguez, R. I. (2002). Superdotación y desventajas socio culturales. In M. D. Forteza & M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida.* Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. 8

Sastre i Riba, S., & Acereda Extremiana, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, *3*–25.

Tourón, J., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, *9*, 95–110.

Aspectos clave

- Estereotipos sobre la doble diversidad: brillante y migrante.
- La identificación por parte de los centros educativos de las altas capacidades entre el alumnado migrante: cómo evitar sesgos.
- Claves y recomendaciones para la identificación e inclusión de este colectivo.

Estudio de Casos sobre los Factores de Influencia en la Autonomía Emocional y la Competencia Social en el Profesorado de Secundaria

Case Study on the Factors Influencing Emotional Autonomy and Social Competence in Secondary School Teacher

José Manuel Huertas Fernández

Soledad Romero Rodríguez

Universidad de Sevilla, España

La experiencia y la literatura científica nos muestran que la enseñanza secundaria precisa de profesionales emocionalmente competentes. Nos planteamos una investigación que pretende analizar las competencias emocionales del profesorado de esta etapa educativa en Andalucía y los factores que inciden en ellas, de cara a diseñar una propuesta de formación mediante el coaching personal. En este trabajo presentamos los resultados preliminares obtenidos en la provincia de Sevilla, en relación a la percepción que tiene el profesorado sobre el dominio de competencias emocionales, obtenidos a través del cuestionario CDE-A35 (Pérez-Escoda, Bisquerra Alzina, Filella Guiu y Soldevila Benet ,2010). Además, indagamos en los factores que influyen en dichas competencias mediante un estudio de casos realizado mediante entrevistas autobiográficas en cuyo desarrollo se incluyen procedimientos de Coaching Personal. Presentamos los resultados correspondientes a dos de los casos estudiados. Los resultados apuntan a carencias en el dominio de las competencias social y de autonomía emocional. Por otra parte, nos revelan que las relaciones con el alumnado y con los iguales (docentes) son los factores que más influyen en estas competencias. Otro resultado es que las entrevistas han servido para que los docentes participantes tomen conciencia de sus propias necesidades de formación en competencias emocionales.

Descriptores: Competencias emocionales; Coaching personal; Auto-eficacia emocional; Competencia social; Narración autobiográfica.

Experience and scientific literature show us that Secondary Education requires emotionally competent professionals. We raise a research that aims to analyze the teachers' emotional competences of this educational stage in Andalusia and the factors that influence on them, face to design a training proposal through the coaching. In this work, we introduce the preliminary results obtained in Seville in relation with the perception that teachers have about the command of emotional competences, obtained through the questionnaire CDE-A35 (Pérez-Escoda, Bisquerra Alzina, Filella Guiu y Soldevila Benet ,2010). In addition, we have also investigated the factors that influence in these competences through a study of different cases carried out through autobiographical interviews in whose development Life Coaching procedures are included. We introduce the results corresponding to two of the cases studied. The results obtained reveal that there is shortcoming of the domain of the social and emotional self-autonomy. On the other hand, the results obtained reveal that the relationship with the students and peers are the factors that mostly influence in these competences. Another result is that the interviews have served so that the participating teachers become aware of their own needs of training in emotional competencies.

Keywords: Emotional competences; Life coaching; Emotional self-efficacy; Social competence; Autobiographical narrative.

Introducción

La vida emocional del profesorado cuenta con un amplio espectro de emociones discretas que expresa de manera sincera o las regula en el aula (Taxer y Frenzel, 2015). Estas emociones experimentadas pueden ser desencadenadas por multitud de estímulos. Por un lado, están las denominadas "emociones positivas", como la alegría, la satisfacción y el placer cuando los estudiantes aprenden y progresan, o cuando son receptivos, cooperativos y no interrumpen. Por otro lado, también aparecen las "emociones negativas" de los docentes, como la ira y la frustración, que suelen relacionarse con la mala conducta de los estudiantes o la falta de disciplina en el aula, mientras que la tristeza puede estar relacionada con la vida humilde de las familias de algunos estudiantes (Sutton y Wheatley 2003).

Un reto importante que se plantea al profesorado es comprender y saber gestionar sus propias emociones y sus reacciones ante las de sus compañeros y su estudiantado y cómo integrarlas en su desarrollo profesional.

Existen trabajos científicos (Torrijos Fincias, Torrecilla Sánchez y Rodríguez Conde, 2017) que evidencian la necesidad de incorporar programas de educación emocional en los centros educativos. Entendemos esta intervenciones como un "proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra Alzina, 2000, p.243). Coincidimos con Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2015) en que para que estos programas sean útiles y exista un verdadero compromiso por parte del profesorado es fundamental la identificación y toma de conciencia de las necesidades de formación emocional. Es por lo que en este trabajo proponemos una metodología de investigación y unos procedimentos de recogida de información que bscan precisamente la toma de conciencia y la implicación de los participantes.

Para realizar el diagnóstico de las competencias emocionales del professorado se ha utilizado el Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007). Este equipo de investigación define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. El modelo está compuesto por cinco competencias emocionales, tal como se representa en la figura 1:

- Conciencia emocional: Recoge aquellas capacidades para la identificación de las emociones propias y de los demás.
- Regulación emocional: Recoge aquellas capacidades para el manejo emocional de manera adecuada.
- Autonomía emocional: Comprende aquellas capacidades que sirven para la autogestión personal.
- Competencia social: Comprende aquellas capacidades para establecer buenas relaciones con los demás.
- Competencias para la vida y el bienestar: Referidas a la habilidad para comportarse de manera apropiada y responsable para hacer frente a los retos que aparecen diariamente tanto a nivel profesional como personal.

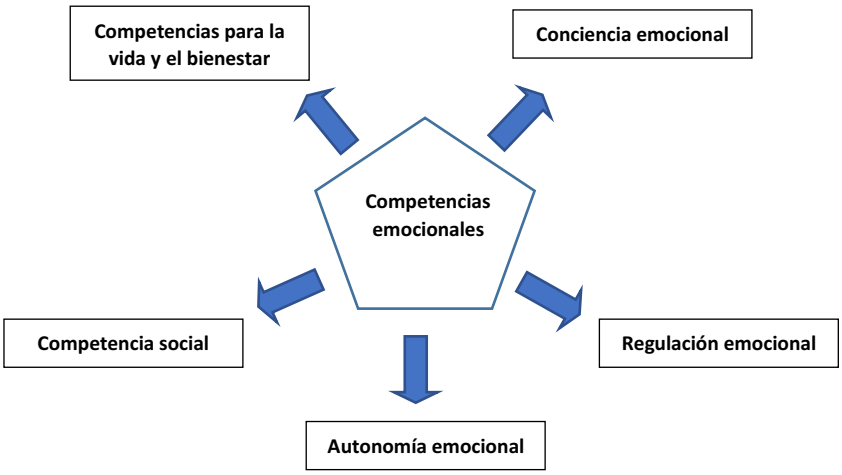


Figura 1. Modelo pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007, p.70)
Fuente: Elaboración propia

Método

La elección de la metodología para un determinado estudio está condicionada inevitablemente por los objetivos de la investigación que se pretende llevar a cabo. Hemos planteado el desarrollo de una metodología con un enfoque mixto, donde la recogida de información, el análisis y la relación de los datos será tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

El diseño metodológico que hemos empleado comienza con el análisis de la autopercepción en el ámbito emocional del profesorado. Para esto, hemos seleccionado una muestra representativa de 157 docentes de secundaria distribuida por 13 centros (públicos y privados) de Sevilla, de los cuales 3 son periurbanos, 3 urbanos y 7 rurales.

La recogida de información sobre la percepción del profesorado se ha llevado a cabo mediante un proceso telemático con el cuestionario de desarrollo emocional (CDE-A35) (Pérez-Escoda, et al, 2010). A través del correo electrónico se distribuyó de manera autoadministrada al profesorado de los centros seleccionados de Sevilla. Para organizar la distribución de los correos, se contactó con un/a profesor/a que sirviera de enlace con cada uno de los centros educativos.

El instrumento validado CDE-A35 v.3. es una prueba estandarizada formada por 35 ítem distribuídos entre las cinco competencias emocionales, dando lugar a una puntuación para cada una de ellas. El análisis de los resultados obtenidos ha sido un buen punto de partida para conocer la percepción que tiene el profesorado de Educación Secundaria sobre el grado de dominio de las competencias emocionales.

Una vez analizados los datos obtenidos a través del cuestionario, se seleccionaron 7 casos que representaban diferentes características de los docentes: sexo, experiencia docente, especialidad, tipo de centro y localidad. Para recoger la información a través de las entrevistas autobiográficas se ha previsto realizar tres sesiones con cada sujeto. En las dos primeras se pretende encontrar un objetivo realizable relacionado con el bienestar del docente y la tercera es una sesión grupal para analizar el nivel de logro de los objetivos propuestos. Se diseñó un guion para las entrevistas en las que se incluyó la utilización de técnicas (fotolenguaje, rueda de la vida…) que suelen ser utilizadas en procesos de Coaching Personal, una metodología que ofrece un conjunto de herramientas para que una persona pueda alcanzar los objetivos que se proponga (Burley y

Pomphrey, 2011). En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en la primera fase de entrevistas con dos casos de dos docentes de distintas especialidades y con diferente experiencia profesional.

Una vez mantenidas estas entrevistas, se procedió a su transcripción y a la correspondiente reducción o simplificación de los datos. Para ello, se han llevado a cabo las siguientes fases utilizadas en el trabajo de Plasencia, Güemes, Dorta y Espinel (1999):

- Codificación abierta: Transcribimos las entrevistas y simplificamos la información.
- Agrupación: El agrupamiento de las unidades que pertenecen a la misma categoría.
- Integración local: Interpretamos cada agrupación de la fase anterior.
- Codificación selectiva: Sacamos conclusiones
- Criterios de calidad: En nuestra metodología cualitativa los criterios de calidad los llevaremos a cabo a través de tres factores: la credibilidad, la transferibilidad y la dependibilidad.
- Criterios éticos: Consideramos cuestiones éticas mediante un proceso de validación con los docentes protagonistas en las entrevistas (Measor y Sikes, 2004).

En la fase de Integración local se interpretaron las agrupaciones de códigos después de identificar los 'temas' que provocan algun tipo de competencia emocional. A continuación, se estableció un sistema de categorias que representa los factores que influyen en las competencias emocionales, tanto del ámbito personal como del entorno próximo de los docentes. Por un lado, se han identificado categorías que representan aspectos que empoderan alguna competencia emocional del profesorado. Por otro lado, hemos identificado categorías que representan aspectos que ponen de evidencia una carencia en el dominio de alguna competencia emocional. Presentamos, a continuación, los resultados preliminares obtenidos en relación con las las competencias emocionales del profesorado centrándonos en la competencia social y la autonomía emocional, puesto que fueron las que obtuvieron menor puntuación en el cuestionario y el objetivo principal de nuestro trabajo es profundizar en los factores que influyen en el dominio de las competencias emocionales, de cara al diseño de una formación específica.

Resultados

La muestra que participó en la recogida de información a través del CDE estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (61%), frente al 39% de hombres, una proporción muy similar a la población real. La edad media estuvo concentrada entre los 45 y 46 años (tabla 1).

Cuadro 1: Descriptivos de la muestra

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	EDAD MEDIA	D. T.
Mujer	96	61%	45,18	9,11
Hombre	61	39%	46,05	8,75

Fuente: Elaboración propia

Las grupos de edad son: menor de 30 (4%), entre 30 y 40 (24%), entre 40 y 50 (35%), entre 50 y 60 (33%) y mayor de 60 años (4%). Los ámbitos del profesorado son: Ciencias de la Salud (10,8%),

Ciencias Sociales (21%), Científico Tecnológico (33,1%) y Humanidades (35%). El 74,5% del profesorado no había recibido ningún tipo de formación emocional frente al 25,5%.

A continuación, presentamos en el cuadro 2 y en el gráfico 1 los descriptivos de la percepción de las competencias emocionales por parte del profesorado de la muestra que, además de mostrar datos de las cinco competencias emocionales, incluye los de la competencia global que resume las anteriores.

Cuadro 2:Descriptivos de las competencias emocionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES	MEDIA	D.T.
Conciencia emocional	7,65	1,22
Regulación emocional	6,76	1,26
Autonomía emocional	5,09	1,71
Competencia social	5,64	1,12
Competencias para la vida y el bienestar	7,49	1,37
Competencia emocional global	6,69	0,94

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

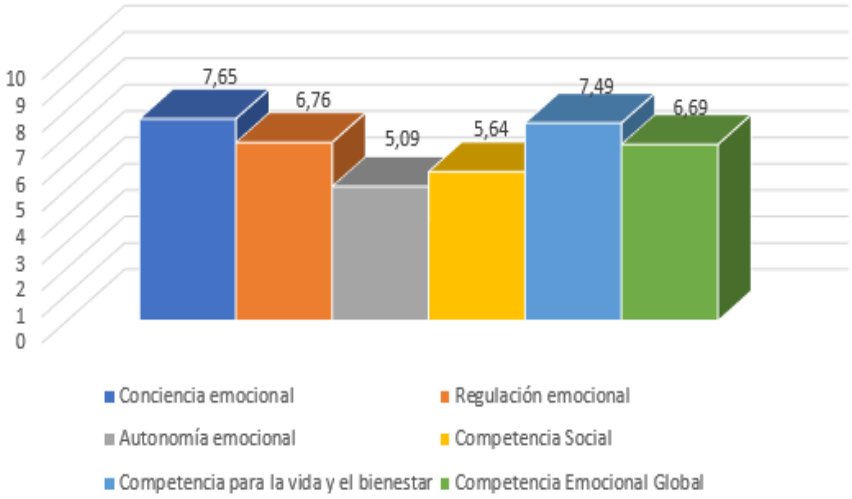


Gráfico 1: Media de competencias emocionales
Fuente: Elaboración propia

Después de realizar el contraste de hipótesis no paramétricos de comparación de medias en la autonomía emocional y en la competencia social observamos que no existen respectivamente diferencias significativas entre los distintos sexos (p=0,74; p=0,198), grupos de edad (p=0,320; p=0,307), ámbitos (p=0,288; p=0,053) o formación emocional (p=0,1; p=0,055). Como puede comprobarse en el gráfico 1, existe una baja autonomía emocional y competencia social entre los resultados de las competencias emocionales. Después de realizar los contrastes no paramétricos de muestras relacionadas (Wilcoxon) podemos afirmar que estas diferencias son significativas de la autonomía emocional y la competencia social con el resto como pueden apreciarse en las tablas 3 y 4, respectivamente.

Cuadro 3: Estadísticos Autonomía emocional

	AE35 - CE35	AE35 - RE35	AE35 - CV35
Z	-10,459[b]	-9,457[b]	-10,494[b]
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4: Estadísticos Competencia Social

	CS35 - CE35	CS35 - RE35	CS35 - CV35
Z	-10,309[b]	-7,584[b]	-9,955[b]
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Elaboración propia

La autonomía personal y la competencia social en la trayectoria del profesorado

Dado que los resultados del cuestionario apuntaban a un menor dominio de las competencias de autonomía personal y competencia social, pareció de interés realizar un análisis más profundo de estas competencias y explorar los factores que influyen en ellas.

El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas ha permitido comprender mejor cómo se desenvuelven estas competencias en el profesorado y realizar un acercamiento a los factores que pueden potenciar el desarrollo de las competencias emocionales y los que las inhiben.

Por lo que respecta a los factores potenciadores que se pueden identificar en las entrevistas, destacan la relación con el alumnado y la relación con los iguales (compañeros). Por lo general, la relación del profesorado con sus compañeros docentes y con el alumnado ha contribuido a la puesta en práctica de las competencias sociales y de autonomía emocional. De hecho, ha generado sentimientos de empoderamiento, con sentido constructivo de uno mismo y de la sociedad que le rodea. También ha generado capacidad para las relaciones interpersonales, compartiendo emociones y sentimientos, por lo que ayuda a desarrollar la comunicación expresiva y receptiva y la expresión de las emociones con el otro. La docente E1CLA lo resume a continuación:

> *"cada año tienes alumnos nuevos, cada poco tiempo cambias de compañeros, para mí ha sido una novedad, creo que me ha gustado mucho ser participativa, a lo mejor es lo que más he podido aportar a la enseñanza".*

Sin embargo, estas relaciones con el alumnado y con los compañeros no siempre tienen como consecuencia el empoderamiento del profesorado. Hay ocasiones en las que estas categorías han representado aspectos que no han hecho que el profesorado se sienta de la forma que desearía, en consonancia con sus propios valores (indicador de autoeficacia emocional). También muestran poca habilidad para comenzar y mantener conversaciones o compartir los pensamientos y sentimientos propios de manera clara (competencia social). Un ejemplo lo tenemos con la docente E1IN, que comenta:

> *"fue el primer centro que fui, una vez sacada la plaza, pero no es un centro que yo recuerde con especial cariño porque allí siempre tuve la sensación por los compañeros que había allí*

> *que estábamos de paso, pese a llegar con alegría de haber aprobado y todo eso no me sentí, no recuerdo ese centro como mío, no me sentí parte de él".*

Discusión y conclusiones

Una de las características más importantes de la educación es su calidad social (Hargreaves, 2017). En los centros educativos existe multitud de relaciones profesionales y de amistad entre profesores y alumnos y entre los propios docentes. Hemos detectado en esta investigación que esta riqueza de relaciones sociales puede influir en las competencias emocionales del profesorado. En concreto, nos ha llamado la atención cómo afecta en la autoeficacia emocional, una de las competencias de la autonomía emocional. Existen otras investigaciones con el profesorado que han mostrado cómo esta competencia emocional está relacionada con la satisfacción laboral (Betoret 2009; Moè, Pazzaglia y Ronconi, 2010); con el compromiso en el trabajo (Burić y Macuka, 2018) o con la eficacia (Girgin, 2017).

En la parte cualitativa de esta investigación hemos querido favorecer con las entrevistas el recuerdo conciente de experiencias del pasado personal y la proyección mental de esos eventos hacia el futuro subjetivo de ellos mismo (Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2009; Tulving, 2002). Pensamos que procediendo de esta manera, el profesorado puede tomar conciencia de sus propias emociones y que esto le ayude a gestionar la sensibilidad y por tanto las relaciones interpersonales (Garner, 2010), consiguiendo cambios de actitud y de comportamento (Becker, Goetz, Morger, y Ranellucci, 2014)

Referencias

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotionseAn experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43*, 15-26.

Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 203-222.

Betoret, F. D. (2009). Self- efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68.

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8*(2),129-147.

Burić, I. y Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies, 19*(7), 1917-1933.

Burley, S., Pomphrey, C. (2011). *Coaching and mentoring in schools: Professional learning through collaborative inquiry.* Abingdon: Routledge.

Garner, P. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22*, 297-321.

Girgin, D. (2017). The relations among musical instrument performance self-efficacy, self-esteem and music performance anxiety in pre-service music teachers. *Educational Research and Reviews*, *12*(11), 611-616.

Hargreaves, D. H. (2017). *Interpersonal relations and education.* London: Routledge.Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *23*(61), 25.

Measor, L. y Sikes, P. (2004): Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp.269-295). Barcelona: Octaedro.

Moè, A., Pazzaglia, F. y Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1145-1153.

Pérez-Escoda, N. Bisquerra Alzina, R. Filella Guiu, G. y Soldevila Benet, A. (2010). Construccion del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP* R*evista Española de orientación psicopedagógica*, *21*(2), 367-379.

Plasencia, I. del C., Güemes, R. M., Dorta, J. A. y Espinel, M. C. (1999): Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática, *Revista de Investigación Educativa*, *14* (1), 167-185.

Sutton, R., Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, *15*(4), 327-358.

Taxer, J. L., Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 78-88.

Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E. M. y Rodríguez Conde, M. J. (2017). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Annals of Psychology*, *34*(1), 68-76.

Apectos clave

- Entrevista de narrativa biográfica con técnicas de Coaching Personal
- Factores que influyen en las competencias emocionales
- La auto-eficacia emocional del profesorado de secundaria

Programa de Intervención Asistida con Perros para Estudiantes Universitarios: Estudio Piloto

Dogs Assisted Intervention Program for University Students: Pilot Study

Diana Peña Gil

Universidad Complutense de Madrid, España

Las Intervenciones Asistidas con Perros (IAP) se llevan a cabo en universidades de todo el mundo como métodos de mejora de la calidad de vida de los estudiantes. En este trabajo se evalúa la efectividad de la puesta en marcha de Compludog, un programa de IAP sobre los niveles de estrés, bienestar y habilidades sociales de los estudiantes de primer año en diferentes grados de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El estudio fue desarrollado en cuatro facultades (Sociología, Educación, Química, Enfermería) y en él participaron 64 estudiantes de primer año de grado. La intervención consta de tres sesiones, una por semana, con una hora de duración en interacción con un perro de terapia. La investigación sigue un diseño cuasi-experimental de pretest-postest. Los resultados obtenidos señalan mejoras significativas en todas las variables estudiadas: actitudes hacia las IAP, estrés, bienestar y habilidades sociales. Además, la aplicación del estudio piloto ha permitido validar y ajustar el programa de IAP para los estudiantes de la UCM.

Descriptores: Animal; Universidad; Estrés; Relaciones interpersonales; Bienestar del estudiante.

Dog Assisted Interventions (DAIs) are carried out in universities around the world as methods of improving the quality of life of students. This paper evaluates the effectiveness of the implementation of Compludog, a DAI program on the levels of stress, well-being and social skills of first-year students at different degrees of Complutense University of Madrid (UCM). The study was developed in four faculties (Sociology, Education, Chemistry, Nursing) and 64 first-year undergraduate students participated. The intervention consists of three sessions, one per week, with one hour of duration in interaction with a therapy dog. The research follows a quasi-experimental pretest-posttest design. The results obtained indicate significant improvements in all the variables studied: attitudes toward IAP, stress, well-being and social skills. In addition, the application of the pilot study has allowed to validate and adjust the IAP program for the students of the UCM.

Keywords: Animals, College; Stress; Interpersonal relations; Educational welfare.

Introducción

Diversos autores demuestran la existencia de altos índices de estrés en poblaciones universitarias, siendo más notables en los primeros cursos y previamente a la época de exámenes (Durand-Bush, McNeill, Harding, & Dobransky, 2015). Más concretamente tienen un impacto negativo en el estado emocional y las relaciones interpersonales (Martín-Monzón, 2007). Por todo ello, los profesionales de la educación consideran que se deben diseñar programas para paliar los efectos negativos del estrés (Berrio & Mazo, 2012). Asimismo, muchas investigaciones muestran que los universitarios con mayores niveles de bienestar tienen mejor rendimiento académico, así como una menor tasa de abandono (Canales & De los Ríos, 2018), y una mejor percepción del ambiente universitario (Hinrichs, Ortiz, & Pérez, 2016), y ademças concuerdan en la relevancia de realizar programas de habilidades sociales en el sector universitario (Falcone et al., 2008; Wagner, Oliveira, & Pereira, 2004) que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, nuestra relación con los animales no humanos, en concreto con los perros, ha ido evolucionando y desarrollándose durante aproximadamente 14000 años (Janssens et al., 2018). Entre finales del siglo XIX y principio del XX aparecen nuevos métodos de interacción, lo que hoy en día se conoce como Intervenciones Asistidas con Perros (IAP), que se definen como el apoyo de un animal en las intervenciones de un profesional (Cusack, 2008) con la finalidad de lograr mejoras físicas, cognitivas, sociales y/o emocionales (Cifuentes & González, 2005).

En los últimos años se están incorporando programas de IAP con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios (Crossman, Kazdin & Knudson, 2015) y que se produzca un aumento de pertenecía hacia la misma (Binfet, Trotman, Henstock & Silas, 2016). Algunas de las universidades que ya llevan a cabo programas con animales en sus instalaciones son Columbia Británica, Dalhousie, Bristol, Lancashire, Emory, Kent State, Massachusetts, Harvard y Yale. Todos estos programas se apoyan en evidencias empíricas como un alto interés y respuestas positivas por parte de los estudiantes y las universidades (Brown et al., 2016), reducción del estrés y la ansiedad (Barker, Barker, McCain, & Schubert, 2016; Binfet, 2017; Binfet, et al., 2016; Crossman, Kazdin & Knudson, 2015), mejoras en las relaciones interpersonales (Binfet, et al., 2016; Camaioni, 2013) y en el bienestar (Binfet, 2017; Binfet & Passmore, 2016; Crossman, Kazdin y Knudson, 2015). Por otro lado, tal como dicen Barker, Barker, McCain y Schubert (2016), es un medio para que las universidades fomenten su popularidad.

Basado en los programas de IAP que se llevan a cabo en otras universidades se diseña el programa Compludog de IAP para estudiantes de la UCM con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los/las estudiantes en el entorno académico a través del contacto con perros de terapia.

El objetivo general de la investigación es diseñar, implementar y evaluar un programa piloto de IAP para estudiantes de primer curso de grado de la UCM de diferentes áreas de conocimiento.

Método

El programa Compludog cuenta con tres sesiones de IAP, de una hora semanal cada una. La primera consiste en una presentación y toma de contacto con actividades de interacción. En la segunda los/las participantes aprenden sobre la comunicación canina y humana. La tercera sesión desarrolla la expresión emocional y la relajación. Además, en él han participado una persona experta y técnico en IAP y un perro de terapia.

La investigación presenta un diseño cuasi-experimental, ya que se trata de un ensayo controlado de muestra no aleatoria estratificada, con cuatro grupos experimentales participantes con medidas de comparación pre-post, sin grupo control.

Muestra

La muestra, de carácter intencional, está constituida por estudiantes de primer año de grado de la UCM que asistieron voluntariamente al programa, en edades comprendidas entre 18 años y 24 años (M=19.20; SD=1.57), de cuatro facultades: Enfermería, Química, Pedagogía, y Sociología (n=64). La distribución de la muestra respecto a la facultad de origen es equivalente (25% cada facultad), la mayoría de los participantes son de nacionalidad española (85.9%), y una gran mayoría se identificaron con el género femenino (89.1%). El resto de las variables medidas al inicio del programa nos aportan información sobre el turno al que asisten a clase (46.9% turno de mañana), si tienen beca o ayuda al estudio (59.4%), si trabajan mientras estudian (20.3%), si

tienen el diagnóstico de alguna enfermedad y/o discapacidad (12.5%), y si han convivido con algún animal de compañía o mascota previamente (79.7%).

Variables e Instrumentos

Las variables analizadas en este estudio pre-post fueron las actitudes hacia las IAP, el estrés percibido, el bienestar, y las habilidades sociales de los estudiantes a través de los siguientes instrumentos:

- Ficha Individual (elaboración propia). Instrumento de identificación y control de las características demográficas de la muestra: edad, género, nacionalidad, turno de clase, trabajo o no durante el curso, discapacidad y/o enfermedad, becas al estudio, y convivencia previa con los animales.
- Cuestionario de Actitudes ante las Intervenciones Asistidas por Perros (CAINTAP) de López-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada & Sarasola (2015). Instrumento de 22 ítems en escala Likert que evalúa dos dimensiones: actitudes positivas y actitudes negativas hacia las IAP mantenidas por estudiantes universitarios (α=0.879) en actitudes positivas y α=0.884 en actitudes negativas).
- Cuestionario de Estrés Percibido (CEP) de Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed & Montoro (2002). Instrumento de 30 ítems en escala Likert que evalúa cuantitativamente el estrés percibido individual reciente (α=0.87).
- Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) de Caballo & Salazar (2017). Instrumento de 40 ítems en escala Likert que evalúa las habilidades sociales y las diferentes dimensiones que las comprenden (α=0.88).
- Índice de Felicidad Permberton (PHI) de Hervás & Vázquez (2013). Instrumento de 10 ítems en escala Likert que evalúa cuantitativamente el bienestar recordado individual (α=0.89).

Resultados

En los resultados obtenidos en la prueba de Levene el valor obtenido no es significativo en ningún caso (p.>0.05) y, en consecuencia, se asume la homogeneidad de varianzas. La variable de actitudes hacia las IAP no mantiene homogeneidad de varianza, por lo que para su evaluación se utilizan pruebas no paramétricas. Además, en cuanto al ANOVA de un factor para la igualdad de medias, la significatividad en todos los casos es mayor de 0.05. Por ello se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias para todos los grupos de intervención según la facultad de origen. Por otro lado, en todas las pruebas y en ambas muestras se obtiene que la significación es mayor que 0.05. Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se puede afirmar que existe bondad de ajuste de las distribuciones de probabilidad entre sí, y se concluye afirmando que estas se ajustan a la normalidad.

Diferencias entre pretest y postest

En cuadro 1, la prueba t muestra que existen diferencias entre los resultados de pretest y postest en las variables de estrés, bienestar y habilidades sociales. El intervalo de confianza para la diferencia de las dos pruebas realizadas antes y después de la implementación del programa, a un nivel del 95%, es inferior al nivel de significación, por lo que se deduce que existen diferencias

significativas entre las medias de ambos grupos, como se puede observar en que la significación en todos los casos igual a 0.00.

Cuadro 1. Diferencias pre-post intervención.

		Diferencias relacionadas								
					95% Intervalo de confianza para la diferencia					d Cohen
		$\bar{X}$	σ	$\sigma_{\bar{X}}$	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bil.)	
Par 1	CEP_Pretest CEP_Postest	20.453	15.342	1.918	16.621	24.285	10.665	63	.000	1.33
Par 2	PHI_Pretest PHI_Postest	-9.391	7.741	.968	-11.324	-7.457	-9.705	63	.000	1.21
Par 3	CHASO_Pretest CHASO_Postest	-9.609	12.292	1.357	-12.680	-6.539	-6.254	63	.000	0.78

Fuente: Elaboración Propia

Las medidas obtenidas indican, según Cohen (1988), que tanto el estrés percibido (d=1.33) como el bienestar (d=1.21) tienen un gran tamaño de efecto, mientras que las habilidades sociales (d=0.78) tienen un tamaño de efecto medio-grande.

Después de verificar la no homogeneidad de la varianza de la muestra para las actitudes hacia las IAP, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para dos muestras relacionadas (antes y después de la intervención). Dado el valor de las actitudes tanto positivas como negativas hacia las IAP (p=0.000), se puede confirmar una mejoría de las actitudes hacia las IAP después de la participación en el programa.

Relación de las variables sociodemográficas con la eficacia de la intervención

Se han aplicado las pruebas de diferencias entre medias (t de Student) para las variables independientes complementarias. En todos los casos se comprueba que la significatividad en la prueba t arroja valores superiores a α=0.05 y, en consecuencia, se acepta que no hay diferencias en las variables de estrés percibido, bienestar y habilidades sociales en función del género, la edad, la nacionalidad, el turno de clase, la convivencia previa con animales, el trabajo durante el curso, etc.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha evaluado la efectividad de un programa IAP para estudiantes de primer año de grado de la UCM. Para ello, se ha partido del diseño y metodología de otros programas existentes. Tras el análisis se observan mejoras en la puesta en práctica de este tipo de programas en estudiantes de diferentes grados de la UCM. De forma similar con estudios previos, se observa una reducción del nivel de estrés percibido, y un aumento de las habilidades sociales y el bienestar recordado. Por lo tanto, los resultados del estudio piloto de este programa apuntan a que un programa de IAP, de tres sesiones, genera efectos positivos en los estudiantes de primer año de la UCM.

Respecto a las actitudes de los estudiantes hacia las IAP se observa que hubo un aumento significativo de las actitudes positivas al mismo tiempo que hubo una reducción significativa de

las actitudes negativas (Moreno, 2015). Esto puede deberse a que, en gran medida, los estudiantes inscritos al programa ya tenían una actitud superior a la media hacia las IAP y, además, una mayoría de ellos tenía experiencia previa en la convivencia con animales.

En cuanto a los niveles de estrés de los estudiantes, se observan resultados similares en estudios previos (Barker, Barker, McCain, & Schubert, 2016; Binfet, et al., 2016; Crossman, Kazdin & Knudson, 2015), los cuales afirman que las IAP en el ámbito universitario proporcionan situaciones que facilitan la reducción de este.

En esta misma línea, se apoyan también las investigaciones previas de algunos autores que defienden que este tipo de intervención facilita las relaciones interpersonales, directamente relacionadas con las habilidades sociales de los estudiantes (Binfet, et al., 2016; Camaioni, 2013).

Y, por último, diversidad de investigaciones relacionan las IAP con la mejora del bienestar de los estudiantes (Binfet & Passmore, 2016; Crossman, Kazdin y Knudson, 2015), hecho que también se ha observado en este estudio.

Una de las principales limitaciones del estudio es su diseño, ya que se comparan resultados pre-post intervención, pero sin contar con un grupo control de comparación. Otra limitación está relacionada con la muestra, ya que es pequeña y no representativa de la población. Los resultados de este estúdio piloto han permitido tomar decisiones en la aplicación final del proyecto de tesis. En concreto la continuidad de este consistirá en crear un programa con una muestra mayor, tanto de participantes como de perros, además de añadir medidas fisiológicas del estrés.

Finalmente, el programa puede considerarse como una intervención valiosa para los y las estudiantes, ya que mejora su calidad de vida. Para la UCM, además, la visibiliza positivamente como la primera universidad española en incluir este tipo de programas.

Referencias

Barker, S. B., Barker, R. T., McCain, N. L., & Schubert, C. M. (2016). A randomized cross-over exploratory study of the effect of visiting therapy dogs on college student stress before final exams. *Anthrozoös*, *29*(1), 35-46.

Berrio, N., & Mazo, R. (2012). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, *3*(2), 65-82.

Binfet, J. T (2017). The Effects of Group-Administered Canine Therapy on University Students' Wellbeing: A Randomized Controlled Trial. An*throzoös*, *30*(3), 397-414.

Binfet, J., & Passmore, H. (2016). Hounds and homesickness: The effects of an animal-assisted therapeutic intervention for first-year university students. *Anthrozoös*, *29*(3), 441-454.

Binfet, J. T., Trotman, M. L., Henstock, H. D., & Silas, H. J. (2016). Reducing the Affective Filter: Using Canine Assisted Therapy to Support International University Students' English Language Development. *BC Teal Journal*, *1*(1), 18-37.

Brown, S., Brown, J. Jellow, N. et al. (2016). *Dogs Effect on Stress in College Students*. Canada: Psychology Department, St. Francis Xavier University.

Caballo, V.E., & Salazar, I.C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *25*(1), 5-24.

Camaioni, N. (2013). *Creating social connections in higher education: insights from the campus canines program at the University of Pittsburgh*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

Canales, A., & De los Ríos, D. (2018). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad En La Educación*, *30*, 50-83.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlabaum Associates.

Cifuentes, J., & González, P. (2005). *Proyecto zooterapia: medicina en cuatro patas*. Chile: Temuco.

Crossman, M., Kazdin, A., & Knudson, K. (2015). Brief unstructured interaction with a dog reduces distress. *Anthrozoös*, *28*(4), 649-659.

Cusack, O. (2008). *Animales de compañía y salud mental*. Barcelona: Fundación Affinity.

Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M., & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological wellbeing, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 49*, 253–274.

Falcone, E., Ferreira, M., Curty. L, Fernandes, C., Faria, C., D´Augustin, J., Sardinha, A., & Pinho, V. (2008). Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, *7*(3), 321-334.

Hervás, G., & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative wellbeing in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11-66.

Hinrichs, C. P, Ortiz, L. E, & Pérez, C. E. (2016). Relación entre el Bienestar Académico de Estudiantes de Kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su Percepción del Ambiente Educacional. *Formación universitaria*, *9*(1), 109-116.

Janssens, L., Giemsch, L., Schmitz, R., Street, M., VanDongen, S. & Crombe, P. (2018). A new look at an old dog: Bonn-Oberkassel reconsidered. *Journal of Archaeological Science*, *92*, 126-138.

López-Cepero, J., Perea-Mediavilla, M. A., Tejada, A. & Sarasola, J. L. (2015). Validación del Cuestionario de Actitudes ante las Intervenciones Asistidas por Perros (CAINTAP) en Estudiantes Universitarios del Sur de España: Beneficios y Temores Percibidos. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, *22*, 123-138. .

Martín-Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, *25*(1), 87-99.

Moreno, N. (2015). *Terapia Asistida con Animales: percepción de los profesionales* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Pontificia Comillas, España.

Sanz-Carrillo, C. García-Campayo, J., Rubio, A., Santed, M. A., & Montoro, M. (2002) Validation of the Spanish version of Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, *52*, 167-172.

Wagner, M. F., Oliveira, M. S., & Pereira, A. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en Habilidades Sociales. *Psicología Conductual*, *22*(3), 423-440.

Aspectos clave

- ¿Tendrán las universidades interés en participar en un programa de IAP? Y, ¿es viable?
- ¿Pueden los perros de terapia mejorar la calidad de vida de los/las estudiantes universitarios/as?

- ¿Un programa de IAP repercutiría también en el éxito académico de los/las estudiantes?

Factores Determinantes del Abandono de los Estudiantes de Población Vulnerable en Programas de Pregrado Virtual en Colombia

Determining Factors in the Drop-Out in Virtual Undergraduate Programs of Students who belong to Vulnerable Population in Colombia

Nuria Segovia García

Universidad Internacional de la Rioja, España

La educación superior se ha posicionado como una de las estrategias de desarrollo más importantes para garantizar la competitividad y crecimiento de Colombia. Los retos a los que se enfrenta la educación superior colombiana están muy ligados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcados por la Agenda 2030 en cuanto al aumento de la cobertura, la mejora de la calidad y la permanencia de los estudiantes. El aumento de instituciones que ofrecen programas de enseñanza en modalidad virtual debe entenderse como una oportunidad para mejorar el acceso, equidad y calidad de la educación terciaria. Sin embargo, las cifras indican que la tasa de abandono en educación superior en modalidad virtual es muy alta. Esta investigación va a tratar de determinar los factores socioeducativos que inciden en el abandono de los estudiantes en programas de pregrado en modalidad virtual, centrándose particularmente en aquellos que pertenecen a poblaciones vulnerables, a partir de diferentes enfoques teóricos que han sido tomados como referencia en las investigaciones sobre deserción durante los últimos 30 años. Para ello, se ejecutarán entrevistas a una muestra de estudiantes matriculados en alguna de las 431 carreras universitarias de Colombia a través de un cuestionario construido y validado.

Descriptores: Abandono, Educación superior, Educación virtual, Colombia, Poblaciones vulnerables

Higher education has become one of the most important development strategies to guarantee the competitiveness and the growth in Colombia. Challenges that this higher education is facing are closely linked to the Sustainable Development Objectives defined in the Agenda 2030, regarding to the increase of the coverages, the improvement of the quality and the permanence of the students. The number of institutions that currently offer virtual education programs is raising significantly and this fact must be understood as an opportunity to improve the access, equity and quality of tertiary education. However, the figures indicate that the drop-out rate in virtual higher education is very high. This research seeks to determine the socio-educational factors affecting the drop-out of students of virtual undergraduate programs, especially focusing in those who belong to vulnerable populations, starting from diverse theoretical approaches that have been used in research on desertion during the last 30 years. This will be conducted interviews with a sample of students enrolled in one of the 431 university careers of Colombia through a questionnaire design and validated.

Keywords: Drop-out, Higher education, Virtual education, Colombia, Vulnerable populations

Contexto y motivación de la investigación

La educación superior es un activo muy importante para conseguir que las naciones alcancen unos niveles de prosperidad y desarrollo adecuados. Muchas investigaciones señalan que existe una relación directa entre el nivel de estudios alcanzado, el aumento de ingresos y productividad y el compromiso político e igualdad social (Buendía, 2013).

En general, en América Latina todavía persiste un alto grado de desigualdad en el acceso y permanencia en la educación superior en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado (UNESCO, 2015). Pero si nos centramos en el caso concreto de Colombia, la dificultad aún es mayor debido a la complejidad del contexto del país, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017).

El acceso y sobre todo la permanencia y culminación de los estudios de educación superior garantiza una mejora en las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de los diferentes grupos. En el caso de Colombia, según datos del Banco Mundial, la pobreza afectó en 2017 a un 26,9% de la población, frente al 30,6% registrado en 2013 (Banco Mundial, 2018). El aumento de la tasa de cobertura en educación superior al 50%, el incremento de municipios con oferta de educación superior del 62% al 75%, la creación de 50 nuevos Centros Regionales de Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional, 2010) y el aumento de instituciones que ofertan programas de enseñanza superior en modalidad virtual son factores que contribuyen a esta mejora.

En Colombia hay una apuesta importante por la educación virtual reflejada como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcados en la Agenda 2030 de Naciones Unidas. En la Declaración de Incheon se recoge que las tecnologías son garantía para "mejorar el acceso, la equidad, la calidad y la pertinencia, y también reducir las disparidades entre lo que se enseña en los establecimientos de educación terciaria, incluidas las universidades, y las exigencias de las economías y las sociedades" (UNESCO, 2016, p. 41).

La motivación de esta investigación viene generada porque pese a esta alta expectativa, las cifras de abandono en programas de educación superior en modalidad virtual son muy altas (Sistema Nacional de Información de Educación Superior, 2017) y se hace necesario conocer cuáles son los factores que inciden en esta decisión, sobre todo en los colectivos más vulnerables y para los que el acceso y permanencia se torna más complicado aún.

Estado de la cuestión

La política educativa colombiana no ha sido ajena a la situación de desventaja que pueden sufrir los colectivos más vulnerables y desde los diferentes planes nacionales se han ido estableciendo numerosas acciones para garantizar la atención educativa en un marco de equidad e inclusión, en particular para la atención a la población en condiciones de vulnerabilidad (MEN, 2010; MEN 2017). Estas políticas recogen en sus directrices que los retos más importantes a los que se enfrenta la educación superior en Colombia son la necesidad de ampliar los niveles de cobertura, mejorar la calidad de la enseñanza, fomentar la pertinencia de los programas y garantizar la permanencia y finalización de los estudios (Melo, Ramos y Hernández, 2017; Tobergte y Curtis, 2013).

Los logros conseguidos en la cobertura y equidad de acceso por parte del Ministerio "significan nuevos retos para el país, pues la calidad, pertinencia e inclusión implican la permanencia y graduación de estos nuevos estudiantes" (MEN, 2015, p. 11). Mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir aumentar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo es una prioridad nacional que debe contribuir a "cerrar las brechas en el acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos" (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 1007).

Además de la realidad que acabamos de describir, hay que tener en cuenta otro elemento muy importante que ha irrumpido en el panorama de la educación superior: la modalidad de formación virtual. Un modelo de formación que puede constituirse como una alternativa para garantizar el derecho a la educación, una opción para que las poblaciones más vulnerables puedan acceder a la educación superior de una manera óptima (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014; Hernández, Martuscelli, Navarro, Muñoz y J. Narro, 2015; UNESCO, 2015).

Hoy, el modelo de educación virtual en Colombia ha crecido y de los 271 centros de educación superior que acogieron alumnos en 2017, 265 operan en modalidad presencial, 78 ofrecen programas en modalidad virtual, 69 en modalidad a distancia tradicional y 4 instituciones son 100 % online (MEN-SNIES, 2017). Para este mismo año la tasa de cobertura aumentó un 15% con respecto a 2013 y de las 2.446.314 matrículas registradas el 81% lo hicieron en programas presenciales, el 11% en programas a distancia tradicional y el 8% en modalidad distancia virtual (MEN-SNIES, 2017).

Pese a lo comentado anteriormente, el problema del abandono sigue siendo uno de los elementos que dificultan que la educación superior se consolide como una estrategia relevante de desarrollo de Colombia. Las cifras son concluyentes al respecto: en el segundo semestre de 2017 se ha registrado un abandono del 42,36% de estudiantes en educación superior y el porcentaje aumenta si analizamos únicamente las instituciones que en Colombia operan en modalidad virtual (61,26%) (Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, 2018).

Estas cifras demuestran la necesidad de seguir trabajando en los factores que están relacionados, directa e indirectamente, con la decisión voluntaria del estudiante virtual de abandonar los estudios universitarios antes de su finalización (You, 2015; Stoessel, Ihme, Barbarino, Fisseler,y Stürmer, 2015; Moore, y Greenland, 2017; Choi, y Park, 2018). Para determinar estos factores se seguirá el modelo teórico propuesto por Reay, Davies y Ball (2001), Bean (1982), Spady (1970) y Tinto (1975), que posteriormente ha sido empleado por otros como Himmel (2002), Canales y De Los Ríos (2018), y más recientemente aplicado a la educación virtual a través de los trabajos realizados por Choi y Park, (2018), Greenland y Moore (2014) y Cho y Shen (2013) para el estudio del tema central planteado en este trabajo.

Hipótesis o definición del problema de investigación

El trabajo parte de una serie de hipótesis de carácter causal que tienen en consideración los modelos teóricos tomados como referente, así como el objetivo general planteado:

H1: Hay una asociación estadística fuerte entre el abandono de los programas de pregrado virtuales de los estudiantes analizados y la falta de integración del estudiante en las instituciones educativas donde cursan sus programas bajo la modalidad virtual.

H2: Hay una asociación estadística fuerte entre el abandono de los estudiantes analizados, el precio de las tasas universitarias y el apoyo económico que puedan o no tener a la hora de cursar sus carreras universitarias bajo modalidad virtual.

H3: Hay una asociación estadística fuerte entre el abandono de los estudiantes analizados, la influencia de padres y pares en las expectativas que tienen sobre la educación cursada por los alumnos y el compromiso que asumen con las metas educativas planteadas por estos.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es estimar los factores sociodemográficos y socioeducativos que inciden en el abandono de los estudiantes de población vulnerable que hayan abandonado o estén pensando en abandonar su programa de pregrado virtual cursado en Colombia.

Como objetivos específicos tenemos:

- Establecer los rasgos socioeducativos de los estudiantes tomados como población de estudio.
- Determinar los indicadores sociodemográficos de los estudiantes analizados.
- Estimar el nivel de impacto de los rasgos sociodemográficos y socioeducativos de los estudiantes analizados en el tema propuesto.

Método

El proyecto que se espera realizar parte de un estudio cuantitativo de tipo cuasi experimental donde se pretende probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables.

Se contará con una muestra de alumnos matriculados en alguna de las 431 carreras universitarias objeto de nuestro estudio y registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia (SNIES, 2018) que de manera voluntaria colaboren en el levantamiento de información planificada.

Del total de la población se tomará una muestra aleatoria simple conformada por un mínimo de 384 estudiantes, con un nivel de confianza de 95% y error de +/- 5 garantizando que la muestra sea estadísticamente significativa. Se entenderá como unidad muestral no solo aquellos participantes que cumplan con los criterios de selección final estimados, sino también quienes diligencien la encuesta en su totalidad.

La condición de la muestra es que sean alumnos que en los seis meses anteriores al trabajo de campo se encuentren en situación de abandono o matriculados pensando en abandonar alguno de los programas activos registrados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Además, han de formar parte o autoidentificarse dentro de alguna de las poblaciones con condiciones o situaciones particulares, de acuerdo con lo dispuesto por el Ministerio de Salud de Colombia.

Para el levantamiento de datos, se diseñará una encuesta a partir de los modelos teóricos propuestos por Reay, Davies y Ball (2001), Bean (1982), Spady (1970) y Tinto (1975); Himmel (2002), Canales y De Los Ríos (2018), Choi y Park, (2018), Greenland y Moore (2014) y Cho y Shen (2013) con el objetivo de acercarnos al conocimiento de los factores y por tanto las variables que afectan más directamente al abandono de los estudios superiores en modalidad virtual.

Se realizará una prueba piloto con un 10 % de la muestra total para garantizar la pertinencia de la encuesta y verificar si las preguntas diseñadas son adecuadas y responden al objeto de la investigación.

Para el tratamiento estadístico se desarrollarán análisis descriptivos, correlacionales y análisis multivariados de la varianza (ANOVA) para determinar si existe una asociación estadística fuerte entre las probabilidades de abandono de los estudiantes analizados a nivel de educación superior

virtual en Colombia con las diferentes variables independientes estimadas para el desarrollo de este tema, tomadas de los modelos teóricos que conforman la base conceptual de este estudio.

Inicialmente se realizará un análisis descriptivo univariante para cada una de las variables con el fin de conseguir organizar y presentar los datos de una manera ordenada y para tener una comprensión general del tema abordado desde la perspectiva de la población analizada.

Una vez analizadas de forma independiente cada una de las variables, será necesario emplear técnicas estadísticas para relacionar o comparar la información de las variables. Se realizarán pruebas paramétricas (media, varianza, desviación estándar) para confirmar que el conjunto de datos se distribuye normalmente.

Finalmente, para la determinación de la existencia o no de asociación entre nuestra variable dependiente (abandono) y el conjunto de variables independiente tenidas en consideración, se recurrirá al análisis multivariable y se emplearán técnicas estadísticas como el coeficiente estadístico Chi Cuadrado de Pearson, el coeficiente V de Cramer y el coeficiente de correlación de Spearman.

Resultados obtenidos y resultados esperados

El proyecto que se acaba de presentar aún está en proceso y por tanto no es posible establecer resultados concluyentes. Sin embargo, en función de los objetivos e hipótesis planteadas y tomando como referencia los modelos teóricos propuestos, se espera obtener un conocimiento sobre los factores que inciden en el abandono en modalidad virtual y determinar qué variables pueden ser predictoras de este abandono.

Se tratará de identificar la relación existente entre variables, cuáles de ellas afectan de manera más directa a alumnos pertenecientes a poblaciones vulnerables y en función de esto se podrá establecer un plan de acción para actuar sobre aquellos factores que pueden ser controlables a través de acciones específicas en las instituciones de educación. superior.

Referencias

Banco Mundial. (s.f.). Tasa de incidencia de la pobreza, sobre la base de $1,90 por día (2011 PPA) (% de la población) [Conjunto de datos]. Recuperado de https://datos.bancomundial.org/tema/pobreza

Buendía, E. A. (2013). El papel de la Ventaja Competitiva en el desarrollo económico de los países. *Análisis Económico*, *XXVIII* (69). Recuperado de: http://www.analisiseconomico.azc.uam.mx/index.php/rae/article/view/144/137

Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education.* doi:10.1007/BF00977899

Canales, A. y De los Ríos, D. (2018). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad En La Educación.* doi:10.31619/caledu.n26.239

Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado de https://docplayer.es/22920407-Acuerdo-por-lo-superior-2034.html

Cho, M. H. y Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education.* doi:10.1080/01587919.2013.835770

Choi, H. J. y Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers and Education.* doi:10.1016/j.compedu.2017.09.005

Departamento Nacional de Planeación. (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país. Recuperado de https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia_Plan_Nacional_de_Desarrollo_2014_2018.pdf

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). At a Crossroads: Higher Education in Latin America. Recuperado de: https://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-1-4648-1014-5

Greenland, S. J. y Moore, C. (2014). Patterns of online student enrolment and attrition in Australian open access online education: a preliminary case study. *Open Praxis*. doi:10.5944/openpraxis.6.1.95

Hernández, H. H., Martuscelli, J., Navarro, D. M., Muñoz, H. y Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos? *Cuadernos de Universidades, XXXVII (147)*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a12.pdf

Melo, L. A., Ramos, J. E. y Hernández, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*. doi:10.13043/dys.78.2

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Plan sectorial de educación 2010 - 2014. Recuperado de http://mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia 2016-2026. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf

Ministerio de Educación Nacional-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2018). Recuperado de https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa

Ministerio de Educación Nacional-Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. (2018). Recuperado de https://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/JSON.html

Moore, C. y Greenland, S. (2017). Employment-driven online student attrition and the assessment policy divide: An Australian open-access higher education perspective. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 52–62. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148193.pdf

Reay, D., Davies, J., David, M. y Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, "race"and the higher education choice process. *Sociology*. doi: 10.1177/0038038501035004004

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. doi:10.1007/BF02214313

Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M. L., Fisseler, B. y Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why?. *Research in Higher Education, 56* (3), 228-246. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-014-9343-x

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. doi:10.3102/00346543045001089

Tobergte, D. R. y Curtis, S. (2013). La educación a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. *Journal of Chemical Information and Modeling*. Recuperado de https://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

UNESCO. (2015). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf

You, J. W. (2015). Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in e-Learning. *Educational Technology & Society*, 64–74. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/5bbd/43044a38b03c2216d6d84d9b7382b058a284.pdf

Variables Sociofamiliares de Riesgo y Moderación de Variables Personales en el Rendimiento Académico en E.S.O.

Socio-family Variables Risk and Moderation of Personal Variables in Academic Performance in Secondary Education

Daniel Rodríguez Rodríguez
Remedios Guzmán Rosquete

Universidad de La Laguna, España

Los factores sociofamiliares de riesgo afectan negativamente al rendimiento académico de los estudiantes. Uno de los enfoques desde los que se ha estudiado la influencia de variables de riesgo sobre el rendimiento académico ha sido el modelo de riesgos acumulados (Rutter, 1979). Este estudio analizó qué variables personales pueden reducir la relación negativa entre factores sociofamiliares de riesgo y rendimiento académico. Se seleccionó una muestra de 1268 estudiantes de Secundaria, de los cuales 443 tenían dos o más factores de riesgo. Se examinaron variables sociofamiliares, metas académicas, atribuciones casuales, autoconcepto académico, autoeficacia y rendimiento académico. Se confirmó la incidencia de la acumulación de factores de riesgo en el rendimiento. Se mostró el efecto protector de las variables personales en el rendimiento frente a la acumulación de riesgos. Los hallazgos ofrecen información para desarrollar estrategias de intervención educativa que mejoren el rendimiento, a partir de la identificación de factores de riesgos que puedan obstaculizarlo, y el desarrollo de variables personales que moderen positivamente en los resultados escolares.

Descriptores: Educación secundaria; Rendimiento académico; Riesgo; Motivación; Familia.

Socio-familial risk factors negatively affect the academic performance of students. One of the approaches from which the influence of risk variables on academic performance has been studied has been the cumulative risk model (Rutter, 1979). This study analyzed which personal variables can reduce the negative relationship between socio-familial risk factors and academic performance. A sample of 1268 Secondary students was selected, of which 443 had two or more risk factors. Socio-family variables, academic goals, casual attributions, academic self-concept, self-efficacy and academic performance were examined. The incidence of the accumulation of risk factors in performance was confirmed. The protective effect of the personal variables on the performance against the accumulation of risks was shown. The findings offer information to develop educational intervention strategies that improve performance, based on the identification of risk factors that may hinder it, and the development of personal variables that moderate positively in school outcomes.

Keywords: Secondary education; Academic performance; Risk; Motivation; Family.

Introducción

En la actualidad cuando se hace referencia a factores de riesgo asociados al rendimiento académico, algunos autores consideran necesario diferenciar las causas que lo producen. McKee and Caldarella (2016) pusieron de manifiesto la importancia de diferenciar y tener en cuenta, a efectos de la intervención, dos tipos de factores de riesgo asociados al rendimiento. Por una parte, estarían los factores propiamente académicos, referidos a las dificultades escolares que impiden al alumnado alcanzar un rendimiento óptimo. Y, por otra, los factores sociales, asociados a variables contextuales o demográficas (v.gr. ingresos familiares, la educación de los padres, la estructura familiar, etc.) que han demostrado tener un impacto negativo en el rendimiento académico y en consecuencia a incrementar, igualmente, la probabilidad de fracaso escolar.

Según Rutter (1979) un factor de riesgo aislado puede no ser siempre un predictor significativo de desajuste académico. Sin embargo, dos o más indicadores de adversidad o riesgo, por ejemplo, del contexto familiar, producían un aumento de hasta cuatro veces más problemas de comportamiento, y cuatro factores de riesgo producían un aumento de hasta diez veces más estos problemas. Desde este enfoque se sostiene que los factores de riesgo tienden a covariar, y que la exposición a múltiples factores de riesgo es mucho más probable que la exposición a un único factor, y que por tanto el estudio de los factores por separado puede distorsionar el efecto del riesgo ya que no refleja la realidad de la vida del menor (Whipple, Evans, Barry y Maxwell, 2010). Esta perspectiva pone énfasis en que el éxito o fracaso académico no depende necesariamente de qué predictores negativos afectan al estudiante, sino que el número o la cantidad de predictores negativos presentes tienen un mayor efecto (Sameroff & Rosenblum, 2006). Whipple et al. (2010) concluyeron que aproximadamente un tercio de la varianza en el rendimiento académico se predice por la exposición a un conjunto de factores de riesgo que están fuera de control del profesorado y las administraciones educativas.

Resulta alentador, de cara a la mejora del rendimiento académico de estudiantes con presencia de factores sociofamiliares de riesgo, los resultados obtenidos en algunas investigaciones por cuanto desafían el estereotipo de que factores como bajo nivel socioeconómico familiar impiden el éxito académico si se potencian en ellos variables cognitivas, motivacionales y afectivas (Williams et al., 2015). Respecto a la influencia de variables de naturaleza motivacional, los resultados de algunos trabajos han revelado que existen varios factores (v. gr. atribuciones causales internas, orientación adecuada de metas académicas, autoeficacia, etc.) que difieren significativamente entre los estudiantes que resisten o no la incidencia de los factores de riesgo en su escolaridad en la educación secundaria (Williams, Bryan, Morrison y Scott, 2017).

En este estudio se plantearon dos objetivos: a) analizar si la acumulación de factores de riesgo sociofamiliares tiene incidencia en el rendimiento académico; y b) corroborar si las variables personales pueden actuar como factores protectores del rendimiento académico de los estudiantes en riesgo.

Método

Procedimiento

Se firmó un consentimiento informado con los padres y madres de los estudiantes, y documentos de confidencialidad con directores de los centros educativos y con responsables de servicios sociales municipales. Las medidas fueron recogidas al final de la última evaluación de los cursos escolares 2015/2016 y 2016/2017. La recolección de datos siempre se llevó a cabo en horario escolar en presencia del tutor de la clase.

Participantes

Se partió de una muestra inicial de 1268 estudiantes (654 chicos y 614 chicas) escolarizados en E.S.O. de 28 centros de enseñanza pública de Canarias. Los menores tenían un rango de edad entre los 12 y los 17 años (M = 14.21; DT = 1.26). El 26% de estos estudiantes cursaban primer curso, el 26.60% segundo, el 22.20% tercero y el 25.20% cuarto de la E.S.O.

La submuestra de estudiantes identificados con dos o más factores de riesgo acumulados estuvo formada por 443 estudiantes (227 chicos y 216 chicas). Los menores tenían un rango de edad entre los 12 y los 17 años (M = 14.41; SD = 1.15). El 23% de estos estudiantes cursaban primer curso, el 27.80% segundo, el 26% tercero y el 23.30% cuarto de la E.S.O.

Instrumentos

Los factores sociofamiliares de riesgo fueron evaluados mediante la elaboración de un cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. Las variables medidas fueron:

Situación laboral del padre y de la madre. Las categorías de respuesta fueron: trabaja por cuenta ajena, trabaja por cuenta propia, funcionario/a, pensionista, ayuda básica, desempleado/a. Se consideró factor de riesgo la categoría desempleado/a.

Nivel educativo del padre y de la madre. Las categorías de respuesta fueron: graduado escolar, formación profesional, bachiller, COU/PAU, titulación universitaria, sin estudios. Se consideró factor de riesgo la categoría sin estudios.

Expectativas del padre y de la madre sobre el futuro académico del estudiante. Las categorías de respuesta fueron: finalizar la E.S.O., formación profesional, bachiller, titulación universitaria, no finalizar la E.S.O. Se consideró factor de riesgo la categoría no finalizar la E.S.O.

Ser familia monoparental. El hecho de pertenecer a esta categoría se consideró factor de riesgo.

Para la medición de variables personales del alumnado se utilizaron diferentes instrumentos estandarizados:

Atribuciones causales. se utilizó la subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), la cual forma parte del Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) (Barca, 2000). El instrumento recoge siete tipos de atribuciones casuales.

Autoeficacia. Para recoger la información sobre la autoeficacia se administró la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000).

Autoconcepto académico. Para recoger la información sobre el autoconcepto académico se administró una adaptación de las preguntas al nivel educativo de la E.S.O. de la Escala Qué Opinas de ti Mismo de Rodríguez-Espinar (1982). La prueba KMO dio un valor de .882 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p<.001$). El Análisis de Componentes Principales arrojó un único factor que explicaba el 60.05% de la varianza total. La fiabilidad mediante α de Cronbach tuvo un valor de .88.

Metas académicas. Para recoger la información sobre las metas académicas se administró el Cuestionario de Metas Académicas (CMA) de Núñez y González-Pienda (1994). El instrumento evalúa metas de aprendizaje, de logro y de valoración social.

El rendimiento académico se obtuvo de los expedientes escolares, a partir promedio de calificaciones escolares (GPA, por sus siglas en inglés *grade point average*) que los estudiantes habían tenido en la evaluación final de todas las asignaturas del expediente académico. Se contó para ello con estudiantes del curso académico 2015/2016 y 2016/2017.

Análisis de datos

El índice de riesgo acumulado (CRI, de sus siglas en inglés de *cumulative risk index*) se calculó teniendo en cuenta los siete factores de riesgo (padre en desempleo, madre en desempleo, padre sin estudios, madre sin estudios, expectativas del padre de que su hijo no finalice la E.S.O., expectativas de la madre de que su hijo no finalice la E.S.O., familia monoparental). A cada uno de los posibles factores de riesgo se le asignó un valor de 0 (ausencia de riesgo) o 1 (presencia de riesgo), y se sumó el número total de factores de riesgo, por lo que el valor del índice iba de 0 a 7.

A continuación, con toda la muestra del estudio se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor y análisis a posteriori de Bonferroni para comparar el rendimiento académico del alumnado según su CRI. Finalmente, se realizaron análisis de regresión jerárquica para comprobar el efecto de los factores personales protectores del rendimiento académico frente a la influencia del CRI.

Resultados

Los resultados del ANOVA mostraron una diferencia significativa en el rendimiento académico según el número de factores de riesgo ($F_{7,1260} = 28.61$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$). En la Figura 1 se recoge el GPA según el resultado del índice de riesgo acumulativo. La prueba post hoc de Bonferroni, presentada en el cuadro 1, mostró las diferencias en el GPA según el número de factores de riesgo que tenía el alumnado.

Cuadro 1. Diferencias entre número de factores de riesgo en el GPA

			Intervalo de confianza al 95%		
Pares	**Diferencia medias**	**Error típico**	**Límite inferior**	**Límite superior**	**Sig.**
0 - 3	1.03	.14	.57	1.49	.000
0 - 4	1.45	.25	.67	2.24	.000
0 - 5	2.01	.32	1	3.02	.000
0 - 6	1.66	.22	.95	2.38	.000
0 - 7	4.23	.54	1.52	5.94	.000
1 - 3	.92	.14	.47	1.37	.000
1 - 4	1.34	.24	.56	2.12	.000
1 - 5	1.90	.32	.90	2.91	.000
1 - 6	1.55	.22	.84	2.26	.000
1 - 7	4.12	.54	2.41	5.83	.000
2 - 3	.75	.17	.21	1.28	.000
2 - 4	1.17	.26	.34	2	.000
2 - 5	1.73	.33	.68	2.78	.000
2 - 6	1.38	.22	.62	2.15	.000
2 - 7	3.95	.54	2.21	5.68	.000
3 - 7	3.19	.55	1.46	4.93	.000
4 - 7	2.77	.59	.92	4.62	.000
5 - 7	2.21	.62	.26	4.17	.011
6 - 7	2.56	.58	.74	4.38	.000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos mostraron que no existían diferencias entre el alumnado con cero, uno o dos factores de riesgo, pero sí con el resto de alumnado que tenían tres o más factores de riesgos acumulados. A partir de un índice de riesgo acumulativo de tres, la diferencia se encontraba con el alumnado que tenía un índice de riesgo acumulativo de siete.

En el análisis de regresión jerárquica en el paso 1 se incluyeron la edad y el sexo como covariables, la puntuación en el CRI en el paso 2 y en el paso 3 se añadieron simultáneamente los factores personales. El cuadro 2 muestra los resultados de los tres modelos y los coeficientes beta estandarizados para los pasos. Los resultados mostraron que la puntuación de los factores de riesgo se asoció con una disminución significativa del rendimiento académico y que la edad y

el sexo no tenían influencia significativa en ninguno de los modelos. El efecto perjudicial de la puntuación de los factores de riesgo se mantuvo incluso después de que los doce factores personales fueran incluidos en el siguiente paso. Sin embargo, es de destacar que en este último paso el efecto negativo del factor de riesgo fue inferior que en el paso dos, cuando no estaban presentes los factores protectores, ya que se observó una disminución relevante del coeficiente estandarizado beta del modelo 2 al modelo 3.

Cuadro 2. Análisis de regresión jerárquica para el rendimiento académico

	β	***t***	***R²***	***R²* ajust.**	**Camb. en *F***	***p***
Modelo 1			.01	.01	2.47	.085
Sexo	.08	-1.78				
Edad	.06	-1.29				
Modelo 2			.11	.11	51.11	.000
Sexo	-.02	-.44				
Edad	-.02	-.43				
CRI	-.33***	7.14				
Modelo 3			.34	.32	12.31	.000
Sexo	-.42	1.01				
Edad	-.01	.32				
CRI	.14**	5.86				
Metas de aprendizaje	.13*	2.53				
Metas de logro	.16**	-3.03				
Metas de valoración social	.01	-.15				
Autoconcepto académico	.44***	8.93				
Autoeficacia	.13**	-2.58				
Atr. del alto rendimiento al esfuerzo	.18***	-3.43				
Atr. del alto rendimiento a la capacidad	.19***	4.07				
Atr. del rendimiento a la suerte	-.21***	-3.69				
Atr. del bajo rendimiento al bajo esfuerzo	.18***	3.75				
Atr. del alto rendimiento a facilidad materias	-.11	1.62				
Atr. del bajo rendimiento al profesorado	-.10	1.11				
Atr. del bajo rendimiento a la capacidad	.07	-1.61				

Fuente: Elaboración propia Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.

Discusión y conclusiones

Niveles elevados de riesgos familiares y sociales se han asociado con problemas para el rendimiento académico de los estudiantes (Sirin, 2005), pero si se potencian las variables personales adecuadas el rendimiento puede mantenerse de forma positiva a pesar del riesgo acumulado (Williams et al., 2015).

Los resultados obtenidos en este estudio apoyaron la evidencia de que el riesgo acumulativo se asocia con una disminución del rendimiento académico. Lucio et al. (2012), encontraron que a partir de dos factores de riesgo el rendimiento se ve perjudicado. En nuestro caso, dicha incidencia negativa se ha obtenido a partir de tres factores, al igual que en el estudio de Gutman, Sameroff and Eccles (2002). Tras estos tres primeros factores de riesgo no hay diferencias significativas en el rendimiento hasta llegar a los siete factores de riesgo, por lo que se aprecia que no es la suma por separado de factores lo que perjudica el rendimiento, sino la suma acumulada de los mismos. Estos datos deberían tener implicaciones educativas directas, como el

seguimiento e intervención en las escuelas de los alumnos identificados previamente con factores de riesgos acumulados.

Existe un efecto protector de variables de naturaleza motivacional estudiadas. A mayores niveles de metas de aprendizaje y de logro, autoconcepto académico, autoeficacia, atribuciones al esfuerzo y a la capacidad del alto y bajo rendimiento y menor nivel de atribuciones a la suerte del rendimiento se mitigó el efecto del CRI sobre el rendimiento académico. Hay suficientes evidencias científicas de la incidencia positiva en el rendimiento académico de variables personales del alumnado (Cleary & Kitsantas, 2017; Williams et al., 2017), pero gracias a esta investigación se remarca además de la influencia protectora que tienen en contra de factores sociofamiliares de riesgo. Nuestros resultados confirman que es necesario tener en cuenta el papel de las variables motivacionales en la comprensión del rendimiento académico del alumnado proveniente de contextos de riesgo.

Referencias

Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa.* A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Universidade da Coruña.

Cleary, T. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107.

Gutman, L., Sameroff., A. y Eccles, J. (2002). The Academic Achievement of African American Students During Early Adolescence: An Examination of Multiple Risk, Promotive, and Protective Factors. *American Journal of Community Psychology, 30*(3), 367-399.

McKee, T. y Caldarella, P. (2016). Middle School Predictors of High School Performance: A Case Study of Dropout Risk Indicators. *Education, 136*(4), 515-529.

Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Rodríguez-Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar.* Barcelona: Oikos-Tau.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En W. Kent & J. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Vol. 3. Social competence n children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.

Sameroff, A. J. y Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial constraints on the development of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 116-124.

Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(2), 509-513.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.

Whipple, S. S., Evans, G., Barry, R. y Maxwell, L. (2010). An ecological perspective on cumulative school and neighborhood risk factors related to achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 422-427.

Williams, J., Bryan, J., Morrison, S. y Scott, T. (2017). Protective Factors and Processes Contributing to the Academic Success of Students Living in Poverty: Implications for Counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45*(3), 183-200.

Williams, J., Steen, S., Tracy, A., Dely, B., Jacobs, B., Nagel, C., et al. (2015). Academically Resilient, Low-income Students' Perspectives of How School Counselors Can Meet their Academic Needs. *Professional School Counseling, 19*(1), 155-165.

Apectos clave

- A partir de un índice de riesgo acumulado de 3 factores sociofamiliares disminuye significativamente el rendimiento académico del alumnado de E.S.O.
- Las variables personales del alumnado actúan como factores moderadores de la incidencia negativa del riesgo acumulado.
- El autoconcepto académico es la variable con mayor incidencia positiva en el rendimiento académico.

Mercadeo Relacional a partir del Docente Universitario para la Construcción de Reputación Corporativa

Relational Marketing from the University Professor for the Construction of Corporate Reputation

Ledy Gómez-Bayona [1]
Juan Pablo Arrubla [2]

[1] Universidad de San Buenaventura, Colombia
[2] Universidad de Medellin, Colombia

La presente propuesta pretende identificar cuáles son los modelos de mercadeo que se utilizan en las universidades, y a partir de ahí cuáles son las actividades que se desarrollan con los docentes desde las cuatro funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación, extensión e internacionalización) y que construyen mercadeo relacional para generar reputación corporativa. Serán dos fases a utilizar en la metodología, fase cualitativa mediante entrevista a profundidad con los directores de mercadeo de las universidades acreditadas y privadas de Medellín, y, fase cuantitativa mediante encuesta estructurada para todos los docentes de tiempo completo de las facultades de administración o negocios de las universidades acreditadas y privadas de Medellín. Se espera generar una metodología de mercadeo relacional a partir del docente, que le permita a la universidad construir reputación corporativa para incrementar competitividad y garantizar sostenibilidad.

Descriptores: Enseñanza superior, Marketing, Docente, Estrategia.

This proposal aims to identify which marketing models are used in universities, and from there what are the activities that are developed with teachers from the four substantive functions of higher education (teaching, research, extension and internationalization) and that build relational marketing to generate corporate reputation. There will be two phases to be used in the methodology, qualitative phase through in-depth interview with the marketing directors of the accredited and private universities of Medellín, and, quantitative phase through structured survey for all full-time faculty of the faculties of administration or business of the accredited and private universities of Medellín. It is expected to generate a methodology of relational marketing from the teacher, which will allow the university to build a corporate reputation to increase competitiveness and guarantee sustainability.

Keywords: Higher education, Marketing, Teacher, Strategy.

Contexto y motivación de la investigación

El mercadeo es comprendido como el conjunto de actividades que se planean y ejecutan para satisfacer el mercado, por medio de productos o servicios que generan satisfacción y lealtad, logrando así una relación duradera con la organización (Kotler & Keller, 2012). En los últimos tiempos esta disciplina se ha encargado de articular las demás áreas de la organización, para alcanzar los objetivos por medio de líneas estratégicas que permitan identificar, satisfacer y retener al cliente interno y externo. Sin embargo, al analizar la gestión del mercadeo en los entornos académicos y específicamente en las universidades, se observa que tradicionalmente se han propuesto algunas líneas mercadológicas para acercar la dinámica universitaria a los usuarios finales. Por ejemplo, en América Latina el enfoque que plantea Bustos (2009) y Larios (2015), en Colombia el propuesto por Zapata (2005) y el de Ospina y Sanabria (2010).

En las condiciones establecidas por los mercados en la actualidad, es necesario tener en cuenta aspectos como la globalización, el entorno competitivo, las mediciones a partir de ranking como Academic Ranking of world universities, o el que realiza la compañía QS, que terminan siendo

un referente importante para quienes llegan a los claustros universitarios. Así mismo, las universidades han venido creciendo en la cantidad de programas académicos, nuevos productos y nuevos modelos de gestión para lograr reconocimiento y sostenibilidad (Lopez, 2006). Al mismo tiempo se ha crecido en el número de estudiantes. Lo anterior lleva a que las universidades tomen conciencia y que analicen cuáles son las características diferenciadoras (López, 2016), para que se logre confianza, satisfacción, lealtad y retención. Brunner (2016) menciona en el informe de Educación Superior para Iberoamérica, que dentro de la gestión que realizan las universidades para lograr el crecimiento, se debe analizar el nuevo cambio generacional, los nuevos gustos, deseos, preferencias y exigencias con los que se cuentan, para que la universidad realice propuestas de calidad en coherencia con lo que los estudiantes esperan.

Es por esto que se hace necesario un enfoque de mercadeo moderno para las universidades, con énfasis en el mercadeo relacional, donde se articulen los diferentes grupos de interés y principalmente se tenga al docente como eje estratégico, ya que existe escasa información de la importancia que puede tener como generador de valor en aspectos mercadológicos.

En la revisión de literatura se han encontrado algunas investigaciones donde la temática central es el mercadeo relacional en las universidades, y los modelos que se tienen construidos a partir de la conexión de la universidad con el estudiante (Hennig-Thurau et al., 2001, Beerli, Diaz & Pérez, 2002, Schlesinger, Cervera y Iniesta, 2015), de la universidad con el egresado (Schlesinger, Cervera & Iniesta, 2012, 2014), y de la universidad con la industria (Frasquet, Calderón & Cervera, 2012). Sin embargo, la universidad en relación con el docente bajo la mirada mercadológica para construir reputación ha sido poco explorada.

Finalmente, se considera que las universidades colombianas requieren concretizar un enfoque de mercadeo que acerque la comunidad académica a los conceptos de satisfacción, lealtad y retención de los usuarios para que sea sostenible y competitiva, es por esto que se hace necesario proponer en la planeación estratégica de mercadeo de la universidad un enfoque de mercadeo relacional, a partir del docente universitario con actividades que generen confianza, para lograr visibilidad, posicionamiento y reconocimiento.

Estado de la cuestión

La exploración permite sintetizar que se han creado vários modelos de mercadeo relacional en educación, pero con estúdios específicos en el estudiante, el egresado y hasta con la indrutria , pero en cuanto a estudios del docente en relación con la universidad y que tengan en cuenta aspectos de mercadeo relacional para generar reputación universitarias, han sido escasos y es precisamente este el objeto de estudio en esta investigación.Ya que es el docente el encargado de transformar la sociedad y motivar a la comunidad académica a construir mejores alternativas educativas, sociales, económicas y culturales (Dalila & Molano, 2016). En los últimos tiempos se ha vuelto tema de investigación la motivación en docentes (Bakirovna, Valentinovna, Vanovna, Viktorovna y Alexandrovna, 2016), con el fin de identificar y proponer mejores alternativas de enseñanza que estén asociadas al ser (Chandra, M & Sottile, M, 2005), y proporcionar un buen clima laboral que ofrece equilibrio entre lo personal y profesional, dando mejoramiento en la calidad de vida del docente (Arif & Ilyas, 2013), potencializando aspectos como el liderazgo y la confianza en aspectos de aprendizaje (Li, Granizo y Gardo, 2016), satisfacción y retención, para generar acciones de impacto a los estudiantes y público externo (Shabbir & Salaria, 2014). A continuación se detalla el cuadro de modelos que serán referente clave em esta investigación.

Cuadro 1. Mercadeo relacional en las universidades

ENFOQUE	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Modelo de lealtad estudiantil basado en la calidad de las relaciones	(Hennig-Thurau, Langer y Hansen, 2001)
Modelo la imagen de la universidad y la satisfacción de los estudiantes	(Beerli, Diaz y Perez, 2002)
Modelo la universidad y el egresado	(Schlesinger, Cervera y Iniesta, 2012),
Modelo la universidad y la relación con la industria	(Frasquet, Calderón y Cervera, 2012)
Modelo teórico de la relación Egresado-Universidad	(Schlesinger,2014)
Modelo teórico relación universidad egresado	(Doña, 2014)
Modelo la universidad y la satisfacción que lleva a la lealtad del estudiante	(Schlesinger, Cervera y Iniesta, 2015)
Modelo teórico	(Schlesinger,2016)

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores anteriormente descritos.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Se plantea la siguiente hipótesis teórica: Las estrategias de mercadeo relacional utilizadas por los docentes en las funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación, extensión e internacionalización), potencian la construcción de reputación corporativa en las universidades.

Hipótesis Básicas:

- Hipótesis 1: Las universidades acreditadas cuentan con modelos y estrategias de mercadeo.
- Hipótesis 2: Los docentes en su función académica de docencia, investigación, extensión e internacionalización, realizan acciones de mercadeo relacional.
- Hipótesis 3: Las actividades de mercadeo relacional que realiza el docente universitario en las funciones de docencia, investigación, extensión e internacionalización construye reputación corporativa.

Objetivos de la investigación

Determinar cómo un docente universitario construye mercadeo relacional en los entornos académicos, para la generación de reputación corporativa que le ofrezca sostenibilidad y competitividad a las universidades.

Objetivos específicos

- Caracterizar los modelos y las estrategias de mercadeo EDUCATIVO que utilizan las universidades acreditadas de la ciudad de Medellín.
- Identificar las acciones de mercadeo relacional que realizan los docentes universitarios en la función académica (docencia, investigación, extensión e internacionalización).
- Establecer cuáles de las estrategias de mercadeo relacional utilizadas por el docente, generan reputación corporativa.

- Formular una metodología de mercadeo relacional que permita potenciar la reputación corporativa y que sea aplicable en las universidades.

Método

La metodología utilizada para la construcción de esta propuesta obedece a la categorización por temáticas de los artículos encontrados en ISI, SCOPUS, EBSCO, REDALYC, otras bases de datos, literatura, estudios de contexto y tesis doctorales, se sintetiza lo que ha servido de referente:

Cuadro 2. Referentes propuesta investigativa

TEMATICA	ARTÍCULOS	LIBROS	ESTUDIOS DE CONTEXTO	TESIS DOCTORAL
Mercadeo Relacional	35	4	2	6
Mercadeo Educativo	22	4	4	2
Reputación Corporativa	10	3	2	2
Gestión Educativa	12	6	3	
Total	79	17	11	10

Fuente: Elaboración propia, a partir de la exploración investigativa

El enfoque metodológico que se utilizará para desarrollar esta investigación será mixto, ya que permite la integración de instrumentos de recolección tanto cualitativos como cuantitativos. El cualitativo utiliza la recolección de datos con el fin de indagar o precisar preguntas de investigación en el proceso interpretativo. El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, basado en mediciones de tipo numérico y en análisis estadístico, para así establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2006). Los instrumentos que se utilicen en la investigación serán analizados y valorados por expertos para mayor claridad y coherencia entre el instrumento y lo que se pretende investigar. La unidad de análisis está definida por los directores de mercadeo y los docentes de tiempo completo de las universidades acreditadas de Medellín.

La investigación cualitativa facilita la profundización de los datos y la contextualización del entorno para la explicación de experiencias particulares, permite además mayor dispersión y riqueza interpretativa. La investigación de tipo cuantitativo permite generalizar ampliamente los resultados obtenidos, sí y solo sí, se realiza un muestreo probabilístico (o un censo). El aspecto numérico de la magnitud del problema otorga la posibilidad de réplica, facilita la comparación y permite la focalización en aspectos puntuales del fenómeno revisado.

Según (Hernandez et al., 2006) el enfoque integrado multimodal o mixto, consiste en visualizar cómo en un mismo estudio convergen los dos enfoques explicados en primera instancia, el cuantitativo y el cualitativo, los cuales, utilizados en conjunto, enriquecen el proceso de investigación pues ni se excluyen ni se sustituyen.

La investigación propuesta seguirá el método propio de la investigación descriptiva explicativa, soportada en un análisis teórico dirigido a la indagación y discusión sobre las corrientes de pensamiento del mercadeo relacional en los entornos académicos y particularmente a partir del docente universitario como generador de la reputación corporativa.

El problema de investigación se abordará en dos fases: En la primera fase, se utilizará un enfoque cualitativo, a partir de la técnica de entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, la cual permite la contextualización desde experiencias particulares por parte de los directivos del área de mercadeo institucional de las universidades privadas y acreditadas de la ciudad de Medellín. En la segunda fase acercamiento es una investigación de tipo cuantitativo, a través de una encuesta con preguntas cerradas aplicada a todos los docentes de tiempo completo de las Facultades de Administración o Negocios de las universidades privadas y acreditadas de la ciudad de Medellín.

La unidad de análisis de la propuesta de investigación está definida de la siguiente manera:

1. Los seis (6) directores de Mercadeo Institucional de las universidades privadas y acreditadas de la ciudad de Medellín, donde existan facultades de administración o afines:

- EAFIT
- ESCUELA DE INGENIERIA DE ANTIOQUIA
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
- UNIVERSIDAD DE MEDELLIN
- CES
- UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

2. Todos los docentes de tiempo completo de las Facultades de Administración o Negocios de las universidades privadas y acreditadas de la ciudad de Medellín anteriormente descritas.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Se entregará como resultado final una metodología que será la ruta de trabajo que permitirá a las universidades acreditadas y no acreditadas, comprender la importancia del mercadeo relacional a partir del docente para generar reputación universitaria.

Hasta el momento se ha avanzado en la fase cualitativa, con el objetivo de comprender los modelos o enfoques que utilizan las universidades acreditadas, se fundamento teóricamente la entrevista y se aplicó a los directivos de mercadeo, se está en el proceso de codificación de datos para la herramienta AtlasTi y lograr los resultados.

Al mismo tiempo se está fundamentando teóricamente la encuesta que se le aplicará a los docentes universitarios, se espera validar el instrumento por expertos y realizar la prueba piloto en este primer semestre y la prueba definitiva en el segundo semestre 2019.

Discusión y conclusiones

Hasta el momento se tiene como conclusión de este ejercicio investigativo, que las universidades cuentan con áreas de mercadeo definidas donde planean y ejecutan acciones encamanidas a la comercialiación de los servicios, pero que hace falta una mayor coherencia con la estructura administrativa para determinar planes de mercadeo con enfoque en el talento humano interno y específicamente donde involucren el docente.

Así mismo se han evidenciado en las entrevistas realizadas una disposición del talento humano por colaborar en temas de investigación de mercadeo educativo, precisamente por la escasa

información que se encuentra, considerando este un punto de partida importante donde se de la oportunidad a estudiantes de profundizar en las problemáticas que invaden esta área en las universidades.

Así mismo se concluye que teóricamente se viene investigando del mercadeo educativo y mercadeo relacional en educación, y se han realizado algunos modelos teóricos con estudiantes, egresados y hasta empresas, pero poco es lo que se encuentra hasta el momento en el tema de articulación del mercadeo con el docente universitario, siendo esta una buena oportunidad para aportar al conocimiento y para poner en practica estrategias que favorezcan la gestión de las universidades.

Referencias

Alcaide, J. C. y Soriano, C. (2005). *Marketing bancario relacional*. (McGrawHill. Madrid., Ed.).

Alet Vilaginés, J. A. (2000). *Cómo obtener clientes leales y rentables: marketing relacional*. Grupo Planeta (GBS).

Arif, S. y Ilyas, M. (2013). Quality of work-life model for teachers of private universities in Pakistan. *Quality Assurance in Education*, *21*(3), 282–298. http://doi.org/10.1108/QAE-Feb-2012-0006

Arndt, J. (1985). Making More Science Marketing of Scientific : Role Orientations , Paradigms , Puzzle Metaphors , Solving. *Marketing Science*, *49*(3), 11–23. http://doi.org/10.2307/1251612

Bakirovna, A., Valentinovna, N., Vanovna, T., Viktorovna, E. y Alexandrovna, E. (2016). Specifics of educational activity anti-motivation in future teachers subject to the training period. *International Review of Management and Marketing*, *6*(3), 265–269. Retrieved from http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84962159282&partnerID=tZOtx3y1

Bartels, R. y Jenkins, R. (1977). Macromarketing. *Journal of Macromarketing*, *41*(4), 17–20. http://doi.org/10.2307/1250229

Beerli, A., Diaz, G. y Perez, P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, *40*(5), 486–505. http://doi.org/10.1108/09578230210440311

Berry, L. L. (1981). The Employee as Customer. *Journal of Retail Banhing*, *111*, 1–40.

Berry, L. L. (1995). Relationship Marketing of Services-- Growing Interest , Emerging Perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *23*(4), 236–245. http://doi.org/10.1177/009207039502300402

Berry, L. L. (2002). Relationship marketing of services perpectives from 1983 and 2000. *Journal of Relationship Marketing*, *1*(1), 59–77. http://doi.org/10.1300/J366v01n01

Brahimi, T. y Sarirete, A. (2015). Learning outside the classroom through MOOCs. *Computers in Human Behavior*, *51*, 604–609. http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.013

Brunner, J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica informe 2016*.

Bueno, E., Salmador, M. P. y Merino, C. (2008). Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: una reflexión sobre el modelo Intellectus y sus aplicaciones. *Estudios de Economía Aplicada*, *26*(2), 43–63. http://doi.org/http://www.revista-eea.net

Bulger, S., Jones, E. M., Taliaferro, A. R. y Wayda, V. (2015). If you build it, they will come (or not): Going the distance in teacher candidate recruitment. *Quest*, *67*(1), 73–92. http://doi.org/10.1080/00336297.2014.984731

Bustos, H. y Becker, R. (2009). *Ting educacional*.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) Juan Casassus * Unesco. *Unesco*.

Chandra, M, A. y Sottile, M, J. (2005). The Utilization of Activity- Based Cost Accounting in Hospitals. *Journal of Hospital Marketing*, *15:2*(Sep 2008), 79–89. http://doi.org/10.1300/J375v15n02

Christopher, M., Payne, A. y Ballantyne, D. (1991). Relationship marketing: Bringing quality customer service and marketing together. *Relationship Marketing*, 31.

Cordoba, J. F. (2009). Del marketing transaccional al marketing relacional. *Entramado*.

Dalila, A. y Molano, R. (2016). La gestión educativa : Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia-Education management : toward optimization of teacher training in higher education in Colombia. *Sophia*.

Dixon, D. F. (2002). Emerging macromarketing concepts: From Socrates to Alfred Marshall. *Journal of Business Research*, *55*(2), 87–95. http://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00143-0

Doña, L. (2014). *Marketing y universidad: análisis desde la perspectiva del egresado*.

Dorozhkin, E. M., Akimova, O. B., Lazarev, A. V, Spylaev, D. O. y Kornilov, A. S. (2016). The Experience of Positioning the University at the Educational Services Market. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION*, *11*(16), 9328–9338.

Du, P., Lai, M. y Lo, L. N. K. (2010). Analysis of job satisfaction of university professors from nine Chinese universities. *Frontiers of Education in China*, *5*(3), 430–449. http://doi.org/10.1007/s11516-010-0109-8

Duque Oliva, E. J. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas Y Sociales*, *19*, *25–41*. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512009000400003&lang=pt%5Cnhttp://www.redalyc.org/pdf/818/81819025003.pdf%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3654355%5Cnfile:///Users/carlosdd/Documents/Mendeley/Duque O

Enríquez, J. (2005). Educación superior : tendencias y desafíos . *Educación Médica*, *8*(4), 6–10. Retrieved from http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracion2.pdf

Fayos, T., Gonzalez-Gallarza, M., Servera, D. y Arteaga, F. (2011). Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las universidades. *Revista de Investigación En Educación*, *9*(2), 133–152. Retrieved from http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/295

Fombrun, C., Gardberg, N. y J., S. (1999). The Reputation Quotient: A milti-stakeholder measure of corporate reputation. *Journal of Brand Management*, *7*.

Fombrun, C. y Shanley, M. (1990). What's in a Name? Reputation Building and Corporate Strategy. *Academy of Management Journal*, *33*(2), 33–5. http://doi.org/10.2307/256324

Fombrun, C. y Van, C. (1997). The Reputational Landscape. *Corporate Reputation Review*, *1*, *5–13*. http://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540024

Fombrun, C. y Zajac, E. (1987). Structural and Perceptual Influences on Intraindustry Stratification. *Academy of Management Journal*, *30*(1), 33–50. http://doi.org/10.2307/255894

Frasquet, M., Calderón, H. y Cervera, A. (2012). University-industry collaboration from a relationship marketing perspective: An empirical analysis in a Spanish University. *Higher Education*, *64*(1), 85–98. http://doi.org/10.1007/s10734-011-9482-3

Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*. Retrieved from http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1026

García, V. (2015). *Percepción de la gestión del marketing educativo y valoración de la formación académica cultural en estudiantes universitarios.*

Gomez-B, L., Moreno-l, G., Becerra, M. A. y Londoño-M, E. (2016). El docente como gestor del capital relacional : una revisión. *Educación - Espacios*, *37*(Nº 33).

Griffin, M., Patterson, M. y West, M. A. (2001). Job Satisfaction and Teamwork : The Role of Supervisor Support Job satisfaction and teamwork : the role of supervisor support. *Journal of Organization Behavior*, *550*(AUGUST), 537–550. http://doi.org/10.1002/job.101

Grönroos, C. (1989). Defining Marketing: A Market-Oriented Approach. *European Journal of Marketing*, *23*(1), 52–60. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216

Grönroos, C. (1994). Emerald Article: From Marketing Mix to Relationship Marketing: Towards a Paradigm Shift in Marketing. *Management Decision*, *32*(2), 4–20.

Gummesson, E. (1994). Making Relationship Marketing Operational Evert. *International Journal of Service Industry Management*, *5*(5), 5–20.

Gummesson, E. (2008). Journal of Relationship Relationship Marketing in the New Economy. *Journal of Relationship Marketing*, *I (I)*, 37–41. http://doi.org/10.1300/J366v01n01

Guzman, J. (2011). La calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Científica*, *XXXIII*(14), 56–71. Retrieved from http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/3701

Harakal, D., Republic, S., Code, L. y No, H. E. (2015). Employment of university teachers in slovak republic, 344–351.

Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. y Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, *3*(4), 331–344. http://doi.org/10.1177/109467050134006

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación.*

Larios, E. (2015). Caderno Profissional de Marketing - UNIMEP. *Caderno Profissional de Marketing - UNIMEP*, *1*, 1–22.

Li, D., Granizo, M. G. y Gardo, T. F. (2016). The value trade-off in higher education service: A qualitative intercultural approach to students' perceptions. *Intangible Capital*, *12*(4), 855–880. http://doi.org/10.3926/ic.706

Lopez, F. (2006). Tendencias de la educación superior en el mundo y en américa latina y el caribe. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, *13*(2), 267–291.

Martinez, A. y Ferraro, Ana, M. (2002). El profesor universitario: Reflexiones acerca de la esecnia del docente universitario en la sociedad actual. *Editorial de La Universidad Tecnológica Nacional*, 1–6.

Martínez, I. y Olmedo, C. (2009). La medición de la reputación empresarial: Problemática y propuesta. *Investigaciones Europeas de Direccion Y Economia de La Empresa*, *15*(2), 127–142. http://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60093-8

Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. *Borradores de Economía.*

Ministerio de Educación, N. (2016). *La educación en Colombia - OCDE.*

Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept I: Five Ps For Strategy. *California Management Review*, *30*(1), 11–24. http://doi.org/10.2307/41165263

Morgan, R. y Hunt, S. D. (1994). The Relational Exchanges in Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, *58*, 20–38.

Mynbayeva, A. y Yessenova, K. (2016). Distinguishing features of teacher image and faculty member's image: Comparative study. *International Review of Management and Marketing*, *6*(3), 110–117. Retrieved from https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84962183996&partnerID=40&md5=e48ef984902dbfdfb1f10816f09d2087

Oliver, S. M. (1998). Technology assisted teaching and learning: Design implications for communication courses on the internet. *Journal of Communication Management*, *3*(1), 26–38. http://doi.org/10.1108/eb023482

Ololube, N. P. (2013). Evaluating the usage and integration of ITs and ISs in teacher education programs in a sprouting nation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *4*(16 SPEC.ISSUE), 63–72. http://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n16p63

Osayawe, B. (2009). Managing students' loyalty to school after graduation through relationship marketing. *The TQM Journal*, *21*(5), 502–516. http://doi.org/10.1108/17542730910983416

Ospina, M. R. y Sanabria, P. E. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: El modelo MIGME. *Revista Ciencias Económicas*, *XVIII*(2), 107–136.

Payne, A., Ballantyne, D. y Christopher, M. (2005). A stakeholder approach to relationship marketing strategy. *European Journal of Marketing*, *39*(7/8), 855–871. http://doi.org/10.1108/03090560510601806

Prado, F. (2015). Reptrak Pulse España. In *Reputación Corporativa* (p. 20).

Prado, F. (2016). Mexico Reptrak 2016. In *2016 Most Reputable Companies* (p. 30).

Reinares, P.; Ponzoa, J.M. (2002): Marketing relacional. Madrid: Prentice-Hall Financial Times.

Roos, Göran, A. (2001). Strategy & Leadership: Intellectual capital analysis as a strategic tool. *Strategy & Leadership*, *29*(4), 21–26. http://doi.org/10.1108/eb053591

Schlesinger, W., Cervera, A. y Iniesta, A. (2015). Key Elements in Building Relationships in the Higher Education Services Context. *Journal of Promotion Management*, *21*(August), 475–491. http://doi.org/10.1080/10496491.2015.1051403

Schlesinger, W., Cervera, A. y Iniesta, M. (2012). La identificación egresado-universidad: un modelo desde un enfoque de marketing relacional. *Revista de Ciencias Sociales*, *XVIII*(1), 118–135.

Schlesinger, W., Cervera, A., Iniesta, M. y Sanchez, R. (2014). Un enfoque de marketing de relaciones a la educación como un servicio: aplicación a la Universidad de Valencia. *Revista INNOVAR*, 113–125.

Schlesinger, W., Cervera, A. y Pérez-Cabañero, C. (2016). Sticking with your university: the importance of satisfaction, trust, image, and shared values. *Studies in Higher Education*, *5079*(February), 1–17. http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1136613

Shabbir, J. y Salaria, R. A. (2014). Impact of internal marketing on employee job satisfaction: an investigation of higher education institutes of Pakistan. *Journal of Marketing Management*, *2*(2), 239–253.

Shamma, H. M. y Hassan, S. S. (2009). Customer and non-customer perspectives for examining corporate reputation. *Journal of Product & Brand Management*, *18*(5), 326–337. http://doi.org/10.1108/10610420910981800

Sheth, J. N., Hunt, S. D., Lambe, C. J. y Wittmann, C. M. (2002). Volume 1 Number 1 CONTENTS EDITOR ' S COMMENT Evolving Relationship Marketing into a Discipline A Theory and

Model of Business Alliance Success Relationship Marketing in the New Economy Evert Gummesson Relationship Marketing of Services- from 1983 and 200. *Journal of Relationship Marketing*, *1*(1), 3–16. http://doi.org/10.3168/jds.2008-2000

Sheth N, J. y Parvatiyar, A. (1995). The Evolution of Relationship Marketing : A Framework for Analysis. *International Business Review*, *4*(4), 397–418.

Shueh-Chin, T. (2011). The Effect of Internal Marketing on Organizational Commitment: Job Involvement and Job Satisfaction as Mediators. *Educational Administration Quarterly*, *47*(2), 353–382. http://doi.org/10.1177/0013161x10387589

Suviri, C. J. I. (2010). *Conceptualización y comparación de distintos modelos de evaluación de la reputación corporativa. Cuadernos de Gestión del Conocimiento Empresarial.*

Villafañe, J. (2001). La reputación corporativa como expresión de una nueva racionalidad empresarial.

Villafañe, J. (2006). *Introducción a la Teoría de la interseccionalidad.*

Webster, F. E. (2005). Journal of Public & Marketink. *Journal of Public Policy & Marketing*, *24*(1), 121–126.

Wei, W. y Junyan, L. (2015). A Study on Teachers Occupational Belief in Local Universities and Colleges: Based on the Survey of a College in Xiamen. *Chinese Education and Society*, *48*(4), 312–325. http://doi.org/10.1080/10611932.2015.1119540

Wilkinson, L., Weiss, P. E. y Grainger, R. (2013). MyCI: Crossing the border of student and communication instructor relationships. *IEEE International Professional Communication Conference.* http://doi.org/10.1109/IPCC.2013.6623900

Zapata, E. (2005). Mercadeo educativo. ¿Cómo promover la oferta de instituciones y programas?

Zeithaml, A., Berry, L. y Parasuraman, A. (1988). and Communication Processes in the Delivery of Service Conceptual Model of Service Quality. *Journal of Marketing*, *52*(April), 35–48.

Zeithaml, V., Parasuraman, A. y Berry, L. L. (1985). Problems and Strategies in. *Journal of Marketing*, *49*, 33–46.

Apectos clave

- El mercadeo educativo como estrategia que permita dinamizar los modelos de gestión de las universidades.
- El enfoque en mercadeo relacional en la gestión de las universidades que le brinde a la marca universitaria la oportunidad de generar valor
- El mercadeo como enlace en la generación de reputación corporativa en las universidades.

Teorías Implícitas de lo(a)s Profesores/as de Educación Preescolar y sus Relaciones en la Práctica al Aprender y Enseñar Matemáticas

Implicit Theories of Pre-School Education Teachers and their Relationships in Practice when Learning and Teaching Mathematics

Miguel Ángel Sánchez Álvarez
Leticia Gallegos Cazares

Universidad Nacional Autónoma de México, México

El objetivo de la presente investigación es indagar las representaciones implícitas y explicitas que tienen las docentes de educación preescolar sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, para lo cual se aplicará un cuestionario de 12 preguntas a una muestra seleccionada de docentes frente a grupo de nivel preescolar. Adicionalmente se les aplicará a algunos de ellos una entrevista semiestructurada y se realizarán observaciones de clase con el propósito de identificar las teorías explícitas e implícitas que se manifiestan en ellos a partir de sus representaciones. Se parte de una revisión de las creencias epistemológicas sobre la naturaleza del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas y su vinculación con las teorías implícitas que plantea Pozo (2006): Teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva y la visión posmoderna. Se realizará un análisis cualitativo de los resultados obtenidos con el objetivo de presentar conclusiones vinculantes con las preguntas de investigación y generar discusión para estudios posteriores.

Descriptores: Representacion mental; Teoría del aprendizaje; Enseñanza; Matemáticas; Educación preescolar.

The objective of the present investigation is to investigate the implicit and explicit representations that pre-school teachers have about the learning and teaching of mathematics, for which a questionnaire of 12 questions will be applied to a selected sample of teachers in front of group level. preschool. Additionally, a semi-structured interview will be applied to some of them and class observations will be made with the purpose of identifying the explicit and implicit theories that are manifested in them based on their representations. It is based on a review of the epistemological beliefs about the nature of learning and teaching of mathematics and its connection with the implicit theories that Pozo (2006) proposes: Direct theory, interpretative theory, constructive theory and the postmodern vision. A qualitative analysis of the results obtained will be carried out in order to present binding conclusions with the research questions and generate discussion for further studies.

Keywords: Conceptual imagery; Learning theories; Teaching; Mathematics; Preschool Education.

Contexto y motivación de la investigación

El interés en el tema de investigación, a partir de mi experiencia como maestro especialista en escuelas de educación primaria y preescolar, adscrito a la Dirección de Educación Especial en la ciudad de México de la Secretaría de Educación Pública, es en relación a los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en evaluaciones internacionales y nacionales como PISA y ENLACE, en donde el 55% de los alumnos menores de 15 años no puede resolver problemas sencillos de matemáticas.

Aunado a lo anterior el 50% de los estudiantes mexicanos evaluados dijo sentir ansiedad cuando intentaba resolver problemas de matemáticas. Según la OCDE, el índice de ansiedad hacia las

matemáticas en México es el más alto entre todos los países miembros e indica que "los alumnos que sienten ansiedad hacia las matemáticas tienden a evitarlas, privándose así de la posibilidad de emprender carreras profesionales relacionadas con esta materia" (OCDE, 2012).

Otro aspecto que me interesó, a partir de mi experiencia como formador de docentes en Centros de Maestros, impartiendo cursos de actualización a maestros de educación básica, es la indagación de las teorías implícitas de las docentes de educación preescolar y posibles relaciones en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, específicamente en docentes de educación preescolar.

En un estudio previo (Sánchez, 2014) aplicó a un grupo de 87 docentes de educación primaria un cuestionario de 8 preguntas relacionadas con las creencias y concepciones de los docentes de educación primaria y sus relaciones con la práctica escolar al trabajar la resolución de problemas matemáticos.A pesar de que en el grupo encuestado se identificaron resultados concordantes con las tres creencias epistemológicas reportadas por Ernest (1989); visión platónica, visión instrumentalista y visión de resolución de problemas.79% de los docentes cuestionados tienen una visión platónica de las matemáticas, ya que manifestaron que las matemáticas son una ciencia exacta o formal que tiene que ver con los números, el cálculo y la geometría y solo un 9% de los docentes la concibe como los elementos, procesos o procedimientos que ayudan a solucionar problemas. En el estudio no se indagan las creencias más allá de la inferencia realizada a través del cuestionario aplicado. Así mismo se realizó el estudio de caso (Sánchez, 2014) de una de las docentes encuestadas, a través de una entrevista semiestructurada y una observación de clase para identificar en su práctica conocimientos relacionados con el contenido matemático enseñado: conceptos, procedimientos y procesos de resolución de problemas, y su vinculación con sus creencias identificadas en el cuestionario aplicado. Se concluye que existe una fuerte relación entre las creencias de la docente, sus conocimientos, su forma de enseñar y su planificación, así como de las decisiones cotidianas con su práctica en el aula, sin embargo sus creencias son inferidas únicamente a través de lo expresado en el cuestionario y en la entrevista.

Sánchez (2014) parte de buscar respuestas a la pregunta ¿Qué son las matemáticas?, que tiene que ver con la naturaleza del conocimiento de las matemáticas, pero no es objeto de estudio aspectos como ¿Cómo se aprenden las matemáticas?, ¿Qué elementos, procesos o procedimientos de enseñanza de las matemáticas? más allá de lo referido en el estudio de caso reportado. Aunque también se investiga ¿Cómo resuelvo un problema matemático?, la investigación se limita a lo expresado por los docentes en el cuestionario aplicado y de ahí se infiere la creencia al respecto en sentido similar a la visión platónica de las matemáticas, donde el 58% de los docentes encuestados expresan que resuelven problemas matemáticos analizando, razonando, haciendo cálculos numéricos o aplicando algoritmos, conceptos o conocimientos, contra el 14% de los docentes que responden que resuelven problemas matemáticos utilizando diversas estrategias o caminos para encontrar una de diferentes posibles soluciones (visión resolución de problemas). Sin embargo en el estudio no se enfrenta a los docentes a resolver un problema matemático para relacionarlo con lo que expresan en el cuestionario.

La mayor parte de las estudios sobre las creencias epistemológicas han basado sus conclusiones en métodos de investigación como entrevistas y cuestionarios de todo tipo (abiertos, estructurados, semiestructurados, etc.). No obstante que estas investigaciones asumen el carácter implícito, difícil de explicitar verbalmente para acceder a la conciencia de las concepciones epistemológicas, utilizan solamente instrumentos directos explícitos, como el estudio antes citado (Sánchez. 2014), por lo que no puede afirmarse la validez de las inferencias realizadas (Pérez, Mateos, Scheurer y Martín, 2006, pag.75). Otros autores proponen

complementar estos análisis con resultados obtenidos de otro tipo de instrumentos como solución de problemas y tareas de elección (Pérez, Mateos, Scheurer y Martín, 2006, pag.75)

Otra dificultad que se presenta al abordar el estudio de las creencias es su dificultad al definirlas y diferenciarlas de otros constructos cercanos como las concepciones o los conocimientos (Thompson, 1992). Tampoco existe un acuerdo sobre los componentes fundamentales que integran las creencias, la relación entre estos y si constituyen una verdadera teoría (Llinares, 1992, Pérez, Mateos, Scheurer y Martín, 2006, pag.74).

Como señalan Ezquerra y Argos (2008), *no siempre lo que creen los docentes es lo que hacen*, estos autores señalan que los docentes construyen sus propias teorías, en vez de aplicar aquellas que aprendieron en sus programas de formación.

Para poder evolucionar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, sino que hay que modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas en los profesores mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas. Asumir que esas creencias se organizan en teorías o representaciones implícitas nos ayuda a entender algunas de las dificultades para lograr reestructurar ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, organizan nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje (Pozo, Scheurer, Mateos y Pérez, 2006, pag. 95).

En nuestra cultura se valora más el conocimiento formal y explícito, que los saberes o creencias intuitivas o informales. Se asume desde una visión racionalista, que los saberes verbales, abstractos o formales son superiores a los saberes prácticos, concretos o informales (proporcionar conocimiento verbal o explícito es la mejor forma de aprender, de acuerdo con este enfoque).

En la investigación realizada en las últimas décadas por la psicología cognitiva, muestra convincentemente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, está alejada del funcionamiento cognitivo habitual de la mente humana. Por el contrario los procesos y representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explicitas (Pozo, Scheurer, Mateos y Pérez, 2006, pag. 97).

Lograr la primacía o el control explícito del conocimiento sobre las creencias implícitas representa un logro para el aprendizaje y la enseñanza. Es por lo tanto necesario diseñar deliberada o intencionalmente escenarios o situaciones sociales que lo favorezcan.

Partimos de que cambiar las formas de enseñar requiere cambiar nuestras creencias implícitas y la relación entre estas representaciones implícitas y los conocimientos de carácter explicito que mantenemos en esas situaciones (Pozo, Scheurer, Mateos y Pérez, 2006, pag. 98).

Marco teórico

En el presente capítulo se analizan los enfoques epistemológicos más representativos al abordar el estudio de la ciencia y el conocimiento científico; Empirismo, Positivismo lógico matemático, Racionalismo, Racionalismo Crítico y Constructivismo (Ruíz, A. y Chavarría, J., 2003), (Bonilla, 2009), considerando a su vez su influencia en la disciplina matemática, partiendo del supuesto de considerarse durante muchos siglos a las matemáticas como una ciencia (Piaget, J., 1991), (Ruíz, A. y Chavarría, J., 2003), (Candel, M., 2018), estando vigente actualmente el debate (López, A. y Ursini, S., 2007).

A continuación se revisan las corrientes filosóficas que han incidido en el desarrollo de las Matemáticas y de la Educación Matemática, entre éstas autores como Ernest, P. (2000) plantea dos grandes corrientes filosóficas; "absolutista" y "falibilista", las cuales agrupan la mayoría de las perspectivas en la filosofía de las matemáticas como el logicismo, el formalismo, el intuicionismo y el platonismo, en el caso de las filosofías absolutistas y la etnomatemática y la matemática humanista en las filosofías falibilistas (Ernest, P., 2000). En este trabajo de investigación describimos la diferenciación que retoman López, A. y Ursini, S. (2007), quienes agrupan las diferentes aproximaciones filosóficas en "modernistas" y "posmodernistas". Dentro de las así denominadas modernistas sitúan las corrientes filosóficas absolutistas, fundacionalistas, modernas, monológicas y descriptivistas; mientras que por otra parte, en las posmodernistas incluyen las aproximaciones falibilistas, cuasi-empiricistas, posmodernismo, dialógicas y no descriptivistas (López, A. y Ursini, S., 2007).

Un tercer aspecto a revisar es en relación a los enfoques de la cognición y el aprendizaje, en el cual difieren los especialistas como Hernández, G. (2012) quien identifica cinco perspectivas o paradigmas psicológicos vinculados con el aprendizaje; el paradigma conductista, el paradigma cognitivo, el paradigma humanista, el paradigma psicogenético piagetiano y el paradigma sociocultural (Hernández, G. 2012). Por otra parte Pozo identifica dos grandes corrientes de la psicología del aprendizaje humano; el enfoque asociativo y el enfoque constructivista (Pozo, J., 2006). En el presente estudio asumimos la clasificación adoptada por Bonilla, X. (2009) quien distingue tres corrientes o perspectivas psicológicas cognitivas que estudian los procesos de aprendizaje; el Asociacionismo, el Cognoscitivismo y el Constructivismo.

En la parte final de este capítulo se abordan las investigaciones más recientes en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, en específico las Teorías implícitas sobre el aprendizaje. En la presente tesis adoptamos la clasificación descrita por Pozo, J. (2006) para caracterizar las teoría implícitas del aprendizaje; teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva y la visión pos-moderna.

En el presente estudio consideramos que para poder cambiar estas teorías implícitas es necesario primero identificarlas y caracterizarlas. Lo anterior nos lleva al siguiente problema de investigación.

Definición del problema de investigación

A partir de la delimitación del marco teórico, en especial al plantear la necesidad de avanzar en la identificación de las teorías implícitas de los docentes de educación preescolar, con relación al aprendizaje-enseñanza de las matemáticas, planteamos las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones implícitas que tienen las docentes de educación preescolar sobre el aprendizaje-enseñanza de las matemáticas?
- ¿Cuáles son las representaciones explicitas que tienen las docentes de educación preescolar sobre el aprendizaje-enseñanza de las matemáticas?

Objetivo general de la investigación

Indagar las representaciones implícitas y explicitas que tienen las docentes de educación preescolar sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas.

Método

En el primer semestre del Doctorado en Pedagogía se avanzó en la delimitación del tema de investigación y de la población a indagar, así como en el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, objetivo general y objetivos específicos. Para el segundo semestre del Doctorado, el plan general que se estableció fue avanzar en la elaboración del marco teórico con el objetivo de contar con un borrador del mismo hacia el final del semestre. Otro de los objetivos para el segundo semestre fue la elaboración de instrumento preliminar de indagación (cuestionario) para ser aplicado un pilotaje del mismo.

Para el tercer semestre se planteó como objetivo concluir com la elaboración de los instrumentos de recogida de datos (cuestionario, entrevista y observación de classe) e iniciar su aplicación para iniciar en el cuarto semestre el análisis preliminar de resultados.

El estudio se realizará con una muestra seleccionada de docentes de educación preescolar que se encuentren en activo frente a grupo, a quienes se les aplicará un cuestionario de 12 preguntas, con el propósito de obtener información sobre sus representaciones explícitas en relación a la naturaleza del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas.

Adicionalmente a algunos de ellos se les realizará una entrevista para ampliar o clarificar aspectos en relación a sus representaciones explicitas manifestadas en el cuestionario y se realizarán observaciones de clase a los mismos para inferir sus representaciones implícitas y poder contrastarlas con sus representaciones explicitas en relación al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas.

Resultados esperados

Loa resultados obtenidos serán presentados en tablas y gráficas para su análisis con la intención de que sean vinculantes con los supuestos de investigación y permitan generar discusión y en el mejor escenario conclusiones relevantes.

Discusión y conclusiones

Al estar la investigación en una fase inicial, la discusión deberá girar en torno a responder los supuestos de investigación y en el caso de que los resultados no sean concluyentes, generen líneas para futuras investigaciones.

Referencias

Bonilla, X. (2009). Las actividades didácticas, bajo la posible influencia de las concepciones: epistemológicas y de aprendizaje de los docentes de ciencias. Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Candel, M. (2018), Aristóteles, primer filósofo sistémico, estudio introductorio en *Aristóteles*, *Protréptico*, *Metafísica*, Madrid, España, Ed. Gredos.

Ernest, P. (1989). The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics', in P. Ernest, Ed. *Mathematics Teaching*: *The State of the Art*, London, Falmer Press, 1989: 249-254.

Ernest, P. (2000), Los valores y la imagen de las matemáticas: una perspectiva filosófica, en *Uno Revista de Didáctica de las matemáticas*, enero 2000, p. 1-16

Ezguerra, M. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones, en *International Journal of Early Childhood*, Vol. 40, No. 1, 2008, p. 53-63.

Hernández, G. (2012), Paradigmas en psicología de la educación, México. México: Ed. Paidos.

Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En Marcelo, C. (ed.) (1992) *La investigación sobre la formación del profesorado. Método de investigación y análisis de datos* (57-95), Buenos Aires, Argentina: CINSEL.

López, A. y Ursini, S. (2007, Investigación en educación matemática y sus fundamentos filosóficos en Educación Matemática, vol. 19, num. 3, diciembre de 2017, p. 91-113

OECD, PISA (2012). Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA 2012 – Resultados. México. Recuperado en: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/ PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf

Pajares, F. (1992). Teacher´s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. En *Review of educational research*, 1992, 62:307.

Peterman, F. (1991). An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning. Ponencia presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Pérez, M., Mateos, M, Scheurer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, España: Ed.Grao.

Piaget, J. (1991), Introducción a la epistemología genética, Buenos Aires. Argentina, Ed. Paidos.

Pozo, J., Scheurer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, España: Ed. Grao-

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco, U.S.A.: Jossey-Bass.

Ruíz, A. y Chavarría, J., (2003), Educación matemática: Escenarios e ideas para una nueva disciplina, Uniciencia 20, p. 355-377.

Sánchez, M. (2014). Creencias y de profesores de educación primaria y sus relaciones en la práctica escolar al trabajar problemas matemáticos. Tesis. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto grado, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Aprendizajes clave para la educación integral, México: Secretaría de Educación Pública.

Thompson, A. (1992). Teacher's Beliefs and conceptions. A synthesis of the Research, en D. Grouws (ed). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Nueva York. Macmillan. p. 127-142.

Apectos clave

- La educación formal de las matemáticas inicia en la educación preescolar, sin embargo, en México no existe investigación que vincule los resultados educativos de este nivel con los resultados en matemáticas reportados.al término de la educación básica.
- La investigación educativa en torno a las representaciones explicitas e inplícitas de las matemáticas, se encuentra en una etapa inical en México.

- Es necesaria una mayor investigación sobre las teorías implícitas de los docentes de educación básica y su vinculación con la enseñanza de las matemáticas.

Integración de las TIC para la Gestión de la Evaluación de Competencias

Integration of Icts for the Management of Competence Assessment

Dr. Jesús Jiménez Martín [1]
Gloria Pérez Cantos [2]
Teresa Gómez Sánchez [2]
José María Peña Rosado [2]
Mª Ángeles Hernández Sierra [2]
Alfonso Martínez Madrona [2]

[1] Instituto Vaguada de la Palma, Salamanca, España
[2] Colegio María Auxiliadora, Béjar, España

Las competencias clave en Educación Secundaria son un aspecto fundamental en la formación de los estudiantes. Lo que promueve la necesidad de simplicación y transferencia de los procesos evaluativos potenciando el feedback y feedforward entre docentes y estudiantes. Esta circunstancia plantea la necesidad de validar un procedimiento de gestión de competencias clave, en Educación Secundaria, con el objetivo de investigar e indagar con procedimientos científicos, en el modo más eficaz y eficiente de aplicar una herramienta tecnológica que facilite al profesorado de Educación Secundaria, la aplicación de la normativa en materia de programación (apartado de evaluación) y la concilie con la habitual práctica docente del aula. Lejos de reducir el esfuerzo al diseño de una herramienta informática, se pretende implementar el método de enseñanza/aprendizaje de las competencias, a partir de su evaluación y de la información que esta transmite al profesor, a los propios alumnos y a sus familias. Todo ello con la pretensión final de contribuir a la mejora de los procesos de evaluación de competencias, y, en consecuencia, mejorar la calidad del aprendizaje en educación básica.

Descriptores: Evaluación; Competencias clave; Estándares de aprendizaje; Tecnologías de la información.

Key competences are a cornerstone in the instruction of Secondary Education students. This promotes the need to simplify the assessment processes and foster feedback and feedforward between teachers and students. This circumstance poses the need to validate a procedure for the management of key competence assessment in Secondary Education aiming to research the most efficient and effective way to apply a technological tool that enables teachers to enforce the regulations regarding student assessment and reconciles them with the common classroom practices. Far from reducing the effort in designing a computer tool, we intend to implement a teaching-learning method for the competences based on their assessment and on the information that the assessment provides to teachers, students and families. The final aim is to contribute to the improvement of the competence assessment processes and consequently to improve the quality of learning in basic education.

Keywords: Assessment; Key competences; Learning standards; Information technologies.

Contexto y motivación de la investigación

El concepto de competencia clave y, su incoporación en el curriculum de Educación Obligatoria, se consolida en el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) elaborado por la OCDE. Será a partir de entonces, cuando los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España (Pérez Gómez, 2007) inicien la reformulación de sus currículos en base a competencias clave. Estos países adoptaron el marco de referencia europeo de las competencias clave

adaptándolo a cada contexto y circunstancias. En consecuencia, ha supuesto un cambio metodológico sustancial, en especial, en los procesos de evaluación de los alumnos.

Este nuevo enfoque basado en competencias a lo largo de la vida implica cambios sustanciales en la educación en los niveles básicos (Buendía Eisman, Hernández Pina, 2009; Pérez Gómez, 2007, etc.). La evaluación exige planteamientos distintos a los tradicionalmente implementados (Martínez y Echeverría, 2009; Villa y Poblete, 2011). Una evaluación basada en competencias concebida como proceso, basada en evidencias y compartida entre quienes estén implicados (alumnos, compañeros, profesores, etc.).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) añade en el Artículo 6 bis. Distribución de competencias 1.e) corresponde al Gobierno el "diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional (…)" (BOE, núm. 295, p. 97868). A su vez, en la disposición adicional trigésima quinta. Integración de las competencias en el currículo, señala que el "Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica" (BOE, núm. 295, p. 97910). Por tanto, las competencias clave se vinculan, por un lado, con los objetivos; y por otro, con los criterios de evaluación y, por consiguiente, con los estándares de aprendizaje; referente último de la evaluación. Esta novedad puede convertirse en un problema de difícil solución, si se pretende aplicar a la "práctica" (al aula) una programación eminentemente "teórica" (sobre papel), que integra unos contenidos relacionados con los criterios de evaluación y con los estándares de aprendizaje. A esto se añade la exigencia de que cada área curricular participa, de manera ponderada, con un porcentaje en la evaluación de las competencias clave, complicando todavía más el proceso (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Esta contribución se enmarca dentro del Proyecto de Investigación Educativa "Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en gestión de evaluación de competencias clave de estudiantes. EVALCONTIC-CYL" y es financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa.

El proyecto, busca satisfacer el panorama global presentado anteriormente, bajo el título Integración de las TIC en gestión de evaluación de competencias de estudiantes se estructura una investigación cuyo objetivo es la mejora de la evaluación. Para el desarrollo efectivo del proceso investigador contamos con la colaboración del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O-GRIAL https://grial.usal.es/) del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca. El grupo colaborador de la Universidad de Salamanca ha mantenido sin interrupciones desde la convocatoria del Ministerio del año 2006, un proyecto nacional I+D+i de estas características vivo, tanto en el periodo 2007-2009 (SEJ2006-10700), como en el 2010-2012 (EDU2009-08753), 2013-2015 (EDU2012-34000) y en 2015-2018 (EDU2015-64524-P). El nexo común de todos estos proyectos tiene que ver con la evaluación, formación e innovación en el ámbito de las competencias clave en educación secundaria obligatoria.

Estado de la cuestión

En el momento actual nos encontramos ante un enfoque de aprendizaje basado en competencias, entendiendo la competencia como la "capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes y que a su vez implica comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar" (Mateo, 2007, p. 520).

Será en el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) donde se definen las competencias clave (Key Competences) como "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada". Su concreción en el currículo de la educación básica en España difiere, en gran medida, de las propuestas en dicho documento habida cuenta que en DeSeCo, al definir las competencias no las relaciona con las áreas de conocimiento. De hecho, clasifica las competencias clave en base a tres categorías interconectadas: a) usar herramientas de manera interactiva, b) actuar de forma autónoma e c) interactuar en grupos heterogéneos.

En el marco de la Unión Europea, desde EURYDICE[1] se llevó a cabo un estudio sobre las competencias clave donde se revisaron los currículos en educación general obligatoria de los países miembros. En 2004, la Comisión Europea elaboró el documento Competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco de aprendizaje a lo largo de la vida adquieren especial relevancia las competencias clave en la Educación Básica. Este término se atribuye a aquella/s competencia/s que es/son "necesaria/s y beneficiosa/s para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto" (EURYDICE, 2002, p. 14).

La adquisición de competencias clave contribuye, por lo tanto, a desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida, *lifelong learning* (Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009). El modelo competencial pone el énfasis en el futuro, en evaluar el grado en que los estudiantes pueden transferir lo aprendido a otros contextos (Bolívar Botía, 2009). El desarrollo de competencias exige, por consiguiente, "cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares, y en el papel tradicional asignado a docentes y estudiantes" (Martínez Echeverría, 2009, p. 125, Pérez Gómez, 2007), promueve distintos contextos de aprendizaje, debe impulsar la aplicabilidad de los aprendizajes y como señala Perrenoud (2007) "enseñar reforzando la decisión de aprender, pero también estimulando el deseo de saber en el alumno" (p. 60), promulga nuevas formas de evaluar.

Siendo conscientes que el enfoque basado en competencias exige interdisciplinariedad y un carácter flexible de los contenidos, en la práctica cada asignatura se enfrenta a una parcela del conocimiento. En este sentido Bolivar (2008) señala que "no se ha logrado integrar con la estructura disciplinar la división por materias" (p. 14). Este mismo autor, respecto a la evaluación apunta que aún en el enfoque basado en competencias "cabe guiarse por los objetivos y criterios de evaluación de cada materia, o, de modo alternativo, por el nivel de domino de las competencias básicas" (p.15)

En este marco de formación por competencias la evaluación constituye uno de los cambios más trascendentales referido al enfoque por competencias y que mayores problemas ha suscitado (De la Orden, 2011). En todo este entramado actual referido a la formación en competencias, no

[1] EURYDICE (2002). Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. http://www.eurydice.org

debemos olvidar que la evaluación difiere de las prácticas evaluativas tradicionales. Mateo (2000) frente a una evaluación tradicional caracteriza una evaluación alternativa. Zabalza y Arnau (2008) advierten que "dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente" (p. 198). En este sentido, Martínez y Echeverría (2009) subrayan que la evaluación basada en competencias debe ser:

> *concebida como un proceso, que respeta el ritmo individual de cada persona, realizada durante la actividad habitual de las personas y, siempre que es posible, mientras desempeñan sus funciones y tareas habituales, interesada esencialmente en los resultados reflejados en el desempeño (…), basada en las evidencias (...), dictaminada en términos de si alguien es "competente" o "aún no es competente", sin ponderación de notas o porcentajes, acordada entre quienes evalúan y son evaluados y delimitada a través de guías de evaluación, para evitar el uso de diferentes criterios ante una misma norma.* (pp. 141-142)

En este escenario, se hace necesario promover cambios en las prácticas evaluativas, utilizando técnicas e instrumentos de evaluación tan variados como así lo exijan las competencias.

En consecuencia, los tópicos sobre los que se articula el proyecto son los siguientes:

- Tópico 1: Procedimiento de gestión informatizada de la evaluación de competencias clave en educación secundaria obligatoria. Diseño de la herramienta informática piloto: EVALCONTIC v.0
- Tópico 2: Validación por expertos del sistema propuesto (Técnica Delphi adaptado) y presentación de la versión mejorada: EVALCONTIC v.1
- Tópico 3: Formación del profesorado sobre el sistema de evaluación de competencias clave y evaluación por usuarios de su utilidad. Presentación de la versión definitiva: EVALCONTIC-CYL
- Tópico 4. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas integradoras de todo el proyecto

Hipótesis o definición del problema de investigación

A partir de la revisión teórica (Martínez y Echeverría, 2009; Villa y Poblete, 2011), surge el planteamiento de un proyecto de investigación de acuerdo con una serie de preguntas o interrogantes que guíen el proceso metodológico y la consecución de resultados y conclusiones de acuerdo a los cuatro tópicos señalados en el epígrafe anterio: ¿Cuáles son los procesos involucrados en una evaluación de competencias clave en el nivel de educación secundaria obligatoria?, ¿cuáles son las fuentes y evidencias válidas y fiables que nos permitan realizar un proceso de evaluación siguiendo los estándares internacionales (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2001): utilidad, adecuación, probicidad, precisión)?, ¿qué herramientas tecnológicas nos permitirán dar respuesta de manera más eficiente a todo el proceso de evaluación: desde el establecimiento de criterios y estándares, aplicación de pruebas y evidencias, gestión documental, la información al estudiante, feedback e información a las familias y resto del profesorado?

Por tanto, a raíz de las preguntas previas se ha planteado como hipótesis de investigación que *La herramienta informática de gestión de la evaluación de competencias clave en Educación Secundaria EVALCONTIC-CYL mejora la eficacia y eficiencia de la Evaluación del aprendizaje de estudiantes de Secundaria en Castilla y León*

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación consiste en: validar un procedimiento informatizado de gestión de evaluación de competencias clave en Educación Secundaria Obligatoria dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

A partir de este objetivo general, se delimitan una serie de objetivos específicos:

- Diseñar e implementar una estrategia de validación por expertos, a través de metodología Delphi, sobre la herramienta informatizada de gestión de la evaluación de competencias clave (EVALCONTIC v.0), utilizada como herramienta-piloto.
- Seleccionar al menos 15 expertos en el ámbito de la formación y evaluación de competencias clave en educación secundaria, que permitan la mejora de la herramienta piloto (EVALCONTIC v.1).
- Diseñar e implementar un programa de formación sobre la herramienta extensible a contextos de otros centros de Castilla y León.
- Evaluar la satisfacción hacia la formación recibida.
- Diseñar un proceso de validación de la utilidad por usuarios (profesorado de educación secundaria) de la herramienta EVALCONTIC v.1.
- Presentar a la comunidad educativa y a la comunidad científica en Educación el producto EVALCONTIC-CYL, como apoyo a los procesos de gestión de la evaluación de competencias clave en educación Secundaria, validada bajo criterios científicos de adecuación y utilidad.

Todo ello con la pretensión final de contribuir a la mejora de los procesos de evaluación de competencias, y, en consecuencia, mejorar la calidad del aprendizaje en educación básica.

Método

Se parte de un planteamiento sobre la investigación educativa como actividad científica formal, por lo tanto, sistemática, controlada, empírica y objetiva. El objetivo último es aportar explicaciones razonables de los fenómenos a estudio (procedimiento de gestión de evaluación de competencias a través de las TIC) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones eficientes en materia de evaluación de competencias.

La metodología de investigación planteada en el proyecto es consecuencia directa de los objetivos señalados, a la hipótesis de trabajo que delimitan cuatro fases, vinculadas con los tópicos de trabajo.

Así, desde una metodología mixta se integran perspectivas cuantitativas y cualitativas, lo cual es coherente con la complejidad del proyecto planteado y está en sintonía con las propuestas

metodológicas actuales en la investigación educativa (Green, Camilli and Elmore, 2006; Schneider y otros, 2007).

La naturaleza de los datos, como se puede corroborar, es tanto cuantitativa como cualitativa, por tanto, se implementará el análisis más apropiado en cada caso ligando el mismo con el software específico vinculado a la tipología de los datos.

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizará el paquete estadístico SPSS 25 (licencia de la Universidad de Salamanca), con el fin de describir y comprender las diferentes variables del estudio. Los datos cualitativos se analizarán con el programa NVivo 11 (licencia del Grupo de Investigación GE2O).

Tras ambos análisis se llevará a cabo una triangulación de datos para corroborar la valía de ambos tratamientos y la existencia o no de diferencias en la eficacia de cada uno de ellos.

Desde el punto de vista de la investigación en educación, el diseño que se ha seleccionado para lograr los objetivos en los tópicos 1 y 2 es de tipo cualitativo, denominado diseño basado en expertos. Su objetivo es recopilar información consensuada entre expertos para contribuir al análisis evaluativo del Proyecto, en nuestro caso, de la herramienta informatizada creada en la primera fase.

El método Delphi es un método de expertos definido como un proceso sistemático e interactivo encaminado a la obtención de opiniones y, en la medida que sea posible, consenso, entre un grupo de personas que se consideran bien informadas sobre el tema. Esencialmente es una técnica de recogida de información para análisis de prospectiva. En nuestro caso, intenta identificar previsiones respecto a la utilidad que esta herramienta informática puede tener sobre la gestión de la evaluación de competencias clave en educación Secundaria en Castilla y León.

Se entiende que este procedimiento es especialmente útil para contribuir al logro de objetivos a largo plazo. Este método tiene las siguientes ventajas:

- Obtiene información de participantes que se consideran bien informados.
- Cada experto aporta la idea que tiene sobre la utilidad de este sistema, desde su punto de vista
- Puede ser más objetivo, puesto que las respuestas se ofrecen independientemente y la información se trata de forma agregada, manteniendo la confidencialidad de las respuestas de cada una de las personas participantes.

La aplicación de este método seguirá varias fases:

- 1. Identificación de entre 15-20 expertos en metodología de evaluación de competencias en educación Secundaria (académicos), en tecnología aplicada a procesos educativos, en Curriculum de educación Secundaria, administradores de la educación, gestores de centros educativos, etc.
- 2. Primera circulación de cuestionario con respuestas abiertas sobre la utilidad y mejora del sistema (cuestionario 1), con tratamiento anónimo y visualización del video de presentación del Programa EVALCONTC v.0
- 3. Análisis de contenido de las respuestas y categorización inductiva.
- 4. Segunda circulación de cuestionario con respuestas cerradas (cuestionario 2), sobre categorías identificadas.

- 5. Análisis cuantitativo de las respuestas.
- 6. En su caso (en función de la dispersión de las respuestas), tercera circulación de cuestionario con respuestas cerradas, para cierre consensual.
- 7. Análisis final y conclusiones, que se incorporarán a la mejora del sistema presentación de la versión mejorada EVALCONTIC v.1

Para dar respuesta a los objetivos del tópico 3, utilizaremos un diseño de investigación aplicada, basado en un diseño en investigación evaluativa en educación. La aplicación de este método seguirá varias fases:

- 1. Identificación de varios centros educativos (al menos 3 centros) interesados en la aplicación de esta herramienta y selección de varios equipos de docentes (impartan docencia a un grupo de educación secundaria)
- 2. Diseño de un programa formativo sobre el uso de la herramienta informatizada para la gestión de la Evaluación (EVALCONTIC v.1), implementación y aplicación práctica en una de las sesiones de evaluación de los estudiantes de un grupo.
- 3. Diseño de una encuesta de evaluación de la utilidad del sistema utilizado por el profesorado: variables predictoras y criterio.
- 4. Análisis estadístico de las respuestas cerradas (descriptivos básicos de dispersión y variabilidad y análisis comparados entre grupos) y análisis de contenido, cualitativo de respuestas abiertas, sobre la mejora del sistema.
- 5. Análisis final y conclusiones, que se incorporarán a la mejora del sistema y presentación de la versión definitiva EVALCONTIC-CYL

En el cuarto tópico, entendido como una fase del estudio (trasversal) queremos agrupar todas aquellas actividades que aborda el proyecto de manera transversal, y que nos van a servir para proporcionar una oferta de herramientas a aplicar en otras situaciones. El grado de consecución de estos objetivos nos permitirá evaluar el impacto del proyecto.

Resultados obtenidos y resultados esperados

El objetivo final de este proyecto es crear recursos digitales que faciliten la evaluación, calificación e información a los alumnos y a los padres, madres o tutores legales, sobre los resultados del proceso de aprendizaje seguido y las actividades realizadas, incluyendo, en todo caso, una valoración sobre la adecuación del rendimiento a las capacidades y posibilidades del alumno, así como, sobre la adquisición de las competencias. En este sentido, un resultado claro de la investigación serán los instrumentos de evaluación integrados.

No obstante, se pueden diferenciar una serie de resultados tangibles esperados de esta investigación:

- Creación de una herramienta validada por expertos y por usuarios para la gestión de la evaluación de competencias clave en Secundaria, con su guía-video explicativo.
- Creación de una web del proyecto: EVALCONTIC-CYL.

- Informes de resultados parciales facilitados a los centros participantes en la Fase de Formación y Evaluación e Informe de resultados global a la Consejería de Educación de Castilla y León.

El objetivo final es hacer visible en red el proceso y los resultados obtenidos en este Proyecto de investigación sobre evaluación de competencias clave en Educación Obligatoria, que posibilite su transferencia a otros centros y contextos educativos, lo que amplia el resultado a la red docente de otros centros educativos.

Discusión y conclusiones

En definitiva todos estos cambios, a raíz del modelo de formación por competencias, propician el desarrollo por parte de los centros de formación del profesorado de acciones formativas orientadas a la programación y evaluación por competencias en los niveles de escolaridad obligatoria, tratando de paliar las dificultades que los docentes encuentran en la programación de las asignaturas en este nuevo contexto escolar y normativo.

Respecto a las competencias y cambios que ha suscitado su implantación en la educación básica y universitaria, hay posturas críticas que consideran que no se están haciendo la cosas como realmente se debieran hacer, Sánchez Santamaría (2012), entre otros autores (Gimeno Sacristán, 2008; Moya Otero y Luengo, 2011) advierte de las tensiones que este nuevo enfoque conlleva: planteamiento de un enfoque de capacidades, la necesidad inmediata, la pedagogía basada en competencias, el desarrollo crítico de las competencias y modelos organizativos abiertos y flexibles (p.134).

Se considera que este proyecto de investigación beneficiará no solo a los docentes que participan en el mismo, sino también a los estudiantes consiguiendo una mejor sistematización de los procesos de evaluación, más transparente y facilitadora del aprendizaje. Clarificando en qué competencias hay un mayor desarrollo y en qué aspectos se debe incidir para su mejora.

Su puesta en práctica contribuira a la mejora en cuanto a los procesos de evaluación y formación en competencias clave (en concreto en la gestión de evaluación en los centros educativos) de manera contextualizada, favoreciendo la transferencia al ámbito práctico de los conocimientos alcanzados en el proceso investigador.

Referencias

Bolívar Botía, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multárea*, 4, 47-144.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Red U. *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico*, 6 (2), 1-23.

Buendía Esiman, L., Olmedo Moreno, E. M. y González Gijón, G. (2009). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 185-202.

De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la Educación General. *Bordón*, 63 (1), 47-61.

DeSeCo. (2006). *Las Competencias clave para el bienestar personal, económico y social.* Málaga: Aljibe.

EURYDICE (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Hernández Pina, F. (2009). Aprendizaje y competencia. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 312-319.

Joint Committee on Standars for Educational Evaluating (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Newbury Park, CA: Sage

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, pp. 17158-17207).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, núm. 295, pp. 97858-97921)

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009) (2ª Ed). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

Marcelo, C. y Vailliant, D (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Martínez Clares, P, y Echeverría Samanes, B (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, 27* (1), 125-147.

Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, 27* (1), 125-147.

Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa, 18* (1), 13-40.

Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa, 25* (2), 513-531.

Moya Otero, J. y Luengo, F. (Coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Editorial Graó.

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 y educación secundaria obligatoria (BOE, núm. 25, de 29 de enero de 2015)

Pérez Gómez, A. I. (2007*). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de educación, número 1. Cantabria: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

Perrenoud, P. (2007). *10 nuevas competencias para enseñar* (5ª edición). Barcelona: Graó.

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 9* (1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916

Sánchez-Santamaría, J. (2012). Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en Educación. *Bordón, 64* (1), 127-140.

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón, 63* (1), 147-170.

Zabalza, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Apectos clave

- Dificultad de cada atribuir el peso de cada asignatura al desarrollo y adquisición de la competencia.
- Necesidad de una herramienta que permita visualizar la relación entre objetivos, estánders y criterios de evaluación.
- Técnicas cuantativas y cualitativas de investigación: garantías científicas (por un lado validez de contenido y, por otro, la fiabilidad y la generabilidad).

El Desarrollo de la Identidad Profesional en Docentes de Educación Primaria: Motivaciones, Generatividad y Expectativas a lo largo del Ciclo Vital Docente

The development of the Professional Identity in Teachers of Primary Education: Motivations, Generativity and Expectations throughout the Teaching Life Cycle

Andrés Sánchez Suricalday

Universidad de Alcalá, España

El estudio del desarrollo de la Identidad Profesional docente ha cobrado protagonismo en estos últimos años, derivado del debate por la mejora y profesionalización del Sistema Educativo, que trae como consecuencia una preocupación creciente por mejorar la docencia en los centros. La investigación que en este plan se presenta pretende conocer como los maestros y maestras de primaria entienden o perciben su proceso identitario. En este sentido, cobra especial importancia la reflexión sobre la toma de conciencia de ser maestro o maestra, así como la transformación de su percepción como profesional a lo largo de la carrera. Conocer que es lo que hace que una persona se decante por el magisterio como profesión, descubrir cuál es el motor que mantiene la ilusión en la profesión, o reflexionar sobre la tensión existente entre la identidad docente como construcción social y la percepción que los maestros tienen de su propia identidad profesional son algunos de los objetivos que con este estudio nos marcamos.

Descriptores: Identidad docente, Magisterio, Motivación, Expectativas, Generatividad.

The study of the development of the Teaching Professional Identity has gained prominence in recent years, derived from the debate for the improvement and professionalization of the Educational System, which brings as a consequence a growing concern for improving teaching in schools. The research presented in this plan aims to understand how primary school teachers understand or perceive their identity process. In this sense, it is especially important to reflect on the awareness of being a teacher, as well as the transformation of your perception as a professional throughout your career. Knowing what makes a person opt for teaching as a profession, discovering which is the engine that maintains the illusion in the profession, or reflecting on the tension between the teaching identity as a social construction and the perception that teachers have of their own professional identity are some of the objectives that we set with this study.

Keywords: Teaching identity, Teaching, Motivation, Expectations, Generativity.

Contexto y motivación de la investigación

Tradicionalmente se ha visto a la docencia como una profesión con un marcado carácter vocacional, pues implica en sí misma la transmisión no sólo de conocimientos, sino de costumbres, valores y formas de actuar. Al educar, inevitablemente, ofreces parte de ti mismo a las personas a las que te diriges, pues te conviertes en modelo, en referente al que mirarse. Es, por tanto, una labor que exige dedicación, entrega y espíritu de sacrificio prácticamente a diario, pero que también suele tener un reconocimiento por parte del alumnado y de la sociedad.

En este sentido, es común encontrar relatos en la literatura o el cine sobre maestros que han influido decisivamente en la vida de sus alumnos, personas que vivían el magisterio como gran pasión; muchos tenemos en la mente como Don Gregorio, interpretado por Fernando Fernán

Gómez, le mostraba el mundo a Moncho y a sus compañeros de clase en la película La lengua de las mariposas (1999).

Pero el magisterio, como toda profesión, requiere de una formación técnica, organizada a través de un currículum académico, específico según el ciclo al que se quiera optar, así como de un conjunto de habilidades necesarias para ejercer la docencia (comunicación, empatía, asertividad, capacidad de escucha…), elementos sin los cuales una persona, por mucha vocación que demuestre, difícilmente podrá ejercer como profesor.

La conjunción de factores personales y elementos curriculares va dando sentido y forma a la identidad profesional de los docentes, los cuales deben ser capaces de ir transitando desde lo que son hacia lo que se espera de ellos. Es justamente esta tensión el objeto de nuestro estudio, pues entendemos que el conocimiento y reflexión sobre los elementos que separan dicha imagen colectiva de la identidad concreta de cada maestro puede convertirse es una herramienta muy útil a la hora tanto de preparar a nuevos docentes como para seguir formando a las personas que ya se encuentran dentro de la profesión.

Estado de la cuestión

En 1950, Erik Erikson, en su famosa conocida teoría sobre el Desarrollo Psicosocial, aborda la necesidad del ser humano por encontrar el sentido de su vida (identidad) para poder avanzar como adulto; la búsqueda de la identidad se convierte en un factor determinante en la transición desde la juventud hacia la adultez. Desde ese punto de vista, toda persona necesita sentirse identificada con lo que siente que es, pues de esa representación obtiene las respuestas para entender que sus acciones son las adecuadas en cada momento de su vida.

Trasladado al mundo de la docencia, los estudios que versan sobre la identidad profesional han cobrado gran protagonismo en los últimos años, mostrando la incipiente necesidad de conocer como debe ser un maestro no solo en su faceta técnica, sino también identitaria, pues de dicha descripción se pueden establecer no solo los elementos centrales para la formación incial, sino los puntos más importantes a trabajar con maestros en activo. Siguiendo a Cantón (2018) la investigación actualmente transita desde perspectivas más positivistas del estado de la cuestión hacia un enfoque más centrado en la persona, que persigue conocer los elementos internos y externos que rodean a la persona a la hora de identificarse con la docencia.

La identidad docente se nutre de múltiples factores que se interrelacionan entre sí: desde los motivos que le llevaron a ser maestro (Sánchez Lissen, 2003, 2009; Marchesi, 2008; Gratacós y López Jurado, 2016, entre otros), pasando por sus valores (Bolívar, 1998; Esteve, 2006; Vaillant, 2008; Zabalza y Zabalza, 2012), sus competencias (Day y Gu, 2015; López Gómez, 2016), su ciclo vital (Sikes, 1985; Fernández Cruz, 1998; Huberman, 1990; Day, 2012) o elementos relacionados con el contexto en el que está ejerciendo, como la relación con alumnado, familias, compañeros e instituciones, el ciclo en el que imparte clase o el género (Cornejo y Quiñónez, 2007; Branda y Porta, 2012; Pérez Díaz, 2013; Gustems y Sánchez, 2015)

IDENTIDAD DOCENTE				
Elección	Valores	Competencias	Ciclo Vital	Contexto

Figura 1. Factores que conforman la identidad docente.
Fuente: Elaboración propia

Hipótesis o definición del problema de investigación

Nuestro problema de investigación es la identidad docente. Nos preocupa conocer como los maestros y maestras de primaria entienden o perciben su proceso identitario. En este sentido, cobra especial importancia la reflexión sobre la toma de conciencia de ser maestro o maestra, así como la transformación de su percepción sobre el mismo a lo largo de la carrera profesional.

Objetivos de la investigación

- Conocer que es lo que hace que una persona se decante por el magisterio como profesión, y desde qué momento entiende que se quiere dedicar al magisterio.
- Descubrir cuál es el motor que mantiene la ilusión en una profesión tan sacrificada como es el magistério.
- Reflexionar sobre la tensión existente entre la identidad docente como construcción social y la percepción que los maestros tienen de su propia identidad profesional.
- Relacionar entre sí diferentes procesos que aparecen en el ciclo vital de los maestros: motivación, generatividad y expectativas.

Método

No existe investigación sin método. Todo avance científico se basa en una forma de actuar fundamentada en la teoría previa, exhaustiva, cuantificable, criticable y replicable. Sin estas premisas la ciencia no sería ciencia. Así como aquel médico que progresa en el estudio de una patología determinada, gracias al trabajo previo de otras personas y que, a través de la experimentación, es capaz de enumerar un nuevo paradigma en esa disciplina, o como la arqueóloga que consigue, gracias a la documentación sobre una civilización concreta, hallar una reliquia de incalculable valor, en las Ciencias Sociales nos valemos de los avances previos de otros profesionales que, como nosotros, se han preguntado en un momento dado el porqué de un determinado fenómeno de carácter social para, tras analizar y estudiar el hecho indicado, obtener conclusiones que nos puedan servir en el futuro para mejorar la disciplina. Hasta aquí todo parece sencillo.

Pero claro, la complejidad que nos encontramos a la hora de investigar en este campo resulta especialmente significativa. Todas las disciplinas que aquí se engloban (psicología, sociología, pedagogía…) comparten una característica común que dificulta su estudio enormemente, y es que justamente se fundamentan en el comportamiento humano, ya sea en el individual o en sociedad. Este hecho hace que no podamos concebir su estudio sin contextualizarlo, sin tomar en cuenta los elementos que se entrelazan en cada situación concreta, pero paradójicamente, la búsqueda de profundidad y especificidad en la investigación es lo que hace que se pierda cierto rigor metodológico y, sobre todo, que sea enormemente difícil generalizar sus resultados. Esta disyuntiva nos ha acompañado tradicionalmente y ha sido fuente de polémica, si bien en los últimos años se ha buscado su superación gracias a propuestas integradoras de ambas perspectivas.

En nuestra investigación lo que pretendemos en profundizar en la singularidad, intentando extraer toda la riqueza que el contexto concreto nos ofrece; por lo tanto, nos decantamos por una metodología de corte cualitativo. Tal y como plantea Ruiz (2012), los estudios hermeneúticos, que se centran en metodologías de carácter cualitativo, tratan de comprender la

realidad tal y como sucede, a diferencia del positivismo, que lo que pretende es explicar las relaciones causales a través de datos objetivos. Se trata, pues, de una perspectiva que persigue la especificidad del objeto de la investigación, más que la generalización.

La selección de la muestra y las técnicas de investigación

Para seleccionar la muestra de profesores con los que se trabajará nos centraremos en un contexto muy definido, la comarca del Henares, en la Comunidad de Madrid, España. Se trata, pues, de maestros y maestras de Educación Primaria que se encuentre en el ejercicio de su profesión en un colegio (ya sea público, privado o concertado) que se encuentre en este rango geográfico.

Por otro lado, para poder contar con profesores y profesoras que se encuentren en diferentes etapas del ciclo vital nos vamos a apoyar en el de trabajo de Day (2012), el cual establece una serie de fases por las que se transita a lo largo de la carrera profesional:

- Fase de la vida profesional 0-3 años de docencia. Compromiso, apoyo y desafío
- Fase de la vida profesional 4-7 años de docencia. Identidad y eficacia en el aula
- Fase de la vida profesional 8-15 años de docencia. Control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes.
- Fase de la vida profesional 16-23 años de docencia. Tensiones trabajo- vida, retos a la motivación y al compromiso
- Fase de la vida profesional 24-30 años de docencia. Desafíos al mantenimiento de la motivación
- Fase de la vida profesional + 31 años de docencia. Motivación sostenida/ descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando la jubilación

En cuanto a las técnicas de recogida de información, nos hemos decantado por el relato autobiográfico, ya sea a través de texto como de entrevista personal. Estos relatos son narraciones en primera persona en relación con la trayectoria profesional y personal. Investigaciones semejantes son utilizadas con frecuencia para este tipo de investigaciones; así, autores como Craig (2013, recuperado de Cantón y Tardif, 2018) utiliza las "stories to live by", narraciones autobiográficas en las que los docentes muestran elementos que para ellos son centrales en la identidad docente a través de la crítica personal.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Con la investigación que presentamos en esta comunicación esperamos esbozar un perfil de la identidad de maestros y maestras de Educación Primaria que represente y complemente el trabajo ya realizado sobre el tema en cuestión. Concretamente, esperamos encontrar, dentro de las narraciones de estas personas, relación entre diferentes constructos teóricos recurrentes en la literatura sobre el tema.

Discusión y conclusiones

Si bien aún nos encontramos lejos de poder esbozar unas conclusiones sobre nuestra investigación, si que somos conscientes de que se trata de un tema polémico y con múltiples posturas.

Ser capaces de establecer un modelo común identitario de la docencia nos obliga a desmarcarnos de los prejuicios que se manejan en el seno de la sociedad, partiendo desde una postura de "papel en blanco". Como investigadores debemos mantenernos alejados del "ruido", escuchando solo a los protagonistas, pero entendiendo que ellos mismos ya acuden a nuestras entrevistas provistos de multitud de ideas preconcebidas en relación con su propia profesión.

Y entonces, ¿cómo hacemos para descubrir su verdadera identidad? Pues debemos profundizar en sus expresiones, entender el sentido de lo que expresan, más allá de tópicos o frases bonitas, debemos fijarnos en como se ven como docentes, en sus éxitos y fracasos, en lo que esperan de su futuro, o en como se definen en estos años que llevan ejerciendo.

Se trata de un trabajo que nos apasiona cada vez que damos un nuevo paso, con el que estamos disfrutando y aprendiendo a partes iguales, y que nos está haciendo conocer a verdaderos profesionales de la docencia.

Referencias

Arias Sánchez, S. (2015). Análisis de los recuerdos más negativos de la experiencia profesional de docentes de diferente género y grado de experiencia, En Universidad de Sevilla. *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. Prevención de dificultades socio-educativas.* (pp. 51-60). Sevilla: Autor.

Branda, S., y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16* (3), 231-243.

Bolívar, A. (1998) Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación, en Cerdán J. y Grañeras M. (Ed.) (1998): *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, pp. 163-191.*

Cantón, I. y Cañón, R. (2011). La profesión del maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas, nº 18.* págs. 153-172

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad Profesional Docente.* Madrid: Narcea.

Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007) Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5.5 (2007):* 75-80

Cuerda J.L. (1999). La lengua de las mariposas. España. Voz Audiovisual / Sogetel / Las producciones del Escorpión

Day, C. y Gu, Q (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.* Madrid: Narcea.

Day, C. y Gu, Q (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles.* Madrid: Narcea.

Díaz, T. y Marchesi, A. (2007). *Las emociones y valores del profesorado.* Madrid: Editorial SM.

Erikson, E.H. (1970). *Infancia y sociedad.* Buenos Aires: Hormé (Or. 1963).

Erikson, E.H. (1985). *El ciclo vital completado.* Buenos Aires: Paidós (Or. 1982).

Elizalde A., Martí Vilar M. y Martínez Salvá F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Polis, 15.*

Esteve, J.M. (2005) Identidad y desafíos de la profesión docente. En Tenti Fanfani, E. (Coord.) *El oficio docente.* (pp.19-70). Buenos Aires: Siglo XXI

Fernández Cruz, M. (1998) Ciclos de vida de la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía, 266 (febrero), 52-57.*

Gustems J. y Sánchez L. (2015) Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del professorado. *Estudios sobre educación. vol. 29. 9-28*

Hansen, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books

Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. (1959). *Motivation to Work*. New York: Wiley.

Huberman, M. (1990) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, *Qurriculum, 2, 139-159.*

Laín Entralgo, P. (1956). *La espera y la esperanza. Historia y teoría del esperar humano.* Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 4. págs. 43-51. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España*

Lobato, C. (2002) Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica. Nº 13. Enero-junio*

López Gómez, E. (2016) En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado 2016, 20 (Enero-Abril)*

Manso, P. J. (2006). El legado de frederick irving herzberg. *Revista Universidad EAFIT. Octubre, noviembre, diciembre. Nº 128. págs. 79-86.*

Marchesi, A. (2014). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores.* Madrid: Difusora Larousse - Alianza Editorial.

Martínez García, M (1998). Orientación vocacional y profesional. *Papeles del Psicólogo. Noviembre. Nº 71.*

Marina. JA. (2011). *Los secretos de la motivación.* Madrid: Editorial Ariel.

McGregor, D. (2007). *El lado humano de las empresas: aplique la teoría.* Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana

Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe.*

Royo, M. (2014). Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En Darder P. (coord..) *Aprender y educar con bienestar y empatía.* (pp.143-160). Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L.

Ruiz, O. J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5a. ed.).* Bilbao: Deusto Publicaciones. Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com

Sánchez Lissen, E. (2002). *Elegir enseñar: Entre la vocación y la osadía.* Sevilla: Edición Digital@tres.S.L.L.

Sánchez Lissen, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI, Nº6. págs. 206-222. ISSN 1139-613X.*

Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación, 348, págs. 465-488*

Sikes, P.J. et al. (1985): *Teacher careers: Crises and continuities.* Londres: The Falmer Press.

Vaillant Alcalde, D. (2008) la identidad docente. Importancia del professorado. *Revista Investigaciones en Educación, Vol. VIII, No 1: 15-39*

Zabalza Beraza M. y Zabalza Cerceiriña, A. (2012). *Profesores (profesoras) y profesión docente: Entre el ser y el estar*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Zacarés, J. J., Ruiz, J. M. & Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En Fajardo M., Ruiz M.I., Ventura A., Vicente F. & Julve J.A. (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Badajoz: Psicoex.

Apectos clave

- Relación existente entre la escuela vivida por los docentes y su práctica profesional; y como dicha escuela vivida influye en su identidad.
- Relación entre los conceptos de eudaimonía, generatividad y resiliencia en los docentes.
- Cómo definen las personas que se consideran generativas su motivación para acceder a la carrera de Magisterio.
- La perspectiva de género en la identidad profesional docente.

Revisión de la Literatura sobre Recursos de Acogimiento Residencial de Menores con Necesidades de Protección en España

Revision of the Literature on Residential Resources of Minors with Needs of Protection in Spain

Fátima El Shafi Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid, España

A través de este trabajo se presenta una síntesis de la revisión bibliográfica sobre los avances que se dan en el desarrollo de un estado de la cuestión actualizado de una investigación producida en relación a las respuestas que las administraciones vienen dando en los últimos años a las necesidades de protección de menores en España. Esta revisión se enmarca dentro de un proyecto de investigación doctoral más amplio, que pretende estudiar de manera específica las estrategias educativas que se producen dentro de estos recursos, así como la legislación que las avala con la finalidad de llegar a cubrir parte de las necesidades de investigación que presenta este área de intervención educativa y social. Esta contribución se suma a los esfuerzos investigadores que se están realizando para visibilizar de manera específica la compleja realidad del acogimiento residencial como medida protectora prioritaria de facto ofrecida por las administraciones (especialmente en el caso de la Comunidad de Madrid).

Descriptores: Revisión; Acogimiento residencial; Menores; Protección; Recursos.

Through this work a synthesis of the bibliographic review is presented on the advances that exist in the development of an updated state of the question of a research produced in relation to the answers that the administrations have been giving in the last years to the needs of protection of minors in Spain. This review is part of a broader doctoral research project, which aims to study specifically the educational strategies that occur within these resources as well as the legislation that supports them in order to cover part of the research needs that presents this area of educational and social intervention. This contribution is in addition to the investigative efforts that are being made to specifically visualize the complex reality of residential care as priority protection measure offered by the administrations (especially in the case of the Community of Madrid).

Keywords: Revision; Residential care; Minors; Proteccion; Resources.

Introducción

La infancia es un periodo de desarrollo imprescindible para el ser humano, puesto que durante esta etapa, se define nuestra propia identidad y la forma de relacionarnos con el mundo. Precisamente porque se considera una etapa indispensable para el desarrollo y la formación de la persona, resulta ser un periodo que precisa de una mayor protección (Redondo, Muñoz y Torres, 1998). Además, es bien sabido que los niños y las niñas se encuentran en una situación de gran dependencia en la que todo su entorno, especialmente la familia, tiene una labor determinante y fundamental a la hora de garantizar las condiciones de bienestar y cuidado que necesitan (Sánchez, 2011). Es por ello, que a lo largo de la historia se ha ido dando mayor importancia a los derechos de los niños que garanticen esta protección, pasando la infancia de ser una cuestión de preocupación privada a una cuestión pública (Thoilliez, 2008). No sólo la familia debe encargarse de garantizar los derechos del niño, de su desarrollo y de la cobertura de sus necesidades, sino la sociedad también juega un papel fundamental a la hora de llevar a

cabo este tipo de acciones y, a través de la acción de las administraciones, de supervisarla velando porque sus derechos del menor no se vean vulnerados.

La Ley 2/1996, de 24 de julio (modificada parcialmente por la Ley 18/2000, de 27 de diciembre) establece al Instituto Madrileño del Menor y la Familia como Organismo Autónomo dentro de la Comunidad de Madrid, atribuyéndole las funciones de garantía de protección del menor y de sus derechos, por lo que a partir de ese año pasa a ser esta institución la máxima encargada de la resolución de problemas de este tipo en la (IMMF, 2014). Es el organismo encargado de gestionar y establecer las medidas existentes en los recursos residenciales ubicados en la región. En la actualidad se ha visto modificado su nombre, pasando a llamarse Dirección General de la Familia y el Menor, dependiente de la Consejería de Políticas Sociales y Familia (DGFM, 2017). La DGFM define los recursos residenciales como una medida de protección que consiste en llevar a cabo una prestación de servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral del menor en un centro de carácter residencial, que según la normativa aplicable (art. 34.1 y 34.2 Ley 26/2015, de 28 de julio), deben garantizar la cobertura de necesidades de los menores en todos sus ámbitos: escolar, familiar, social y sanitaria. En cuanto a los ámbitos internos de actuación, la intervención socioeducativa debe englobar el trabajo con los menores desde la figura de la persona que los acompaña en todo su proceso de desarrollo: el educador o la educadora social.

De acuerdo con los últimos datos disponibles a nivel nacional, en el año 2012 había en España un total de 13.703 menores protegidos en recursos residenciales, lo que viene a representar en torno a un 40% sobre el total de menores que se encontraban en situación de acogida (MSSSI, 2015, p. 13). El número de menores en situación de guarda o tutela por parte de la Comunidad de Madrid se ha incrementado con los años hasta alcanzar una cifra estimada de 4.000 menores en 2016 (DGFM, 2017). Un aumento que convive con la escasez de información sobre si el número de recursos ha crecido, o sobre la situación actual en que viven estos menores, ni sobre los efectos que en ellos y sus trayectorias de vida tienen las decisiones que las administraciones han ido tomando sobre su guarda y/o tutela mientras han sido menores. Tampoco existen datos oficiales por parte de la administración autonómica sobre el funcionamiento de sus programas para atender a los menores sobre los cuales ejerce la guarda y/o tutela. La opacidad de las administraciones a la hora de ofrecer datos que informen sobre la situación real de todos estos menores, está empezando a ser contestada por parte de la comunidad científica. Siendo objetivo principal de este trabajo contribuir a generar una síntesis completa de la literatura producida sobre recursos residenciales de menores con necesidades de protección en España que señale cuáles son los principales problemas que estos presentan.

Método

Para la localización de los documentos bibliográficos se han utilizado técnicas como el uso de fichas bibliográficas y hemerográficas, que han permitido tener el acceso a fuentes de diversos autores. Se realizó una búsqueda bibliográfica en diciembre de 2017 en Dialnet, base de datos española de ISBN y TESEO, así como REDINED y Google académico. Los criterios de inclusión fueron: artículos sobre acogimiento residencial en España, menores en acogida residencial, medidas de protección del sistema español y tesis sobre menores tutelados entre otras.

El límite temporal de esta revisión abarca desde 1997 hasta 2017, en justificación con la aplicación de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor 1/1996 de 15 de Enero, modificada posteriormente por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, Tras excluir los trabajos referidos a MENAS

(menores extranjeros no acompañados), adopciones en España y menores infractores, la selección de trabajos sometidos a análisis quedó reducida a 72 registros.

Para facilitar la estructuración de la bibliografía se ha utilizado el Programa MAXQDA, por ser una herramienta informática de gran utilidad para el análisis cualitativo de datos (Mira y Andrés, 2010).

Resultados

Los resultados obtenidos con respecto a la categorización establecida son los siguientes:

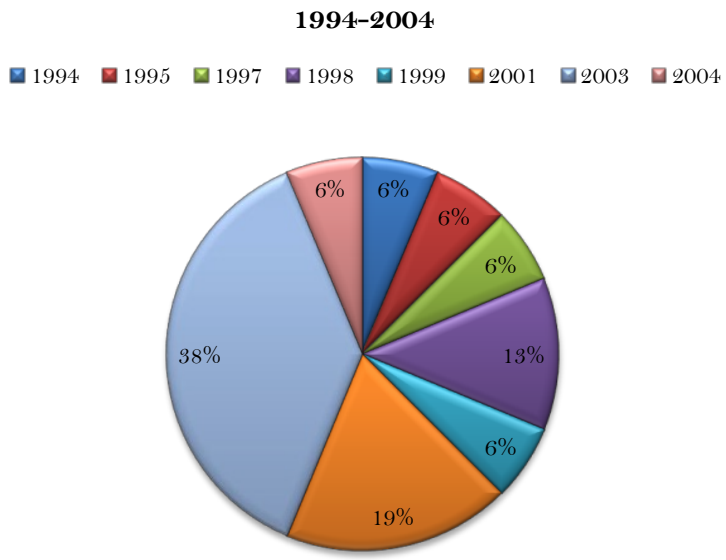
En general, quedaría representado de la siguiente manera en función a la categoría que corresponde:



Gráfica 1. Soporte de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

El límite temporal de esta revisión abarca desde 1995 hasta 2017, en justificación con la aplicación de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor 1/1996 de 15 de Enero, modificada posteriormente por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Las fechas de publicaciones de la revisión llevada a cabo constan de la siguiente manera, excluyendo los años 1996, 2000 y 2002 que no se han encontrado publicaciones sobre la temática:



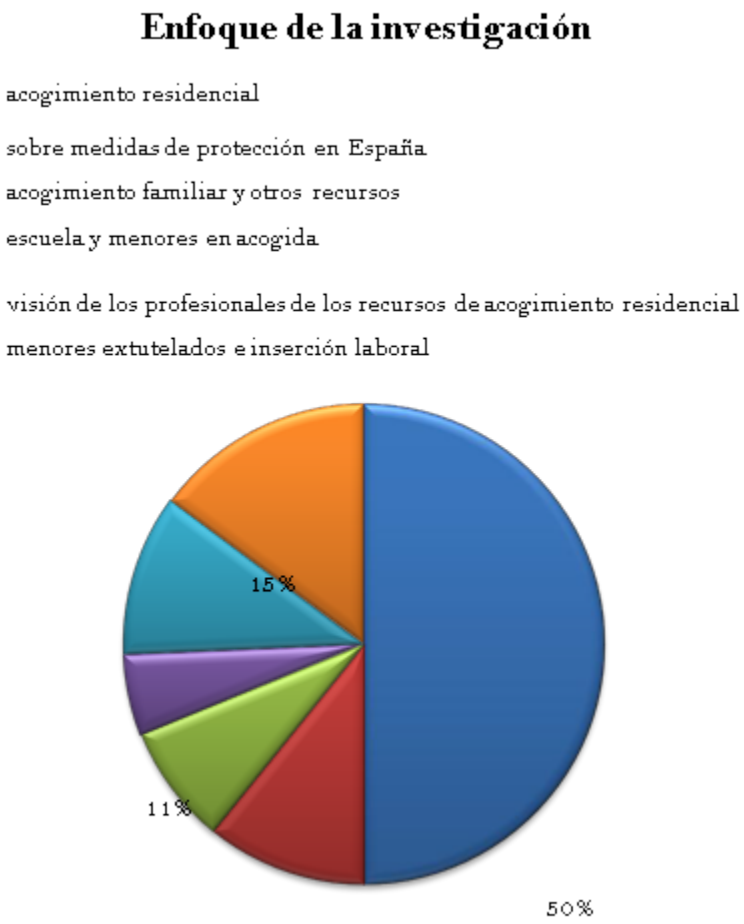
Gráfica 2. Años de las publicaciones.
Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de inclusión han sido: artículos sobre acogimiento residencial en España, menores en acogida residencial, medidas de protección del sistema español y tesis sobre menores tutelados, menores tutelados en la Comunidad de Madrid, investigaciones sobre menores tutelados y acogimiento residencial en España. Asimismo, los criterios de exclusión fueron: "MENAS" (menores extranjeros no acompañados), de los cuáles se han encontrado una totalidad de 23 artículos relacionados con esta temática de manera concreta, "adopciones en España", "acogimiento familiar en España" "programas de autonomía para menores extutelados", aunque si se ha considerado necesario analizar algunas de estas investigaciones:

- Seleccionando 6 artículos relacionados con acogimiento familiar en España con la finalidad de poder relacionarlo con el tema. El criterio de selección de los mismos se ha basado en que en estos artículos se menciona y compara el acogimiento familiar con el acogimiento residencial.
- Seleccionando 11 artículos e investigaciones referentes a la situación de menores ex tutelados en España, siendo el criterio de inclusión utilizado la idea del análisis de las medidas de protección que existen y como afecta esto en el futuro a estos/as jóvenes.

Utilizando las palabras clave "estudios sobre menores tutelados en España" y "acogimiento residencial en España" se encontraron numerosas publicaciones, que tras establecer los criterios de inclusión y exclusión quedó reducida la búsqueda a la lectura de 74 documentos relacionados con este Subestudio.

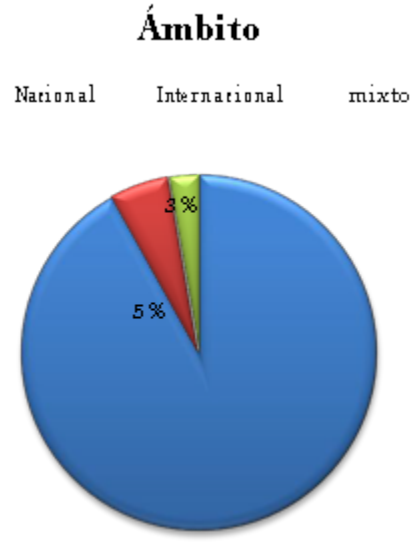
Al encontrarse una información variada sobre el tema en cuestión, cabe destacar que se ha establecido el siguiente criterio para la categorización de los artículos:



Gráfica 3. Enfoque de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

De las investigaciones encontradas, se considera necesario elaborar un proceso de clasificación según su ámbito territorial, quedando reflejado de la siguiente manera:



Gráfica 4. Ámbito de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, este Subestudio pretende además categorizar las investigaciones analizadas en función a su enfoque, por lo que se concluiría así:



Gráfica 5. Tipos de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tras llevar a cabo un análisis de los resultados obtenidos, se considera que la información encontrada hasta el momento no es de gran magnitud, por lo que esto deja entrever la necesidad de visibilización sobre la realidad que poseen los menores que forman parte de recursos de acogimiento residencial en España, por lo que se considera necesario ampliar la investigación referente al funcionamiento de los centros residenciales de menores.

Por otro lado, es importante ahondar en materia legislativa con respecto al sistema de protección de menores para contrastar ideas, información y el funcionamiento de la estructura legal del mismo, ya que el análisis de esta paret permitirá ahondar en el estado de la cuestión del tema a investigar.

Los datos obtenidos en la revisión bibliográfica permiten que se justifique la realización de este proceso doctoral, con la necesidad de ampliar y maginificar la investigación existente en materia de la visión y vivencias de los profesionales que forman parte de estos recursos.

Referencias

Bravo, A. y Fernández Del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, *13*(2), 197-204.

Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, *21*(4), 543-547.

Dirección General de la Familia y el Menor (DGFM) (2017). Acogimiento residencial a menores. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales.

Dominguez, J. y Mohenado, R. (2014). El acogimiento residencial de menores en el actual sistema de protección a la infancia: la importancia del contexto. *Azarbe*, *3*, 149- 155.

Fernández Del Valle, J., Hamido-Mohamed, A., Ortiz, M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, *7* (2), 715-718.

García, J. (1998). La protección de menores. Una aproximación a la fundamentación histórica del internamiento de menores. *Pedagogía Social: Segunda época*, *1*(1), 181-192.

Instituto del Menor y la Familia (IMMF) (2014). Memoria Anual año 2014. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales.

Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de Protección a la Infancia y adolescencia. Boletín Oficial del Estado, 29 de julio de 2015, núm. 180, pp.23- 50(consultado el 2 de junio de 2017). Disponible en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE.

Martín, E., Muñoz. M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, *20*(3), 376-382.

Martín et al. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicotema*, *19*, (3) ,406-412.

Mira, J y Andrés, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. In Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas. Italia: Marfil.

Montserrat, C. y Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Adendua*, 153-165.

MSSSI (2015). II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (II PENIA (II PENIA2013-2016). Evaluación Intermedia. Extraído de: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/InformeEvaluacion IntermIIPENIADef.pdf

Notario, C. (2011). La gestión del programa de acogimiento familiar en Castilla La Mancha. Análisis y propuestas de mejora. Trabajo de fin de grado inédito. Tutora: Elisa Larrañaga. Cuenca: Universidad de Castilla La mancha.

Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo? *Infancia y Aprendizaje*, *26*(3), 353-363. DOI: 10.1174/021037003322299098.

Ponce, G. (2001). Los hijos invisibles del estado: consecuencias en la vida adulta de la tutela estatal, Instituto Interamericano del Niño, Observatorio de Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia. Unesco.

Redondo, E., Muñoz, R. y Torres, B. (1998*). Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: FAPMI.

Sánchez, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores.* Tesis doctoral inédita. Directores: Jesús García y Matías Bedmar. Granada: Universidad de Granada.

Thoilliez, B. (2008). Discursos pedagógicos en el ordenamiento jurídico: el principio del interés superior del niño. *Revista de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *9*(1), 283-300.

Aspectos clave

- Se debe ampliar en materia de investigación en el ámbito social en relación a los recursos de acogimiento residencial en España.
- Es importante recabar información sobre la legislación actual que regula las medidas de protección del sistema de menores.
- Se considera importante visibilizar la realidad existente dentro de los centros de acotgimeinto residencial así como las respuestas que dan las administraciones sobre esto.

Redes Sociales y Bienestar Psicológico en Adolescentes

Social Networks and Psychological Wellbeing in Adolescents

María Fernanda Giles Pérez
Sixto Cubo Delgado
Laura Alonso Díaz

Universidad de Extremadura, España

El presente estudio analiza la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y la dimensión cognitiva del bienestar psicológico en población preuniversitaria y universitaria (n=200), mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico. Con objeto de medir la frecuencia de uso de las redes sociales se diseñó un cuestionario *ad hoc*; para la medición de la variable de bienestar psicológico se utilizó la escala *Satisfaction with Life Scale* (TSWLS) (Diener et al, 1985). Los resultados muestran una correlación significativa (*p=,02*) y positiva (r_{xy}=,162) entre ambas variables, lo que implica el aumento de uso de redes sociales influyendo en el bienestar psicológico.

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

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 = 200), 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 *Satisfaction with Life Scale* (TSWLS) scale was used (Diener et al, 1985). The results show a significant *(p =, 02)* and positive correlation (r_{xy}=,162) between both variables, what implies the increase of use of social networks influencing psychological well-being

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

Introducción

Existe un interés creciente por comprender cómo afecta el uso de sitios web de redes sociales (SNS por sus siglas en inglés) en diferentes indicadores de salud y bienestar (véase, por ejemplo, Burke & Kraut, 2016; Verduyn, Ybarra, Résibois, Jonides, & Kross, 2017). La relación entre ambas variables se ha intentado explicar aludiendo a la influencia del apoyo social, es decir, las redes sociales aportarían su contribución al bienestar a través de un incremento del capital social, el cual a su vez aumentaría el apoyo social (Burke & Kraut, 2013, 2016; Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Verduyn et al., 2017). Sin embargo, la naturaleza de la relación entre el uso de redes sociales, el apoyo social y el bienestar sigue siendo debatida (Trepte & Scharkow, 2016; Verduyn et al., 2017). La mayoría de los estudios realizados en torno a estas variables se han realizado con población adolescente o de adultos jóvenes, existiendo una ausencia de estudios longitudinales que puedan aportar mayor claridad a la naturaleza de esta relación (Verduyn et al. 2017).

Por otro lado, el concepto de bienestar psicológico es un constructo complejo y multidimensional que puede llegar a solaparse con otros términos, tales como "calidad de vida" y "satisfacción vital" (Ryff y Keyes, 1995). Por una parte, algunas líneas de investigación incluyen dimensiones hedonistas y eudaimonias en el constructo de bienestar psicológico (o mental); así, por ejemplo, bienestar hedónico es operacionalizado como bienestar subjetivo (SWB, por sus siglas en inglés),

que incluiría las dimensiones de satisfacción vital, afecto positivo y bajo afecto negativo. Por otro lado, bienestar eudaimonia englobaría habilidades positivas que permitirían un óptimo funcionamiento (Joshanloo, 2019). El modelo de bienestar psicológico (PWB, por sus siglas en inglés) propuesto por Ryff (1989) sostiene que el bienestar eudaimonia estaría formado por las dimensiones siguientes: autonomía, control ambiental, crecimiento personal, propósito en la vida, relaciones positivas con otros y autoaceptación. Aunque correlacionados, estudios recientes parecen mostrar que SWB y PWB son conceptos distintos (Joshanloo, 2016).

De manera general, sin embargo, tradicionalmente se han identificado dos elementos en el constructo de bienestar subjetivo: una parte afectiva (Diener y Emmons, 1984) y otra cognitiva, conocida como satisfacción con la vida (Andrews y Withey, 1976). Un aspecto clave a la hora de estudiar este constructo es su operacionalización y/o medida; existen numerosos instrumentos y escalas para medir la satisfacción con la vida, desde indicadores simples y breves como el Índice de Satisfacción con la Vida-Bienestar (Life Satisfaction Index-Well-being, LSI-W; Bigot, 1974), hasta escalas multidimensionales de gran complejidad como la Escala Moral del Centro Geriátrico de Filadelfia (Philadelphia Geriatric Center Morale Scale; Lawton, 1975).

Una de las escalas más conocidas y utilizadas, sin embargo, es la Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction With Life Scale*, SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985). Esta fue diseñada para evaluar el juicio global que una persona realiza sobre la satisfacción con su vida (Diener et al, 1985).

Los componentes afectivos y cognitivos del bienestar subjetivo no son completamente independientes; sin embargo, sí se considera, a nivel teórico, que están diferenciados y que pueden suponer diferentes fuentes de información cuando se evalúan de forma separada (Diener y Pavot, 1993). Comúnmente la atención de los investigadores se ha centrado en medidas afectivas de bienestar, quedando el componente de satisfacción vital relegado a un segundo plano. Este representa un proceso valorativo en el que los individuos evalúan la calidad de sus vidas en base a un criterio subjetivo y único (Shin y Johnson, 1978). Básicamente, el individuo realiza así una comparativa entre unos estándares determinados y las circunstancias de su propia vida; en la medida en la que coincidan ambas variables el individuo en cuestión reportará una mayor satisfacción vital.

Método

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 como Facebook (entre otras) y el bienestar psicológico. Se entende como bienestar psicológico, la satisfacción vital y su dimensión cognitiva tal y como son medidas y operacionalizadas por el instrumento empleado, el SWLS (Diener et al, 1985).

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 parte de las siguientes hipótesis:

- H_1: Existe una relación positiva ente las variables frecuencia de uso de las redes sociales y bienestar psicológico.

Participantes.

La muestra utilizada consta de 200 sujetos (n=200) preuniversitarios y universitarios de la provincia de Badajoz. El grueso de la muestra (59%) está comprendido entre los 19 y los 25 años de edad; un 29% se sitúa entre los 16 y los 18; un 8% entre los 26 y los 35 y, finalmente, un 4% manifiesta tener más de 35 años. Por sexo, encontramos que un 73,5% son mujeres mientras que el resto hombres.

El muestreo utilizado no puede ser interpretado como aleatorio o probabilístico pues la muestra seleccionada fue aquella más fácilmente accesible a los autores del estudio.

Instrumentos.

Para la variable de bienestar psicológico se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al, 1985), que evalúa fundamentalmente el juicio global que una persona realiza sobre la satisfacción con su propia vida. La SWLS incluye 5 ítems que miden la satisfacción general con la vida. Es, pues, una evaluación global, aunque el contenido de los ítems incluye tanto afirmaciones referidas a condiciones presentes como pasadas. Es una de las escalas más ampliamente utilizadas y goza de un amplio apoyo empírico en distintas poblaciones, tanto en su validación como en su fiabilidad (Pavot et al., 1998, McIntosh, 2001, Ye, 2007, Bai, Wu, Zheng, & Xiaopeng, 2011; Glaesmer, Grande, Braehler, & Roth, 2011). La escala también ha sido validada en población española, obteniendo unos resultados óptimos en cuanto a su validez constructo, de criterio, nomológica y de consistencia interna (Galiana et al, 2015).

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 4 doctores 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 0,704 para su consistencia interna.

Resultados obtenidos

Para analizar correctamente y de forma pormenorizada los resultados obtenidos, los mismos, se estructuran en la hipótesis planteada en la investigación.

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

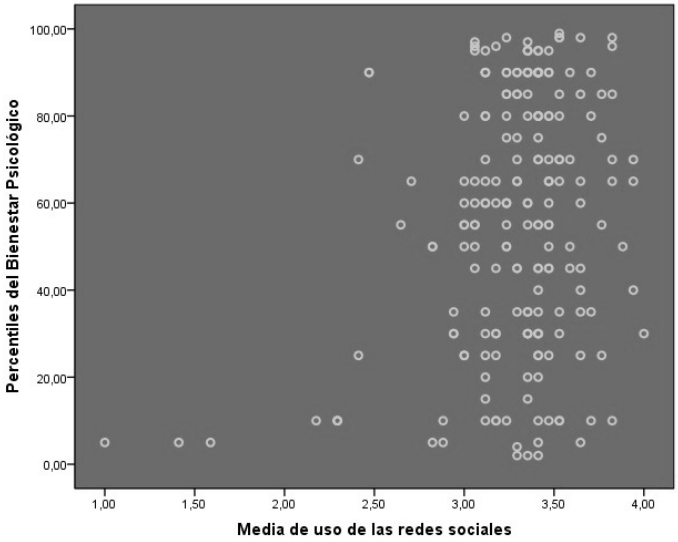


Figura 1: Correlación entre el uso de las redes sociales y el bienestar psicológico.
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 1. Correlación de hipótesis 1.

			Media de uso de las redes sociales	**Percentiles del Bienestar psicológico**
Rho de Spearman	Medida de uso de las redes sociales	Coeficiente de correlación	1,000	,162 *
		Sig. (bilateral)		,022
		N	200	200

Fuente: Elaboración propia. *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Puesto que las dos variables bajo estudio no cumplían con los supuestos paramétricos, se optó por el test dee correlación no paramétrico Rho de Spearman para calcular la correlación entre ambas. La correlación obtenida fue significativa (*p=,022*) y positiva entre ambas variables (r_{xy}=,162).

Discusión y conclusiones

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, 1996) como instrumento para medir el bienestar psicológico en relación com otros términos, como el phubbing (véase Capilla y Cubo, 2017)

Otros estudios, como por ejemplo Burke & Kraut, (2013, 2016); Ellison, Steinfield, & Lampe (2007); Verduyn 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* Sale (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, adaptandose 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

Andrews, F.M., y Withey, S.B. (1976). Social indicators of well-being: America's perception of life quality. New York: Plenum.

Bai, X., Zheng, R., Ren, X. (2011). The Psychometric Evaluation of the Satisfaction with Life Scale Using a Nationally Representative Sample of China. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 183-197.

Bigot, A. (1974). The relevance of American life satisfaction indices for research on British subjects before and after retirement. *Age and Ageing*, 2, 113-121.

Burke, M., & Kraut, R. (2013). Using Facebook after losing a job: Differential benefits of strong and weak ties. In A. Bruckman & S. Counts (Eds.), *Proceedings of the 2013 Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 1419–1430). NewYork, NY: ACM.

Burke, M., & Kraut, R. (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.

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.

Diener, E., y Emmons, R.A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117

Diener, E., Emmons R., Larsen R. J., & Griffin S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Galiana, L., Gutiérrez, R., Sancho, P., Amparo, O., Tomás, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala Temporal de Satisfacción con la Vida (Temporal Satisfaction With Life Scale, TSLS): Un estudio en mayores que acuden a programas universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 335-344.

Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., & Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(2), 127-132.

Gopal, M., y Reena, B., (2014). Impact of Social Networking on Physical and Psychological Wellbeing: A Cross Gender Study. *International Jounal of Psychology and Psychiatry*, 2(2), 259-274.

Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2023–2036.

Joshanloo, M. (2019). Investigating the Relationships Between Subjective Well-Being and Psychological Well-Being Over Two Decades. *Emotion*, 19(1), 183-187.

Lawton, M.P. (1975). The Philadelphia center morale scale, a revision. Journal of Gerontology, 30, 85-89.

McIntosh, C.N. (2001). Report on the construct validity of the Temporal Satisfaction with Life Scale. *Social Indicators Research*, 54, 37-56.

Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*, 164-172.

Pavot, W., Diener, E., y Suh, E. (1998). The Temporal Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 70, 340-354.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). Th estructure of psychological wellbeing revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.

Shin, D. y Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.

Trepte, S., & Scharkow, M. (2016). How social capital and social support received in media environments contribute to wellbeing. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Eds.), *The Routledge handbook of media use and well-being: International perspectives on theory and research on positive media effects* (pp.304–316). New York, NY: Routledge.

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.

Ye, S. (2007). Validation of the temporal satisfaction with life scale in a sample of Chinese university students. *Social Indicators Research*, 80, 617-628.

Aspectos claves

- La diferenciación en la gran variedad de medios de evaluación para el bienestar psicológico, hacen reflexionar, que sus mediciones no son similares entre ellas, evaluando así, en cada una de ellas un constructo diferente.
- ¿Se podría comprobar si hay diferencia entre las comunidades autónomas, sobre la influencia del uso de las redes sociales?
- Actualmente los jóvenes comienzan a usar las redes sociales a una temprana edad, por lo que ¿sería conveniente estudiar su uso en menores, y conocer así los problemas que le conllevan?

Aprendizaje Basado en Proyectos y Sistemas Robóticos Autómatas para la Enseñanza y el Aprendizaje de Habilidades Stem de Forma Lúdica en Jóvenes de Segunda Enseñanza

Learning Based on Projects and Automated Robotics Systems for the Teaching and Learning of Stem Skills in a Ludic Way

Denis González Herrera

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

La investigación se orienta en la temática de la robótica educativa como medio para el desarrollo de fundamentos lógico-matemáticos, el pensamiento abstracto y computacional en ambientes cooperativos. Tiene como objetivo principal: evaluar el impacto de un marco de trabajo basado en tecnologías de hardware y software, que permita la invención y la programación de sistemas robóticos autómatas que puedan ser empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma lúdica; para el fortalecimiento de habilidades y destrezas en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) y que pueda servir como un apoyo a las estrategias de enseñanzas tradicionales. Desde un enfoque cualitativo, se busca analizar el contexto particular con sus actores y características, con el fin de conocer las necesidades. A nivel metodológico se desarrollará la fase 1: el análisis y el diagnóstico, para identificar las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden ser automatizadas y programadas dentro del marco de trabajo para propiciar el aprendizaje cooperativo. En la fase 2, se diseñará el ambiente que incorpore las potencialidades y necesidades encontradas. Durante la fase 3, se pretende ejecutar dicho marco de trabajo dentro del contexto seleccionado. Finalmente, en la fase 4, se valorará la contribución como plataforma de mediación en la formación de habilidades STEM.

Descriptores: Robótica; Educación STEM; Pensamiento; Mediación; Desarrollo de las habilidades.

The research focuses on the topic of educational robotics as a means for the development of logical-mathematical basis, abstract and computational thinking in cooperative environments. Its main objective is: to evaluate the impact of a framework based on hardware and software technologies, which allows the invention and programming of robotic automaton systems that can be used in the teaching and learning processes in a ludic way; for the strengthening of skills and abilities in science, technology, engineering and mathematics (STEM) and that can serve as support for traditional teaching strategies. From a qualitative approach, we seek to analyze the context with its actors and characteristics, in order to know the needs. At the methodological level, phase 1 will be developed: analysis and diagnosis, to identify the activities of the teaching and learning process that can be automated and programmed within the framework of work to foster cooperative learning. In phase 2, the environment that incorporates the potentialities and needs encountered will be designed. During phase 3, it is intended to execute said framework within the selected context. Finally, in phase 4, the contribution will be assessed as a mediation platform in the formation of STEM skills.

Keywords: Robotics; STEM education; Thought; Mediation; Development of skills.

Contexto

A nivel internacional Artur Fischer en 1964, creó bloques de plástico interconectables por sus seis caras lo que permite una sujeción estable entre las piezas. Los juegos de construcción destacan por permitir reproducir a escala, sistemas reales mecánicos, de estática, neumáticos, eléctricos y alimentados por energías renovables. (Fischertechnik, 2017).

Durante los años ochenta, Mitchel Resnick y Steve Ocko a través del Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab desarrollan un ordenador programable en forma de ladrillo compatible con el estándar LEGO. Capaz de interactuar con el mundo físico y que permitía diseñar invenciones autónomas y crear experimentos científicos gracias a la interconexión de motores, luces y sensores, (Resnick, Martin, Sargent, y Silverman, 1996).

Sobre la misma línea, este ladrillo programable permite descargar en su interior programas realizados en computadores de escritorio gracias a su propia herramienta de programación mediante iconos, que permitía crear robots con autonomía y con cierto grado de inteligencia. Esta herramienta contaba con modos diferentes de programación adaptados al nivel de aprendizaje de los estudiantes (Resnick et al., 1996).

Lego Company en el 2006, comercializa un robot programable llamado Mindstorms NXT, además de contar con diferentes sensores y motores, se proporciona el entorno de programación visual basado en Lab VIEW de National Instruments. El cual permite el desarrollo de programas para controlar robots o mecanismos autónomos por parte de personas principiantes únicamente con el modelo de arrastrar y soltar iconos (Kim y Jeon, 2007).

Scratch aparece en el 2007, como un entorno de programación visual desarrollado por el Media Lab del MIT dirigido por Mitchel Resnick, basado en bloques, los cuales son arrastrados y soltados como piezas de rompecabeza, los cuales permiten eliminar los errores de sintaxis presentes en los lenguajes de programación textuales, esto permite al usuario enfocarse en la lógica de la solución y crear programas de forma rápida y con relativa facilidad (Maloney, Resnick, Rusk, Silverman, y Eastmond, 2010).

También en el año 2007, se habla del software de código abierto miniBloq, es una herramienta gráfica para la programación de plataformas electrónicas: Arduino, Múltiplo y otras. Este software tiene la particularidad que permite visualizar en tiempo real los posibles errores de código e interactuar entre programación gráfica o textual, y viceversa (Tomoyose, 2014).

En año 2013, aparece en el mercado el kit de robótica educativa EV3 de LEGO Mindstorms. El cuál es la última entrega de la empresa LEGO, presenta las cualidades de las versiones anteriores ofreciendo una interfaz de programación fácil, intuitiva y visual con la versatilidad del entorno modular de LEGO (LEGO, 2013; Rollins, 2014).

Open Roberta es un concepto de formación para niños y jóvenes con la intención de acercarles en áreas de las matemáticas, la informática, la ciencia y la tecnología; se engloba como un proyecto educativo dentro de la iniciativa de la educación Alemana: "Roberta - Aprender con Robots". Su objetivo es motivar a las niñas y los niños a tener un interés sostenido a largo plazo en Tecnología de la información y las ciencias. El proyecto está vigente desde el año 2002 a la fecha. La iniciativa trata de enseñar a los participante sobre temas de tecnologías mediante el uso de robots como por ejemplo: Lego Mindstorms, Arduino, Micro: bits, Calliope, NAO y Bot'n Roll (Jost, Ketterl, Budde, y Leimbach, 2014).

Otro kit de construcción con piezas armables semejantes a las piezas de LEGO es Makeblock, el cual se basa en estructuras modulares de aluminio y componentes open hardware basados en el microcontrolador open source Arduino. Estas características le permiten ser muy flexible y versátil, lo que facilita la creación de prototipos electrónicos como por ejemplo vehículos, robots, impresoras 3d, entre otros. Las invenciones realizadas con Makeblock pueden ser programadas mediante diferentes entornos web de programación visual como Scratch, Bitbloq y Mblock (https://makeblock.es/).

En el año 2016, surge la plataforma móvil llamada Robobo, este proyecto mezcla las características open hardware, la potencia de los teléfonos inteligentes, un enfoque educativo y el potencial de la robótica. La difusión y la penetración de los teléfonos inteligentes en la sociedad actual es una cualidad que permitiría utilizarlos como parte de los kit de robótica y reducir los costos de adquisición de estos kits. También se puede mencionar que la capacidad de procesamiento y la cantidad de sensores disponibles en los dispositivos móviles actuales es mucho mayor que cualquiera de los kits de robótica antes mencionados.

En relación a las herramientas antes expuestas, la mayor parte de los dispositivos de robótica educativa y de los entornos de programación son de carácter comercial y tienen un costo monetario alto que dificulta la adquisición por parte de los centros educativos. De igual forma, ninguno de los entornos de desarrollo anteriores contempla colaboración como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la mayoría de las herramientas con un amplio rango de difusión como LEGO nxt y ev3 no utilizan lenguajes de programación de carácter profesional como parte de sus entornos, si bien los lenguajes visuales como Scratch, Blockly y Lab View entre otros, facilitan la inicialización de conceptos básicos de programación. Sin embargo, ninguno permite desarrollar habilidades y destrezas propias de paradigmas profesionales de programación como la orientación a objetos.

A nivel nacional en el año 1988, la Fundación Omar Dengo (FOD) y el Ministerio de Educación Pública (MEP) iniciaron en Costa Rica el Programa de Informática Educativa, algunos de sus objetivos orientadores fueron:

- Propiciar un clima de aprendizaje que ayudarán al crecimiento del pensamiento lógico-matemático, a desarrollar habilidades para la resolución de problemas, la creatividad y actitudes para las ciencias y la tecnología.
- Acercar a la población costarricense a la informática y minimizar la brecha tecnológica y favorecer el acceso a la ciencia y a la tecnología

La iniciativa logró colocar en el ámbito educativo nacional equipos de cómputos, laboratorios y se inicia en los centros educativos con la enseñanza del lenguaje integrado de micromundos como herramienta principal para lograr dichos objetivos (Zúñiga, 2003).

A partir de 1998, la Fundación Omar Dengo en conjunto con el MEP y el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD) inició con proyectos relacionados con la robótica educativa, en busca de estimular las capacidades creativas, fluidez en tecnología, trabajo en equipo y la resolución de problemas. (Acuña 2012; Zuñiga, 2006).

Es importante destacar que en el país se realizan actividades periódicas promovidas por Universidades Públicas y entidades privadas con el objetivo de incentivar el estudio por la ciencia y la tecnología, entre las que se puede mencionar la Olimpiada Nacionales de Robótica realizadas en Costa Rica desde el 2010 a la fecha y el concurso nacional de robótica de tecnología abierta de la UCR "Robotifest" (Jiménez y Cerdas, 2014).

Mediante la búsqueda de antecedentes realizada, no fue posible encontrar un marco de trabajo que permita la interacción física o remota de kit de robótica educativa accesible para la mayoría de centros educativos, que permitan funcionar de mediación entre el profesorado y el estudiantado para alcanzar objetivos pedagógicos orientados a la obtención de habilidades STEM de la mano con los programas y contenidos educativos del MEP.

Motivación de la investigación

La tecnología controla cada vez más nuestras actividades diarias sin importar si somos migrantes en la tecnología o nativos digitales. Esta presencia en los avances de la ciencia, requiere que las actuales generaciones y principalmente las nuevas desarrollen habilidades, lenguajes y una forma de pensamiento computacional, una nueva manera de leer al mundo.

Jeannette Wing define que, "el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática" (Wing, 2008). Por lo cual se dice que este tipo de razonamiento es un tipo de pensamiento analítico, que comparte características propias del pensamiento matemático, de ingeniería y del pensamiento científico.

El pensamiento computacional tiene una gran influencia en la sociedad, y por esta razón se plantean nuevos retos educativos. Esta forma de concebir el mundo actual, nos ayuda a estar en sintonía con la ciencia, la tecnología y la sociedad; esta nueva competencia representa un ingrediente esencial para el aprendizaje de habilidades STEM (Wing, 2006).

La robótica educativa tiene un amplio potencial como herramienta educativa, principalmente en la enseñanza y aprendizaje de diversas materias relacionadas con la tecnología, y la ciencia, su aplicación es ilimitado. Estas razones hacen que la robótica sea especialmente efectiva en el nivel introductorio de la ingeniería; además la incorporación de actividades que promueven estas habilidades podría ayudar a desarrollar el pensamiento lógico-matemático, la abstracción y el pensar de una forma sistemática (Papert, 1980).

A nivel internacional se ha utilizado la robótica, la programación y el aprendizaje basado en proyectos para potenciar las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, las cuales se muestran como áreas claves en el desarrollo tecnológico y educativo de los países (Caron, 2010: Colelli, 2009). Este tipo de actividades promueven la participación de los estudiantes y se ha evidenciado que quienes culmina este tipo de programas continúan con carreras relacionada a ingeniería (Caron, 2010). En dichos estudio se enfatiza, la característica cambiante de la tecnología y la importancia de contar con profesores capaces de adaptarse a ella.

En el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015 - 2021, "se reconoce la necesidad de aplicar la ciencia y la tecnología para resolver los retos más apremiantes de la sociedad costarricense tendiente a fortalecer la Innovación Social" (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones, 2015).

En la misma línea uno de los retos indicados en el documento "Ruta 2021: conocimiento e innovación para la competitividad, prosperidad y bienestar", tiene como aspecto principal "el fortalecimiento de las capacidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática por su importancia estratégica" (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones, 2015).

En referencia a la formación profesional de los docentes se requiere de sistemas de capacitación en aspectos tanto, pedagógicos como de contenidos científicos y tecnológicos. Donde se realice la acreditación de estos conocimientos, además se deben complementar dichas habilidades con

recursos que se puedan usar y aplicar; y que faciliten el seguimiento del trabajo académico realizado en contraste con sus logros.

En Costa Rica, se ha investigado sobre la adquisición de habilidades relacionadas en el diseño tecnológico, la programación, la resolución de problema y la electrónica con resultados positivos, los datos indican que "insertar la robótica como recurso tecnológico de apoyo a los procesos de pensamiento y creación de niños y jóvenes puede ser una alternativa para renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se apoyan en las tecnologías digitales" (Zúñiga, 2006).

En la investigación realizada por (Castro y Zúñiga, 2012) se afirma que, en los procesos de aprendizaje mediados por la robótica educativa se logra que los participantes comprendan y apliquen principios fundamentales de robótica, diseño de proyectos, programación y control de prototipos robóticos de invención propia. Los autores declaran que estas acciones acercan a los participantes al mundo tecnológico, al ampliar sus horizontes no solo en conocimientos técnicos sino también sociales como el trabajo en equipo y habilidades de comunicación. Este tipo de iniciativas permite disminuir la brecha digital y ayudan a desarrollar intereses que se materialicen en proyectos a largo plazo para una mejor calidad de vida personal y profesional.

Estado de la cuestión

Robótica educativa

Es una herramienta ideal para desarrollar habilidades creativas, de innovación, digitales y sociales. Puede ser utilizada como medio para generar cambios positivos en las ideas, actitudes y pensamientos en estudiantes y docentes. Además les permite interactuar con el mundo que les rodea a través de sus creaciones. Para (Acuña-Zúñiga, 2006) lo exponen como un "contexto de aprendizaje que se apoya en las tecnologías digitales para hacer y aprender sobre la robótica" (p.2). Este tipo de ambiente involucra al estudiantado en el diseño y construcción de invenciones personales que en un primer momento son mentales y posteriormente físicas.

También puede ser definida como "una disciplina que permite concebir, diseñar y desarrollar robots educativos para que los estudiantes se inicien desde muy jóvenes en el estudio de las ciencias y la tecnología" (Ruiz-Velasco, 2007, 113). Se evidencia que la robótica educativa ofrece un campo muy amplio para la investigación pedagógica. El cual puede ser aprovechado con el fin de mejorar la práctica docente y como medio para desarrollar conocimiento teórico-práctico sobre la tecnología y su impacto (Pittí, Curto y Moreno, 2010).

Pensamiento computacional

Para Wing, "el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática" (Wing, 2006, 2008). El autor argumenta que este tipo de pensamiento es una habilidad fundamental para la vida.

Por otro lado, para (Henderson, Cortina, Hazzan, y Wing, 2007), los principios fundamentales del pensamiento computacional son: la abstracción, análisis lógico, pensamiento algorítmico, eficiencia e innovación. Sobre la misma línea (Espino, Soledad, y González, 2015) indican entre sus características:

> *"permite la formulación y resolución de problemas a través de herramientas tecnológicas, favorece la organización, el análisis de la información de forma lógica, la representación de la información a través de abstracciones tales como modelos y simulaciones, la automatización de soluciones haciendo uso del pensamiento algorítmico la identificación, análisis e*

implementación de posibles soluciones con el objetivo de lograr la combinación más efectiva y eficiente de pasos y recursos" (p.3).

El pensamiento computacional requiere una serie de competencias que son utilizadas para resolver todo tipo de problemas apoyados en las tecnologías computacionales.

Aprendizaje colaborativo

Se define que el trabajo colaborativo, ocurre cuando un grupo pequeño de individuos trabajan en conjunto con la intención de lograr metas u objetivos similares. Una aproximación a la idea del aprendizaje colaborativo expresa que: "La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo", (Johnson, Johnson, Holubec, 1999, p.5).

Es muy común confundir los conceptos colaborativo y cooperativo, para efectos del trabajo, los términos son semejantes. Ya que la base del trabajo colaborativo es la cooperación entre individuos. Cooperar está más enfocado al producto, a obtener un objetivo compartido. Mientras de colaborar se concentra en el proceso, con la forma de trabaja.

Johnson, et al., (1999) presenta 5 componentes esenciales del aprendizaje colaborativo, los cuales son: la interdependencia positiva, interacción cara a cara estimuladora, responsabilidad individual, técnicas interpersonales y de equipo y finalmente, la evaluación grupal.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: los grupos formales de aprendizaje colaborativo, los informales y los grupos de base. Este tipo de aprendizaje colaborativo se mantiene sobre las teorías cognoscitivas y constructivistas. Razón por la cual se considera importante indagar sobre el trabajo de autores destacado como lo son: Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Teoría Psicogenética de Piaget

Para Piaget, el crecimiento mental del niño y del adolescente consiste en una evolución continua en busca de un equilibrio final y con cada ajuste o incorporación se vuelve más equilibrada. Desde esta óptica, el desarrollo es un equilibrio progresivo: mental, emocional, física, sentimental y social, pasando de un estado menos equilibrado a uno superior, a una estabilidad perpetua y gradual. Según (Piaget, 1985) "las funciones superiores de la inteligencia y de la afectividad tienden hacia un 'equilibrio móvil', tanto más estable, cuanto más móvil es, más sano es..." (p. 12). De esta manera Piaget describe la evolución del niño y del adolescente en términos de equilibrio. De tal manera que se muestra una vista de construcción mental desde la cual, se deben emplear estrategias educativas que motiven y que estén en función del crecimiento cognitivo del niño (Piaget, 1985).

Teoría Sociocultural de Vygotsky

Por otra parte, Vygotsky argumenta que los procesos psicológicos no están establecidos en forma de estados o etapas y que más bien es un desarrollo continuo. Expresa que el lenguaje es el medio para plantear y resolver los problemas como la base del pensamiento (Vygotsky, Leontiev y Luria, 2011). Vygotsky realiza una clasificación de procesos psicológicos donde se expresa que el desarrollo intelectual no se puede comprender de forma independiente del medio social que rodea al individuo. Estos procesos son los psicológicos elementales o natural y los psicológicos superiores o cultural (Vygotsky et al., 2011).

Para finalizar, existen dos tipos de funciones mentales (Vygotsky et al., 2011), las inferiores las cuales son funciones naturales y se encuentran establecidas por la naturaleza y las superiores que son funciones mentales que son adquiridas o desarrolladas por medio de la interacción con la sociedad. Por lo tanto, el individuo se relaciona con su ambiente de forma directa e indirecta a través de su interacción con los demás y también mediante su interacción con los demás (Vigotsky et al., 2011).

Definición del problema de investigación

Entre mayor sea el contacto y mayor sean los períodos de tiempo con los cuales los jóvenes estudiantes cuenten para comprender y aplicar los conocimientos relacionados con las nuevas tecnologías, como la programación y la robótica, más rápido desarrollaran competencias para crear e innovar en soluciones a problemas actuales, que le ayuden a tener un mejor futuro académico o profesional. Le permitirán comprender conceptos fundamentales en áreas básicas como matemáticas de forma significativa con el contexto, les ayudarán a apropiarse de la tecnología.

La demanda a nivel mundial de personas con conocimientos y habilidades en STEM va en aumento sin mencionar que en la actualidad hay una escasez por este tipo de profesionales calificados. Es importante realizar esfuerzos y avances para democratizar el acceso a las nuevas tecnologías e incorporarlas como parte esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo.

> *"Las capacidades tecnológicas e innovadoras de un país contribuyen a resolver desafíos sociales, económicos y ambientales. La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en áreas como educación, salud y gobernabilidad ha demostrado su utilidad para fortalecer la inclusión social" (Programa Estado de la Nación, 2014, pág. 37)*

Los diferentes indicadores en educación enfatizan la necesidad de despertar y mantener de manera sostenida el interés en los estudiantes por la tecnología de manera que pueda llegar hasta niveles universitarios. Se evidencia una necesidad por propiciar una motivación hacia las ciencias y la tecnología, un acercamiento por medio de un ambiente atrayente que permita la aplicación de la ciencia, la matemática y la computación. Una forma de lograr esta meta está en la enseñanza de herramientas como la programación y la robótica de forma significativa, lúdica y con relación directa con el contexto. También se destaca que, según diversas pruebas nacionales e internacionales como las realizadas en el 2012 por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), persiste un bajo desempeño en la población estudiantil costarricense, las cuales indican las dificultades de los jóvenes para analizar, razonar y comunicarse con solvencia cuando plantean, interpretan y resuelven problemas en situaciones de la vida real (Campos y Bonilla, 2015, p.83).

Por otra parte el informe del Programa Estado de la Nación indica que: "La situación de mercado laboral en ciencia y tecnología está lejos del nivel deseado para un país que aspira a tener una economía impulsada por procesos productivos sofisticados y de alto contenido tecnológico". (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2014, p.279).

Algunos impedimentos que dificultan desarrollar las habilidades en estas áreas de estudio se comentan a continuación: El acceso a las herramientas para la robótica y la programación disponibles actualmente en el mercado, son costosas y promueven la desigualdad y el distanciamiento de las clases sociales. Además, la mayoría de docentes carecen de los conocimientos básicos para poder emplear estas herramientas tecnológicas como medio para potenciar la comprensión de los objetivos pedagógicos. El Quinto Informe Estado de la

Educación costarricense 2015 indica que, "Respecto al uso de tecnologías digitales, muchos docentes se sienten inseguros, al menos no expertos en su uso, y manifiestan la necesidad de recibir formación en el aprovechamiento pedagógico de estas herramientas" (Programa Estado de la Nación, 2015. Quinto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica).

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación consiste en evaluar el impacto de un marco de trabajo basado en tecnologías de hardware y software, que permitan la invención y la programación de sistemas robóticos autómatas para ser empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma lúdica para el fortalecimiento de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Como apoyo a las estrategias de enseñanzas tradicionales, en jóvenes de segunda enseñanza. Entre los objetivos específicos se mencionan:

- Identificar las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden ser incorporadas dentro del área de trabajo para apoyar las habilidades STEM en personas de 13 años a 15 años de edad.
- Diseñar un marco de trabajo que incorpore hardware y software que permita la creación de dispositivos autónomos para la enseñanza y aprendizaje de fundamentos lógico-matemáticos, para el pensamiento abstracto, el pensamiento computacional y la orientación a objetos.
- Producir una guía de pautas que permitan el desarrollo de herramientas de enseñanza y aprendizaje en el área de la robótica educativa y la programación.
- Valorar la contribución del marco de trabajo como plataforma de mediación en la formación de habilidades STEM en los jóvenes.

Método

El enfoque del presente trabajo se realizará mediante la utilización de la modalidad de Investigación Cualitativa, y de forma particular: el método de Investigación Acción Participativa (IAP). En relación a esta modalidad, (Flick, 2004) expresa que "la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local. Y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales" (p.27). Lo anterior evidencia el propósito de realizar un abordaje a las personas participantes dentro de sus actividades sustantivas esto con la intención de cumplir los objetivos y metas de la investigación.

Por otro lado el método de (IAP) posibilita que las personas participantes involucrados en la realidad sean actores del proceso de transformación de esta. Ya que permite realizar una investigación desde el punto de vista de las personas docentes y llevado a cabo por las mismas personas y desde el ambiente propio de trabajo. El método en mención posibilita indagar sobre los conocimientos y las prácticas que poseen las personas participantes.

La investigación se realizará a través del trabajo de cuatro fases principales: la primera fase consiste en realizar un análisis y un diagnóstico que permita identificar las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden ser automatizadas y programadas dentro del marco de trabajo y que además propicien el aprendizaje cooperativo. De igual forma durante este periodo se realizará una indagación consensuada de la bibliografía existente. Posteriormente se realizará la segunda fase, la cual consiste en realizar una propuesta de diseño sobre el marco de

trabajo, la cual debe incorporar las oportunidades y necesidades encontradas que ayuden a la formación de habilidades en tecnología. Seguidamente se continuará con la tercera fase, en esta etapa se pretende ejecutar dicho marco de trabajo dentro del contexto seleccionado y con los participantes que cumplan con los criterios de selección. En la fase final, se valorará la contribución como plataforma de mediación en la formación de habilidades STEM, como herramienta de apoyo al trabajo docente y medio de motivación en el estudiantado.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para lograr los objetivos planteados, se ha definido recopilar los datos por medio de la recolección de listas de asistencia, registro audiovisual, fotografías, cuadernos de campo y la observación de los participantes. También se utilizará la técnica de discusión con pares o expertos, con el propósito de discutir con otros investigadores, especialistas o colegas con experiencia en el tema. Además se realizará el empleo de cuestionarios, encuestas y el uso del taller y el empleo del testimonio focalizado.

Procesamiento de la Información. Técnicas de análisis de resultados

Análisis de contenido: validez, confiabilidad y fiabilidad, "El criterio de fiabilidad se reformula en la dirección de comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, que se pueden fundamentar en la especificidad de los diversos métodos cualitativos" (Flick, 2004, p.238). Esto quiere decir que es necesario explicar el origen de los datos, garantizar que pertenece al sujeto y que parte es interpretación.

Por otro lado se propone la triangulación y la discusión con pares o expertos como mecanismos para asegurar la fiabilidad y la confianza. Esta se entiende como:

> *"la organización y asociación focalizada y sistemática de métodos, estrategias, técnicas, instrumentos, informantes, otros especialistas y la óptica del propio investigador en la ejecución de una investigación, cuando se estudia un problema o fenómeno específico, lo que permite una mayor confianza de las fuentes de información" (Teppa, 2006, p. 77).*

Este proceso permite contrastar las diferentes fuentes de las cuales se recolecta la información, versus la teoría y lo conocido por el investigador.

Resultados esperados

La investigación busca determinar el impacto de un marco de trabajo que permita mejorar las habilidades STEM, mediante el desarrollo de procesos colaborativos y el empleo de herramientas como la programación, la robótica y el enfoque de aprendizaje por proyectos en jóvenes de educación secundaria.

También busca como meta diseñar e incorporar elementos de hardware y software que ayuden en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de fundamentos de: lógico-matemáticos, abstracto, pensamiento computacional y orientación a objetos. Los cuales son considerados como importantes en la asimilación y comprensión de las nuevas tecnologías.

El planteamiento del presente trabajo se basa en la importancia de desarrollar competencias y habilidades en los jóvenes en las áreas: ciencias, tecnología, ingeniería y matemática; además presenta como objetivo, mantener su interés de forma sostenida que ayude a lograr grados académicos o profesionales.

También se plantea la creación de guías que sirvan de pautas para posteriores proyectos de robótica y de programación que puedan estar a cargo de instructores o profesores según sus

respectivos contenidos y objetivos académicos. Destacando que se busca que los trabajos y el material realizado por los profesores y estudiantes puedan ser compartidos, discutidos y mejorados de forma colaborativa de manera que esto les permite estar en constante capacitación y al mismo tiempo actualizando sus habilidades técnicas y pedagógicas.

Según los antecedentes presentados no hay un ambiente de trabajo igual a la propuesta presentada, donde se puedan integrar los elementos de habilidades STEM, pensamiento computacional, robótica y programación, en un entorno colaborativo entre docentes y estudiantes. De igual forma se espera realizar un análisis comparativo entre los posibles marcos de trabajo que presenten similitud con la propuesta.

Discusión y conclusiones

Por las razones antes expuestas resulta importante el diseño, la evaluación y la aplicación de un marco de trabajo que permita la creación y la programación de sistemas robóticos autómatas que puedan ser empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).

Se destaca que la incorporación de herramientas de hardware y software en los ambientes educativos cuenta con potencial para ayudar en la comprensión de fundamentos lógico-matemáticos, desarrollo del pensamiento abstracto y pensamiento computacional. Y que se presentan como esenciales en el empoderamiento y apropiación de las nuevas tecnologías vigentes en prácticamente todas las aristas de la vida moderna.

La utilización de un marco de trabajo colaborativo como plataforma de mediación para la formación de habilidades STEM, puede convertirse en un medio para lograr la comprensión y la apropiación de la tecnología, y potenciar la creatividad en el diseño y la creación de soluciones a problemas de la sociedad contemporánea, además de propiciar la adquisición de habilidades y competencias acorde a los nuevos retos.

Es importante destacar que se debe comprobar la factibilidad de la utilización de pautas que permitan el desarrollo de herramientas de enseñanza y aprendizaje en el área de la robótica educativa y la programación. También es necesario determinar cuáles elementos de hardware y software presentan mayores ventajas de accesibilidad para los centros educativos y que puedan ser incorporados en el diseño de un marco de trabajo colaborativo. Así como determinar en cuales actividades del proceso educativo pueden ser incorporadas dentro del área de trabajo para apoyar las habilidades y competencias del estudiantado.

El presente trabajo busca ser un complemente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permita un acercamiento aplicado y una apropiación de la tecnología tanto en la persona docente como en el estudiantado en las áreas determinadas STEM.

Referencias

Acuña, A. (2012). "Diseño y administración de proyectos de robótica educativa: Lecciones Aprendidas". (F. O. Dengo, Ed.) *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, , Vol.13, Núm. 2, pág. 6-27

Acuña-Zúñiga, A. L. (2006). Proyectos de robótica educativa: motores para la innovación. *En Current Development in Technology- Assisted Education* (pp. 951-956).

Campos, S. G., y Bonilla, J. P. S. (2015). *Vigésimo primer informe estado de la nación en desarrollo humano sostenible 2014.*

Caron, D. (2010). Competitive Robotics Brings Out the Best in Students. *Tech Directions*, 69(6), 21-23.

Castro-Rojas, M. D., y Acuña-Zúñiga, A. L. (2012). Propuesta comunitaria con robótica educativa: valoración y resultados de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 91-119. Recuperado a partir de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9001/9246

Colelli, R. (2009). Model Program: Southern Lehigh High School, Center Valley, PA. *Technology Teacher*, 68(4), 27-32.

Espino, E. E. E., Soledad, C., & González, C. S. G. (2015). Estudio sobre diferencias de género en las competencias y las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia*, (46).

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid, España, editorial Morata.

Henderson, P. B., Cortina, T. J., Hazzan, O., & Wing, J. M. (2007). Computational thinking. En SIGCSE'07 (Vol. 49, p. 33). Covington, Kentucky, USA: *ACM*.

Jiménez, M., y Cerdas, R. (2014). La robótica educativa como agente promotor del estudio por la ciencia y la tecnología en la región atlántica de Costa Rica. *In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.* OEI.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Jost, B., Ketterl, M., Budde, R., & Leimbach, T. (2014). Graphical programming environments for educational robots: Open roberta-yet another one?. In Multimedia (ISM), 2014 *IEEE International Symposium on* (pp. 381-386). IEEE.

Kim, S. H., y Jeon, J. W. (2007). Programming LEGO mindstorms NXT with visual programming. *En International Conference on Control, Automation and Systems*, 2007. ICCAS '07. (pp. 2468-2472).

Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. *ACM Transactions on Computing Education*, 10(4), 1-15.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. (2011). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.* San José, Costa Rica.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. (2015*). Plan Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021.* San José, Costa Rica.

.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas.* (B. Books, Ed.) (2. a ed.). Basic Books, Inc. Recuperado a partir de http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1095592

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de Psicología.* (Editorial Labor S.A., Ed.). México: Origen/Planeta.

Pittí, K., Curto Diego, M. B., & Moreno Rodilla, V. (2010). Experiencias construccionistas con robótica educativa en el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas. *Teoría de la Educación*, 11(1), 26.

Programa Estado de la Nación, 2014. *Primer Informe Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.* San José, Costa Rica.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2014). *Estado de la Ciencia, La Tecnología y la Innovación.* San José, Costa Rica

Programa Estado de la Nación, 2015. *Quinto Informe Estado de la Educación.* San José, Costa Rica.

Ruiz-Velasco, E. (2007). *Educatrónica: innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología.* Buenos Aires: Editorial Díaz de Santos, S.A.

Tomoyose, G. (2014, mayo 9). miniBloq, el lenguaje de programación argentino para robots que llega a todo el mundo. *La nacion*, p. 1. Argentina. Recuperado a partir de http://www.lanacion.com.ar/1688842-minibloq-el-lenguaje-de-programacion-para- robots-con-sello-argentino.

Teppa, S. 2006. Investigación-Acción Participativa en la Praxis Pedagógica Diaria. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa, Subdirección de Investigación y Posgrado.* Venezuela.

Vygotsky, L. S., Leontiev, A., & Luria, A. R. (2011). *Psicología y Pedagogía.* (AKAL, Ed.) (4. a ed.).

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. http://doi.org/10.1145/1227504.1227378.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical transactions. *Series A, Mathematical, physical, and engineering sciences*, 366(1881), 3717-25.

Zúñiga, M. (2003). Aprendizaje mediado por tecnologías digitales: la experiencia de Costa Rica. *En Educación y Nuevas Tecnologías* (pp. 99-114). Buenos Aires, Argentina: International Institute for Educational Planning. UNESCO. Recuperado a partir de http://www.fod.ac.cr/aplicacionesFOD/ARCHIVOS/RECURSOS/mz_2003_aprendizaje_mediado.pdf.

Zuñiga, A. L. A. (2006). Robótica: para el desarrollo de habilidades en diseño con niños, niñas y jóvenes en América Latina. *La estrategia metodología.*

Apectos clave

- ¿De que manera la robótica educativa puede ser aprovechado con el fin de mejorar la práctica docente y como medio para desarrollar conocimiento teórico-práctico sobre la tecnología y su impacto en el estudiantado?
- ¿Qué actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden ser incorporadas dentro de un área de trabajo para apoyar el desarrollo de habilidades STEM en estudiantes de segunda enseñanza?
- ¿Cuáles beneficios en el quehacer docente y del estudiantado presenta el diseño y la utilización de un marco de trabajo colaborativo como plataforma de mediación para la formación de habilidades STEM?
- ¿Los elementos de hardware y software aplicados en la robótica educativa pueden ser un complemento o una parte integral del modelo de enseñanza y aprendizaje, para propiciar fundamentos de lógica-matemática, abstracción, programación y el pensamiento computacional en el estudiantado?

Procesos de Transición en el Nivel de Máster: el Fenómeno de los Estudiantes Internacionales en las Titulaciones del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona

Transition Processes at Master Level: the Phenomenon of International Students in the Degrees of the Social Sciences Area of the University of Barcelona and the Autonomous University of Barcelona

Robert G. Valls Figuera
Mercedes Torrado Fonseca (Directora de tesis)
Universitat de Barcelona, España

En las últimas décadas ha habido un incremento del número de titulaciones de máster y de estudiantes que se matriculan en este nivel educativo. El aumento de los estudiantes internacionales está relacionado con la internacionalización de la educación superior. Actualmente, asistimos a una diversificación de perfiles, dentro del nivel educativo de máster, con unas necesidades, expectativas y transiciones diferenciadas. La tesis se enmarca en el contexto de una de las líneas de investigación del equipo TRALS sobre las transiciones en el nivel de máster desarrollada, en los últimos años, a través de varios proyectos. La justificación del proyecto se encuentra en la carencia de investigaciones desarrolladas en el sistema educativo español. Este pretende analizar las transiciones de los estudiantes internacionales que vienen a Barcelona para cursar un máster, aproximarse a la vivencia que tienen respecto a sus proyectos vitales, la evolución de su proyecto profesional y la construcción de su identidad. Los alumnos matriculados que conforman la población de análisis de la tesis son 461 estudiantes de másteres de ciencias socialies y jurídicas de las universidades Autónoma (UAB) y de Barcelona (UB) de la cohorte 2017-18. Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación, la complejidad del fenómeno, y la necesidad de una complementariedad de los datos se aborda desde una metodología multiestratégica y mixta. La utilización de estrategias cuantitativas y cualitativas de recogida y análisis de la información constituye el eje fundamental para estudiar la indivisibilidad del hecho social respecto a las trayectorias académicas.

Descriptores: Estudiantes Internacionales; Educación Superior; Estudios de Máster; Internacionalización; Transiciones.

In recent decades there has been an increase in the number of master's degrees and students enrolling at this educational level. The increase in international students is related to the internationalization of higher education. Currently, we are witnessing a diversification of profiles, within the master's level of education, with differentiated needs, expectations and transitions. The thesis is framed within the context of one of the TRALS team's lines of research on transitions at master's level developed in recent years through several projects. The justification for the project lies in the lack of research developed in the Spanish education system. It aims to analyse the transitions of international students who come to Barcelona to study a master's degree, to get closer to the experience they have regarding their vital projects, the evolution of their professional project and the construction of their identity. The enrolled students who make up the population of analysis of the thesis are 461 students of master's degrees in social and legal sciences from the Autonomous University of Barcelona (UAB) and the University of Barcelona (UB) from cohort 2017-18. Taking into account the purpose of the research, the complexity of the phenomenon and the need for a complementarity of data is approached from a multi-strategic and mixed methodology. The use of quantitative and qualitative strategies for the collection and analysis of information

constitutes the fundamental axis for studying the indivisibility of the social fact with respect to academic trajectories.

Keywords: International Students; Higher Education; Master Degrees; International Education; Transitions.

Contexto y motivación de la investigación

Los últimos datos oficiales publicados constatan una tendencia al alza de los másteres ofertados en las universidades españolas, tanto públicas como privadas (pasamos de 829 títulos en el curso 2006-07, a 3.661 en el 2014-15, lo que supone un incremento porcentual del 340%); en el mismo sentido, también aumenta el número de estudiantes matriculados en este nivel formativo, que se ha multiplicado por once desde el año 2006, lo que supone un total de 190.143 alumnos (Hernández & Pérez, 2017)

Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de los procesos de transición universitaria a los estudios de máster, vinculado con una de las líneas de investigación del equipo TRALS sobre las transiciones en el nivel de máster desarrollada en los últimos años a través de varios proyectos: "Transición académica y profesional en los másteres de Ciencias Sociales" (REDICE18-2306) y el proyecto I+D "Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de las ciencias sociales" (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE

Desde esta perspectiva, conocer y ahondar en la comprensión de los procesos de transición de estos estudiantes constituye una temática novedosa, pertinente y relevante. Este proyecto se concibe como un recorrido en el que la persona evoluciona desde el momento inicial (el de la decisión y planificación del viaje), el proceso de adaptación al nuevo contexto (social, cultural y académico), así como el cambio producido en ellos como sujeto internacional, tanto a nivel personal como profesional. Analizando el fenómeno en un contexto más amplio, se tratará de estudiar todo el recorrido que el estudiante internacional lleva a cabo hasta el retorno a su país de origen, así como el impacto de la experiencia en el desarrollo de su carrera laboral.

Estado de la cuestión

El proyecto se sustenta en tres ejes conceptuales: la internacionalización, el concepto de estudiante internacional y finalmente, los factores de transición a lo largo de todo el recorrido. Las escasas investigaciones sobre las transiciones en los másteres son fragmentadas y vinculadas a motivaciones muy específicas.

El aumento de los estudiantes internacionales, como fenómeno transfronterizo, está relacionado con la internacionalización de la educación superior que surge como respuesta a la globalización en el marco universitario (Knight, 2011); no obstante, según Rodríguez-Espinar (2018) el proceso de globalización mundial está afectando los sistemas universitarios. Todo esto nos lleva, según Altbach (2014), a que las instituciones académicas a nivel mundial se vean cada vez más afectadas por las tendencias globales.

La definición más aceptada y que manejan varios autores (de Wit & Hunter, 2015; Delgado, Hurtado & Bondar, 2011), para describir la internacionalización es la que da Jane Knight. La autora entiende el fenómeno como "un proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global dentro del propósito y funciones de la educación superior, para mejorar la calidad de la educación e investigación de todos los estudiantes y profesionales y realizar una contribución significativa a la sociedad" (Knight, 2003:2-3).

Las investigaciones recogidas hasta el momento, mayoritariamente de corte cualitativo, constatan que el background académico y profesional previo de los estudiantes, es un factor a tener en cuenta en la integración académica y social. Estas, suelen centrarse en el análisis de un grupo de estudiantes del mismo país o zona geográfica de procedencia (Sato, 2016).

Del mismo modo, otras investigaciones toman en consideración períodos concretos dentro del proyecto de movilidad de los estudiantes internacionales: el momento previo en el que se toma la decisión de estudiar en el extranjero; o la etapa en la que se llega al país de acogida y el proceso de adaptación al nuevo contexto.

En relación a la primera etapa de la transición es donde el sujeto elabora su proyecto de movilidad. Esta etapa se enmarca en un proceso de toma de decisiones constante que determinará toda su etapa como estudiante internacional. Varios autores referencian el modelo migratorio *push-pull de* Lee (1966), para adaptarlo a los estudiantes internacionales (Eskelä, 2013; Arthur, 2017); estos lo describen como una suma de **factores *push*** (que empujan a marchar) en la región de origen (Lelawati, Lackland & Mjeldheim, 2018; Cowley & Hyams-Ssekasi, 2018), y **factores *pull*** (de atracción) que te guían hasta el país de destino (Nicholls, 2018).

La segunda etapa, de llegada al país de destino, supone un nuevo reto para el estudiante como han destacado diversos estudios como los llevados a cabo por Rienties et al. (2011, 2012), quienes confirman que la transición y adaptación de los estudiantes internacionales es una etapa de dificultades y retos que produce un estrés sobre estos. Rienties y Tempelaar (2013) extienden el modelo de Baker y Siryk (1999) identificando tres factores que inciden en la integración académica y social y en el rendimiento académico de los estudiantes internacionales: a)factores personales y emocionales (niveles de estrés psicológico y físico en el proceso de adaptación al contexto social y académico); b) factores relacionados con el contexto social (red social y apoyo de las amistades, procesos de socialización fuera del entorno académico); y, c) finalmente los factores académicos (hacer frente a las demandas educativas, la relación con el profesorado, reputación percibida de la institución).

Definición del problema

La finalidad principal de la tesis es: analizar los procesos de transición académica de los estudiantes internacionales de máster del área de ciencias sociales y profundizar en la vivencia que tienen respecto a su proyecto vital, la evolución de su proyecto profesional y la construcción de su identidad.

Todo esto lleva al planteamiento de un conjunto de interrogantes que permiten orientar el desarrollo de la investigación, siguiendo el orden cronológico de la experiencia de los estudiantes internacionales: ¿Cómo se desarrolla el proyecto de movilidad de los estudiantes internacionales en la etapa previa? y ¿Cómo es vivida la llegada al nuevo país? y ¿Cómo es el retorno de la experiencia internacional?

Objetivos

Para dar respuesta a las preguntas planteadas en la tesis, se han diseñado los siguientes objetivos de investigación:

O1. Analizar los factores y experiencias de transición previas de los estudiantes internacionales determinantes en la etapa del proceso de toma de decisión y planificación de su proyecto de movilidad.

O2. Analizar los factores de integración de los estudiantes internacionales, determinantes en la etapa de adaptación de estos en el país de acogida.

O3. Analizar y comprender el retorno de la experiencia internacional.

O4. Diseñar planes específicos de actuación para la mejora de las transiciones de los estudiantes internacionales en los estudios de máster.

Método

En esta investigación se llevará a cabo un diseño de método mixto, o multimétodo, de tipo secuencial explicativo CUAN - CUAL (Creswell, Plano, Gutmann & Hanson, 2007). El proyecto incluye la realización de tres fases secuenciales: las dos primeras de tipo cuantitativo y, la tercera, cualitativa; teniendo en cuenta la complementariedad metodológica.

Desde una perspectiva analítica, este trabajo presenta dos niveles de análisis diferenciados: un primer nivel macro, dirigido a la descripción contextual de los estudiantes internacionales en el sistema universitario de Cataluña, a través del análisis cuantitativo de las bases de datos institucionales. En el segundo nivel de análisis (micro) se realiza una descripción y comprensión de los procesos de transición mediante un estudio narrativo (auto-biográfico) de los estudiantes internacionales. Para ello, se utilizarán diversas estrategias de recogida de información, tanto cuantitativas como cualitativas.

Cuadro 1. Fases de la investigación

FASES	DESCRIPCIÓN
Fase 1	Descripción de las características y tipologías de los estudiantes internacionales (cuantitativa).
Fase 2	Identificación y análisis de los procesos de transición de los estudiantes internacionales (cuantitativa).
Fase 3	Comprensión y profundización de la experiencia internacional en su proyecto profesional (cualitativa).
Fase 4	Análisis de seguimiento del impacto en la formación internacional.

Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos de recogida de información tratan de analizar los problemas de adaptabilidad, los intereses, las expectativas de desarrollo académico y profesional, la construcción de su identidad y la vivencia que tienen respecto a sus proyectos vitales; la voluntad de ayudar a mejorar la calidad de estos estudios y diseñar propuestas de intervención orientadora adaptadas a las necesidades de estos estudiantes. En primer lugar, los datos recogidos por el cuestionario diseñado en el marco del proyecto I+D, que permite definir el perfil y/o distintas tipologías de estudiante internacional en el contexto de los másteres analizados. En segundo lugar, se plantea el diseño de una entrevista semiestructurada con aquellos factores que inciden en la etapa previa y la de adaptación de los estudiantes internacionales, tanto en el ambiente social como académico.

Resultados esperados

La primera aproximación a los datos procede del cuestionario implementado al inicio del curso 2016-17 de los másteres en el marco del proyecto I+D en el que se inscribe la investigación. Para ello se han seleccionado aquellos másteres del ámbito de Ciencias Sociales con presencia de estudiantes internacionales; estos se han clasificado según su tipología: másteres de carácter profesionalizador, másteres orientados a la investigación y másteres que presentan ambas

tipologías (n=309). En cuanto al método de muestreo, no hay una selección previa de los estudiantes, la muestra resultante es accidental dado que solo responden aquellos que asisten a clase.

Cuadro 2. Población y muestra de estudiantes de máster e internacionales.

TIPOLOGÍA DE MÁSTER	ESTUDIANTES MATRICULADOS (*)	MUESTRA	TASA DE PARTICIPACIÓN (%)	ERROR MUESTRAL (%)	INTERNACIONALES	% DE INTERNACIONALES SOBRE LA MUESTRA
Másteres profesionalizadores	212	134	63.2	5,3	33	24.6
Másteres investigadores	102	72	70.6	6,4	44	61.1
Másteres de ambas tipologías	147	103	70.1	8,4	58	56.3
Total	461	309	67.0	8,7	135	43.7

Fuente: Elaboración propia. (*) Datos de matrícula noviembre 2017.

Estos datos ya nos indican un perfil específico que encontramos entre los estudiantes internacionales, puesto que la mayoría de ellos optan por másteres de carácter investigador; esto supone unas determinadas motivaciones y necesidades formativas frente a los másteres de carácter profesionalizador (Chi cuadrado, $p < .05$).

Cuadro 3. Comparativa entre el perfil de los estudiantes españoles e internacionales

VARIABLES	ESPAÑOLES	INTERNACIONALES	Chi^2 (SIG.)
Mujeres	77.0%	67.4%	.060
Viven con sus padres	56.1%	10.4%	.000
Con hijos	4.1%	11.3%	.016
Financiación con fuentes propias	29.7%	38.1%	.452
Recien graduados	62.2%	23.2%	.000
Trabajo previo relacionado	49.4%	73.7%	.050

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta esta primera aproximación a los resultados obtenidos, se identifican claramente dos perfiles entre los estudiantes nacionales y extranjeros. Mientras que los primeros son estudiantes jóvenes que realizan un máster como continuación de sus estudios de grado, y que por lo tanto uno de los principales motivos que les llevan a unos estudios de tercer ciclo es ampliar sus competencias profesionales para poder insertarse, con posterioridad en el mercado de trabajo; los estudiantes internacionales priorizan la experiencia que vivirán en un nuevo contexto cultural y educativo y la oportunidad de poder acceder al doctorado. Los estudiantes internacionales vienen a nuestro país con un proyecto educativo más claro, experiencia laboral relacionada y muchas veces esta trayectoria implica a más personas (pareja e hijos).

Discusión y conclusiones

En la actualidad se está realizando una primera aproximación a los constructos que se analizan en el cuestionario. Tal y como nos muestran los datos se observan diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems de la escala relacionados con elementos personales, donde los

estudiantes internacionales puntúan mayor como el hecho de realizar un máster para disfrutar de una nueva experiencia educativa, o aumentar la red de contactos (en otra institución en el país de acogida), además destaca un elemento como es el hecho de querer hacer un máster para así poder acceder al doctorado, ya sea en España o al regresar a sus países de origen. Otro ítem que presenta diferencias entre ambos grupos es el hecho de cursar un máster para poder acceder al mercado laboral, donde los españoles dan mayor importancia respecto a sus compañeros de otros países.

En las fases posteriores del proyecto, se analizarán en profundidad otras escalas del cuestionario, manteniendo siempre esta comparación entre estudiantes internacionales y nacionales, por ejemplo, en cuanto a la satisfacción con la titulación escogida, prestando mayor atención a variables sociodemográficas como la tipología de acceso (recién graduados o con algún tipo de experiencia laboral).

A lo largo del segundo semestre del curso 2018-19 se realizarán las entrevistas donde se buscará profundizar en la comprensión de la transición de este perfil específico en nuestras universidades, prestando atención a los motivos que les empujan a dejar sus países para cursar un máster en el extranjero, así como aquellos factores que intervienen en los procesos de adaptación en el nuevo contexto social y educativo; sin olvidar el papel que tiene esta experiencia en el retorno a sus países, tanto a nivel formativo como laboral.

Referencias

Altbach, P. (2014). The abdication of thinking capacity in international higher education. *International Higher Education*, *74*(winter), 6-8.

Arthur, N. (2017). Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*, *42*(5), 887-894.

Cowley, P., & Hyams-Ssekasi, D. (2018). Motivation, induction, and challenge: Examining the initial phase of international students' education sojourn. *Journal of International Students*, *8*(1), 109-130.

Creswell, J. W., Plano, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2007). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240).Thousand Oasks, CA: Sage.

De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, *83*(Special Issue), 2-3.

Delgado, B., Hurtado, N., & Bondar, Y. (2011). La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. *RUSC*, *8*(2), 101-122.

Eskelä, E. (2013). Migration decisions of skilled migrants: International degree students in an offbeat destination. *Nordic Journal of Migration Research*, *3*(3), 145-152.

Hernández, J., & Pérez, J.A. (2017). La universidad española en cifras 2015/2016. Madrid:CRUE

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, *33*(autum), 2-3.

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, *62*(winter), 14-15.

Lee, E. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, *3*(1), 47-57.

Lelawati, N., Lackland, D., & Mjeldheim, G. (2018). Destination motivation, cultural orientation, and adaptation: International students' destination-loyalty intention. *Journal of International Students*, *8*(1), 38-65.

Nicholls, S. (2018). Influences on international student choice of study destination: Evidence from the United States. *Journal of International Students*, *8*(2), 597-622.

Rienties, B., Grohnert, T., Kommers, P., Niemanstsverdriet, S., & Nijhuis, J. (2011). Academic and social integration of international and local students at five business schools, a cross-institutional comparison. En P. Van den Bossche, W. H. Gijselaers, & R. G. Milter (Eds.), *Building Learning Experiences in a Changing World* (pp. 121-137). Países Bajos: Springer.

Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemanstsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, *63*(6), 685-700.

Rienties, B., & Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, *37*(2), 188-201.

Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde "fuera" orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 15-38.

Sato, T. (2016).Doctoral Sojourn Experiences of Adapted Physical Education Students from Asian Countries. *Journal of International Students*, *6*(2), 339-366.

Wang, Q., Leen, S., & Hannes, K. (2018). How do South American international students experience student life in Flanders? A photo elicitation project. *Journal of International Students*, *8*(2), 742-768.

Apectos clave

- Papel de la institución y/o coordinación del máster en la acogido y adaptación de los estudiantes internacionales
- Percepción de los estudiantes españoles sobre los estudiantes internacionales
- Como afrontan el retorno y enfocan su proyecto profesional los estudiantes internacionales después de su experiencia en el extranjero

Formação de Professores de Português: Língua e Justiça Social no Contexto Amazônico Brasileiro

Portuguese Teacher Training: Language and Social Justice in the Amazonian Context

Helane Fernandes
Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro, Portugal

Esta investigação insere-se nos debates sobre formação de professores de língua em contextos de desigualdade e injustiça. O propósito investigativo é compreender quais são os fundamentos da formação de professores de português no contexto do interior da Amazônia paraense – Brasil, questionamento da condição atual e contributos para uma formação mais responsável, mais comprometida e mais promotora da justiça social, capaz de responder aos desafios locais e globais. A proposta apoia-se nos estudos sobre currículo (Apple, 1999; Paraskeva et al 2005, 2007; Silva, 1999), formação de professores para justiça social (FPJS) (Zeichener 2008, 2016; Cochran-Smith, M. 2008), língua/discurso e transformação social (Fairclough,1989; Fraser, 2006; Hawkins, 2014; Hanks, 2008), entre outros. Enquadrado por um paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, investigação traduz-se em um estudo de caso e investigão participativa, com procedimentos de tipo etnográfico, analisando documentos curriculares de formação de professores de língua, do Curso de Letras, da Universidade Federal do Pará – Brasil; e as vozes dos sujeitos, professores e alunos, envolvidos directamente na formação em questão. Até o momento, as análises em andamento apontam para a manunteção da formação do especialista distanciada da concepção de língua como um conjunto de práticas que permitem a democracia social e participativa.

Descriptores: Formação docente, Currículo, Discurso, Justiça social.

This research is part of the debates about teacher education in contexts of inequality and injustice. The purpose of the research is to understand the fundamentals of Portuguese teacher education in Amazon - Brazil; questioning of the current condition and contributions to a more responsible, committed and promoting of social justice, adequate to local and global challenges. The proposal is based on curriculum studies (Apple, 1999; Paraskeva et al 2005, 2007; Silva, 1999), Teacher education for Social Justice (FPJS) (Zeichner & Moreira 2014, 2016, Cochran-Smith, M. 2008), language / discourse and social transformation (Fairclough, 1989; Fraser, 2006; Hawkins, 2014; Hanks, 2008), among others. From an interpretative and qualitative paradigm, the research plan adopted is that of case study and participatory research, with procedures of an ethnographic type, supported by the analysis of curricular documents for the education of language teachers in Federal University of Pará - Brazil, and in the voices of the teachers and students directly involved in the formation in question. The analysis in progress points to the maintenance of the education of the specialist still distanced from the conception of language as practices that allow social and participatory democracy.

Keywords: Teacher education, Curriculum, Discourse, Social justice.

Contexto y motivación de la investigación

A Universidade Federal do Pará - UFPA, fundada na década de 1950, é uma das maiores instituições de ensino superior da região norte do Brasil, responsável pela formação, produção de conhecimento e desenvolvimento do Estado do Pará. Na década de 80, a universidade iniciou o seu processo de interiorização, levando os cursos de formação de professores para o interior da

Amazônia paraense, oferecendo acesso ao ensino superior a população distante da capital, desempenhando um importante papel social na região.

O Norte é a região com maior taxa de vulnerabilidade social, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2017 [1], e a região com maior restrição de acesso a moradia, educação, saneamento básico e proteção social em relação as outras regiões do país[2] (Figura 1).

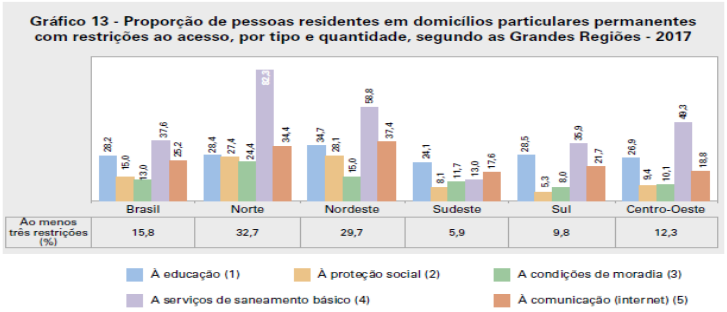


Figura 1. Restrições de acesso em múltiplas dimensões.
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Nos últimos anos, o Norte acumula notícias que denunciam uma realidade de fome, exploração sexual, violência e injustiça. Uma pesquisa recente denunciou a prostituição de crianças que vivem às margens dos rios da região do Marajó-Pará, chamadas pelos próprios ribeirinhos de "balseiras"[3].

É nesse contexto que há dez anos a investigadora tem atuado como formadora de professores de Língua Portuguesa, no Curso de Letras da Faculdadde de Linguagem, do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/UFPA), interior do Pará. O Curso de Letras da UFPA, desde a década de 60, é responsável por pensar e promover a formação dos professores de língua que atuam no contexto da região da Amazônia paraense, tanto no interior como na capital. Portanto, esta proposta de investigação se constrói a partir da inquietação e do questionamento sobre o o papel da investigadora como formadora de professores de língua em uma região marcada por injustiças. No centro dessa inquietação está a compreensão de que a língua, o discurso e as práticas linguísticas cotidianas são conhecimento emancipatório, de inserção social, denúncia e resistência que cumprem importante papel em direção à promoção da justiça social (Freire, 1997; Fairclough, 1989, ente outros).

Compreendo que a formação dos agentes educacionais, os professores, deve ser também adequada aos contextos históricos, sociais e políticos onde ocorre isso significa uma formação coerente com a vontade de transformar a sociedade, tornando-a mais justa. Conforme Apple (1999), a educação não é empreendimento neutro e o educador se encontra implicado em um ato político.

[1] http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2364b.pdf, acesso em 20/02/2019.
[2] https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf, acesso em 20/02/2019.
[3] https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/nesta-edicao/227-o-uivo-das-balseiras, acesso em 20/02/2019.

Estado de la cuestión

A proposta pretende compreender a formação de professores de Língua portuguesa realizada pela UFPA, no contexto do interior da amazônia paraense. De igual inciativa, Gomes-Santos (2012) diz que a criação do Curso de Letras, em 1954, no Pará, nomeado de *Letras Clássicas*, faz referência a uma formação orientada "segundo uma perspectiva de língua como *expressão estética*, definida segundo os parâmetros da norma culta, da modalidade escrita e do registro formal" (p. 148). Essa configuração se estende por 50 anos até a reordenação curricular de 2004, que passa a priorizar a dimensão teórica, técnica e especializada da formação docente. Não há estudos mais amplos e profundo sobre a formação em questão, e nem sobre a relação da formação do professor de português para o contexto de restrições e vulnerabilidade da região. E os estudos sobre língua e justiça social estão, em sua maioria, relacionados a aquisição de segunda língua (L2), não sendo esse o foco da investigação.

O que esta proposta vem fazer é reinvindicar, dentro da concepção do Curso de Letras da UFPA, o lugar da língua como conhecimento emancipatório e transformador, reconhendo sua natureza ideológica também como princípio da formação do licenciado em Letras. É inaceitável que essas perspectivas sejam acessórias a formação, como se constata, na atual grade curricular, em que a disciplina *Análise do Discurso* aparace entre outras optativas. Silva (1999, p. 15) escreve que "quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos".

Nesse sentido, a proposta se baseia nos estudos sobre currículo (Apple, 1999; Paraskeva et al 2005, 2007; Silva, 1999), formação de professores para justiça social (FPJS) (Zeichner & Moreira 2014, 2016; Cochran-Smith, M. 2008), discurso e justiça social (Fairclough,1989; Fraser, 2006; Hawkins, 2014), entre outros.

Zeichner & Moreira (2014, p. 135) afirmam que a FPJS objetiva "preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades".

Para combater a injustiça cultural e simbólica, por exemplo, em que os padrões sociais são impostos, onde submete-se alguém a padrões de outra cultura (dominação cultural), o que leva ao ocultamento do sujeito, que é "tornar-se invisível nas práticas comunicativas de interpretação e representativas" (Fraser, 2006, p. 232), e ao desrespeito, ao ser "desqualificado nas representações públicas e nas interações cotidianas", Fraser (2006) diz que o remédio é o reconhecimento por "transformação de padrões de representação, interpretação e comunicação". Nesse quadro de "práticas comunicativas", "representações públicas e interações cotidianas", e "padrões de representação, interpretação e comunicação" estamos evidenciando que é pela língua que se reproduz as relações sociais de dominação, mas que também é pela língua que essas mesmas relações podem ser transformdas; que é a língua o elemento chave para a compreensão do poder, da opressão e das relações de dominação.

Nesse sentido, levando em consideração a responsabilidade social das instituições públicas de educação, questionamos: qual é a visão de língua que as instituições formadoras, a escola e o professor levam para a sociedade? Com o que concretamente a formação do professor de língua tem se preocupado? Existe alguma preocupação com uma formação que aponte para o fortalecimento de práticas discursivas específicas para atender as necessidades sociais? Existe

alguma preocupação com as práticas discursivas situadas e específicas urgentes para os propósitos da vida cotidiana, transformações de padrões e combate a injustiça?

Hipótesis o definición del problema de investigación

O que tudo indica é que as transformações de padrões de representação, interpretação e comunicação são historicamente negadas e negligenciadas dentro da formação do professor de língua no contexto brasileiro. O currículo de formação do professor de língua esteve historicamente a serviço da manutenção dos padrões de uma ideologia dominante e persiste até hoje em uma postura alheia ou desconectada da realidade de restrições, vulnerabilidade social e injustiças do interior da Amazônia, por exemplo.

Logo, o problema de investigação que orienta este projeto apresenta-se da seguinte forma: Como contribuir para a construção de uma formação do professor de língua comprometida com a transformação da sociedade, consciente da dimensão política da sua ação levando em consideração a natureza social da língua em direção a promoção da justiça social?

Objetivos de la investigación

Diante da questão, desenha-se o seguinte objetivo geral: Compreender como se constitui um currículo de formação de professores de língua comprometido com a transformação e a justiça social.

Objetivos específicos:

- Identificar quais são os fundamentos dos documentos curriculares da formação inicial de professor de língua oferecida pela UFPA ao longo dos anos de existência do curso de Letras, no interior do Estado do Pará;
- Identificar os discursos presentes nos documentos curriculares e nas vozes dos sujeitos envolvidos no processo sobre a formação em questão;
- Constituir referências/orientações para uma formação de professores de língua mais comprometida com a promoção da justiça social.

Método

De paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, a investigação desenvolve-se como estudo de caso e investigação participante. Analisa documentos curriculares de formação de professores e entrevista sujeitos envolvidos diretamente na construção desses documentos, professores formadores e alunos do curso. A tabela 1 apresenta uma síntese das características da coleta de dados.

Tabela 1. Características da coleta de dado para o projeto.

Tipo de estudo	**Técnica/Estratégia**	**Tipo de Instrumentos**	**Tipo de fontes**	**Tipo de dados**
Estudo de caso Investigação participante	Coleta/levantamento de documentos Observação participante Notação	Critérios Papel/caneta Guião de entrevista Questionário Gravador	Documentos Registros/notas Interlocutores Contexto	Descritivos Narrativos Opiniões

	Entrevistas individuais semiestruturadas
	Inquérito por questionário

Fonte: Protocolo de pesquisa, (Fernandes, 2018).

Em nível operacional, estruturamos três principais fases que organizam todo o processo metodológico da investigação. A fase inicial tem caráter teórico e acompanha todas as outras fases. Realiza-se: (i) revisão da literatura especializada através da produção de fichas de leitura, (ii) análise sistemática de artigos científicos publicados nos últimos dez anos sobre o tema, e (iii) pesquisa de textos legislativos sobre a formação inicial do professor no Brasil (Leis e Diretrizes). A segunda fase é dedicada ao "caso", delimitação, caracterização, exploração e descrição do contexto da pesquisa, além de levantamento de documentos, entrevistas e aplicação de questionários. A terceira fase tem caráter analítico e propositivo.

Tabela 1. Características da composição do corpus de pesquisa.

Tipo de fontes	**Descrição do corpus**
Documentos	Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Letras da UFPA, contendo grade curricular e ementário.
Interlocutores	Professores que participaram da construção do Projeto Pedagógico do Curso de Letras - CUNTINS/UFPA
	Alunos do curso
	Ex-alunos do curso e que estão em exercício da docência
Contexto	Relatórios econômicos sociais produzidos por instituições de competentes
	Pesquisas científicas
	Notícias de circulação mídia em geral
	Relatos orais

Fonte: Protocolo de pesquisa, (Fernandes, 2018).

Resultados obtenidos y resultados esperados

Até o momento podemos inferir alguns resultados, a partir do levantamento de estudos realizados nos últimos 10 anos, que relatam experiências de FPJS:

- Apesar de ser uma abordagem que visa superar a desigualdade, alguns estudiosos relatam que há resistência entre os professores em formação;
- Os estudos realizados dentro da relação língua e justiça social são, na sua maioria, estudos relacionados a aquisição do inglês como segunda língua (L2);

Quanto a observação sobre os documentos curriculares que regem a formação do licenciado em Letras - Língua portuguesa- UFPA, os resultados apontam:

- Para um perfil de formação ainda distante da consciência do papel social do professor de português;
- A organização curricular nos três momentos dos documentos ainda privilegia a língua como estrutura, deixado de lado o aspecto ideológico do discurso, uma vez que a única disciplina de "Análise do Discurso" fica entre as disciplinas optativas.

Nesta fase, de posse das informações, nosso esforço intelectual será para interpretações de fatos e discursos que se articulam na e para a formação inicial do professor de língua, contribuir com um estudo de caráter científico para a solidificação de uma linha de investigação sobre o tema currículo, língua e justiça social no contexto amazônico.

Os contributos esperados são:

- Colaborar para a construção de uma formação do professor de língua mais comprometida socialmente;
- Inclusão de conhecimentos no desenho curricular que embasem as ações pedagógicas promotoras da justiça social;
- Reconhecer no currículo e nas atividades de estágio, projetos de iniciação à prática voltados para a promoção da justiça social como princípio organizacional e norteador;
- Constituição de um grupo e linha de pesquisa permanente sobre o tema abrigado na Fauldade de Linguagem (CUNTINS/UFPA) que desenvolva estudos com rigor científico mostrando resultados, impactos e evidências que comprovem a pertinência dos estudos e a disseminação de práticas voltadas para promoção da justiça social.

Discusión y conclusiones

Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia", de 1997, na página 116, diz o seguinte: "Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos".

Os conhecimentos pré-determinados e impostos nos currículos são para substituir e apagar a cultura, promover o controle e a reprodução das relações de classe (Silva, 1999). Podemos perceber, como exemplo, que tanto no currículo escolar de língua, como no currículo de formação de professores de língua no Brasil, há uma valorização de uma variedade linguística em detrimento de outra. Na escola, a língua dita padrão e culta está para apagar e substituir a variedade do outro, não está lá com o objectivo de ampliar o conhecimento para a transformação de realidade de restrições e privações.

O currículo de formação de professores de língua ainda consiste na visão estruturalista, facilmente observada na organização das disciplinas de forma fragmentada e sintética, ou seja, os conhecimentos estão desconectados e se iniciam da unidade menor para a unidade maior dos níveis de estrutura da língua (fonético, fonológico, morfológico e sintático).

Essa organização em que os conteúdos não se conectam, literatura separada de linguística e divisão da língua em unidades menores, desvirtua toda a complexidade de sua realização como um evento discursivo. Isso unicamente contribui para a formação de um profissional que reproduzirá essa mesma fragmentação em sala de aula, fazendo passar, explicita e implicitamente, uma concepção de língua como um conjunto de regras descontextualizado do seu uso real, tornando seu ensino e sua aprendizagem, muitas vezes, sem sentido para aqueles que estão envolvidos em todo o processo educativo.

Tal contexto sobre o campo da educação, da formação e seus reflexos sociais, nas palavras de Paraskeva et al (2005), são frutos de uma relação entre Estado e grupos económicos, na qual "a lógica mercantilista tem sistematicamente vilipendiado as esferas política e cultural, tanto na

escolarização, em geral, quanto no currículo" (p. 5). A situação política que se apresenta como futuro da educação no Brasil é um claro exemplo disso.

Mas é no pensamento de Giroux (1986) que o determinismo económico fatídico deixa de ser o centro da atenção do pensamento crítico sobre currículo e ganha espaço com a pedagogia alternativa, da possibilidade e da resistência. Para Giroux há mediações possíveis no espaço da escola na relação currículo e sociedade que podem atrapalhar os propósitos da estrutura económica. Nos espaços da escola e das relações há a possibilidade de resistência, rebelião e subversão através de uma tomada de consciência crítica por parte de professores e alunos no fazer pedagógico em direcção a emancipação e libertação, que podem romper com as determinações de controle e dominação (Silva, 1999).

Assim, acreditamos que todo esforço intelectual e fazer científico deve atender as necessidades da vida das pessoas. A responsabilidade pela formação de atores educativos mais adequada aos contextos históricos, sociais e políticos onde estão inseridos é responsabilidade social das instutições públicas e nossa como professores formadores. Concluo e recordo Giroux (1997, p. 71) ao dizer que em ações emancipatórias do professor como intelectual transformativo, é central "a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico".

Referencias

Apple, Michael (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto Editora.

Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. In *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Fairclough, N (2016). *Discurso e mudança social*. Coordenação e Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília.

Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? *Dilemas. Cadernos de Campo*, São Paulo, N. 14/15, P. 1-382.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Giroux, H. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, p. 157-163.

Giroux, H. (1986). Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes.

Gomes-Santos, Sandoval Nonato (2012). Praxeologização do currículo e formação docente: o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. 1a.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 145-190.

Hanks, William F. (2008). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade* a partir de Bordieu e Bakhtin: Cortez

Paraskeva, J, Gandin, L.& Hypólito, A. (2005). *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda*. Plátano editora, Lisboa.

Silva, T. Tadeu (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Zeichner, K & Moreira, M. A. (2014). *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Edições Pedago, Portugal

Una Metodología Multidisciplinar de Análisis Crítico a la Política Educativa

A Multidisciplinary Methodology of Critical Analysis to the Educational Policy

Diana Milena Tamayo M.

Universidad Autónoma de Madrid, España

Se propone realizar un análisis de los textos de política oficial a partir de un enfoque multidisciplinar. El foco del análisis está centrado en cómo se desarrollan las concepciones de calidad en los planes de desarrollo vigentes, el nacional, el decenal, y el departamental. Este análisis pormenorizado busca indagar por aquellas ideas entorno a las estrategias propuestas por la administración para el avance de la calidad y la mejora educativa inmersas en la normativa Colombiana. El objetivo de este sub estudio es descifrar y describir a partir un análisis crítitico cómo la calidad es utilizada de multiples maneras para justificar lógicas de rendición de cuentas, venidas de sistemas empresariales, propias del ámbito público y aplicadas hoy con gran rigor en la mayoría de los sistemas educativos del mundo con el principal instrumento que son las pruebas estandarizadas.

Descriptores: Textos de política educativa; Análisis Crítico del discurso; Calidad y mejora; neoliberalismo, rendición de cuentas.

It is proposed to carry out an analysis of official policy texts based on a multidisciplinary approach. The focus of the analysis is focused on how quality conceptions are developed in current development plans, national, decennial, and departmental. This detailed analysis seeks to investigate those ideas around the strategies proposed by the administration for the advancement of quality and educational improvement immersed in Colombian regulations. The objective of this sub-study is to decipher and describe from a critical analysis how quality is used in multiple ways to justify accountability logics, coming from business systems, typical of the public domain and applied today with great rigor imposed on the majority of the educational systems of the world with the main instrument that are the standardized tests.

Keywords: Educational policy texts; Critical discourse analysis; Quality and improvement; Neoliberalism, accountability.

Introducción

En el ámbito de la investigación cualitativa las acciones colectivas e individuales se develan en datos concretos, así como en hechos y expresiones que evidencian tendencias a partir de la exploración, identificación y categorización. En este sentido "los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe" (Stake 1999, p.42). En ello un sinnúmero de posibilidades y actuaciones hipotéticas. En este sentido, la técnica del análisis de contenido como técnica cualitativa "busca la presencia y el valor de los temas que aparecen, la novedad, la relevancia para el propio texto de los significados de los significados."(Tójar 2006 p, 312) lo que representa varias perspectivas o formas de enmarcarse para concretar dicho contenido "como proceso cualitativo de análisis, generador de información, de interpretación y de conclusiones" (Tójar, 2006, p.311). El análisis de contenido dentro de la diversidad de las propuestas cualitativas puede tener muchas clases y elementos que enriquecen los objetos de investigación, en el presente servirá de introducción y pretexto para la exploración de tendencias dentro de las cuales se recurre a los textos escogidos (documentos y leyes principales) específicamente referidos al fenómeno a explorar (políticas educativas relacionadas

con la calidad). Así se profundiza en una fusión de teorías y herramientas metodológicas del análisis crítico del discurso, para entender cómo la estructura social, produce y reproduce lenguajes legitimadores de dispositivos coercitivos. Esto conlleva a develar cómo los eventos en la práctica de acción expuesta en la pesquisa, salen a la luz para propiciar la denominada "conciencia crítica del uso lingüístico" (Rojo, 2006 p.158).

En concordancia con las ideas anteriores el contenido que trae consigo una política educativa, un documento, una ley, un discurso propugnado, requiere un análisis desde una perspectiva de análisis del discurso desde una tendencia posestructuralista, que denote lo "que se halla situado en el tiempo y en el espacio, y de que las estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos", (Wodak y Meyer 2003, p.19). El sentido del contenido que se va analizar es analizado en torno a diversos elementos teóricos de investigación en el ámbito del análisis crítico del discurso, basado en la premisa de que la "esencia de la deconstrucción está en la autocontradicción textual, que consiste en descubrir la incompatibilidad subyacente que existe entre la intención del autor (lo que cree argumentar), y el significado del texto (lo que dice realmente)" (Tójar, 2006 p.315). En un momento en donde la era de la posmodernidad y su dialéctica se encarga de demostrar tanto su reafirmación como sus grandes fallas y a su vez, "Los horizontes, entendidos como el trasfondo donde se pone de manifiesto lo global y lo local, lo intrasocietal y lo intersocietal para elaborar y transformar las diversas expresiones discursivas" (Pardo 2007, p. 73). En dichas expresiones el análisis del discurso permite la identificación a través de la metodología expuesta el cómo aquellos textos de política revelan un trasfondo de los reales impactos de las fuerzas y reformas en el marco de la globalización y su reflejo en la en la educación.

En este orden de ideas, desentrañar un discurso bajo esta lógica de acción, implica entender que en el discurso existen diversidad de maneras en que las instancias dominantes ejercen estrategias diversas amparadas en categorías legislativas, prolongando con éstos, un sinnúmeros de intereses individualistas adquiridos y cobijados bajo el tipo de legitimaciones políticas de corte neoliberal. En este sentido, el análisis del discurso crítico es una forma de identificar la incidencia recíproca de la textualidad de una acción política en el ámbito real o práctico (Fairclough, 1999). Los analistas en el campo no son pocos, las corrientes de estos estudios vienen sustentadas por teóricos críticos, desde posturas posmodernas como Foucault y Derrida, y de ideologías marxistas y neomarxistas como Gramnsci, althouser, Giroux, Gintis, Bowle, Althousser. El análisis crítico del discurso será también el artilugio fundamental que conlleva a la profundización del conocimiento lingüístico en la deslegitimación de verdades impuestas y/o naturalizadas. No obstante, al no existir un enfoque que dé cuenta de un mismo fenómeno por sí solo se debe plantear una alternativa de integración teórica de carácter "esencialmente diverso y multidiciplinar (Van dijk, 2001 p.143)". Esta alternativa brinda la capacidad de responder y propiciar nuevas preguntas desde epistemologías criticas (Wodak y Meyer, 2003) .Las estructuras gramaticales hablan de una ideología de poder y a su vez el evento prágmatico del texto también ejerce una postura hacia, connotado por el esquema social en el que se encuentra inmerso dicho texto (Wodak y Meyer 2003). Es decir el texto se sostiene entre dos fuerzas tanto la linguistica como la social.

Método

El análisis que sigue la presente fase investigativa se nutrirá a partir de las teorías y a su vez, de las estrategias metodológicas y conceptuales de los autores estudiosos del análisis crítico del discurso, tales como Fairclough (1993) María Cristina Martínez (2002) Charaudeau (2009)

Manganeau (1996) Foucault(1984), Jager,(2003) y Ball (2003). Estos autores en su mayoría de la escuela francesa y de orientación Foucaultiana, encuentran que tanto prácticas sociales textuales y discursivas deben ser estudiadas articuladamente y de manera multifuncionada y orientada para entender de "qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es en ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía" (Bourdieu, 1977 p.174).

Los aportes metodológicos tomados en función de cada autor, y la naturaleza de su importancia articulan cada aspecto en relación con el análisis pretendido. Fairclough (1993) presenta un enfoque tridimensional, en el cual argumenta que este factor triádico permite la conjugación y evidencia de cómo los lazos entre sociedad y texto ubicando la social como el "que determina el macroproceso de la práctica discursiva y es el microproceso que da forma al texto" (1993p.66). Así, los eventos son producidos y por ende analizados a través de tres dimensiones: como práctica discursiva, como práctica textual y como práctica social. La caracterización de la práctica discursiva la hace a partir de tres processos: los procesos de producción, distribución y consumo de textos para referirse a los procesos de producción, enmarca los aspectos de interpretación, normas, producción, interpretación, contextos, fuerza, coherencia, entre otros. (1993) Los de distribución referidos los contextos enunciativos (Martínez 2002) tales como: género discursivo, tipo de texto, autor, locutor, interlocutor, tema, intención, propósito, contrato social, enunciador, enunciatario, el enunciado o el tercero, dimensiones, y tonalidades y el consumo de textos referido a patrones modos y dominios que se hacen sobre la producción y transformación textual. En relación con el discurso como práctica textual, identifica como ejes articulares, aspectos semánticos, gramaticales, estructurales, y cohesivos argumentando cómo "la estructura particular de las relaciones entre palabras y las relaciones entre sus significados son formas de hegemonía "(Fairclough 1993, p.59). En este aspecto, Charaudeau evidencia en el tipo de argumentación del texto político características semánticas analíticas en razón de 4 aspectos, tales como: toma de posición, elucidación, prueba y problema, estos estilos de organización discursiva argumentativa política, a su vez, reflejan cómo la táctica de la persuasión se fundamenta en razón de un lógica más allá de la mera racionalidad de un argumento, estos textos tienen la característica de la simplicidad textual y de aludir a la parte emocional para lograr que el enunciatario del texto o quien lo recibe se predisponga hacia "una disposición de espíritu tal que su juicio pudiese ser más fácilmente orientado hacia una dirección" del juicio o sentido esperado ejercido directa o indirectamente por el enunciador en su rol político (Charaudeau, 2009 p.277). Finalmente, en el apartado que tiene que ver con práctica social Fairclough (Cuadro 1), identifica tres conceptos fundamentales tales como: hegemonía, ideología y cambio discursivo, de los cuales solo se tomará el de hegemonía, para explicar las contradicciones entre discurso y práctica social que coexisten en un mismo texto, y como éstos van en contradicción permanente. Ejemplo de ello, elementos patriarcales y feministas, democráticos y autoritarios que coexisten en un mismo discurso. Entonces, ese "uso lingüístico aunque con diferentes grados de prominencia según los diferentes casos, siempre es simultáneamente constitutivo de las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias" (Fairclough, 2008, p.172) y constata aquellos cambios irregulares que se pasan por alto en la práctica real. Adicionalmente en el ámbito de la práctica social se incluirá los conceptos de dispositivo, y tecnologías performativas como conceptos claves, para entender cómo el discurso en la práctica social, reafirma, válida, y renueva formas de gestión de lo público creando, a su vez, nuevos elementos que las componen. Así las cosas, se entiende por tecnología performativa "una cultura y un modo de regulación [..] implica juicio, comparación y exposición, tomados

respectivamente como formas de control, fricción y transformación " (Ball, 2013, p. 104). Este, servirá de apoyo en el análisis para evidenciar la evaluación como tecnología de control en los nuevas relaciones de poder (Monarca, 2015). En este mismo sentido las evaluaciones estandarizadas se pueden incluir como dispositivos que según lo ha definido Jáger (2003) como el material producido en la interrelación de las acciones discursivas y no discursivas que conforman una realidad objetiva y éstos a su vez, otros dispositivos que no solo regulan, controlan sino que coartan libertades en todos los niveles de expresión humana.

Cuadro 1. Fairclough

FAIRCLOUGH	**Práctica Discursiva**	MARTINEZ		**Teoría discursiva interactiva**	*1-Género discursivo* *2- Tipo de texto* *3-Autor* *4- Locutor* *5-Interlocutor* *6-Tema* *7- Intención* *8- Propósito* *9-Contrato social* *10- Enunciador* *11-Enunciatario.* *12-El enunciado o el tercero:* *13- Dimensiones:* **14- Tonalidades**
	Practica Textual	CHARAUDEAU	MANGANEAU	**Estructura semántica de la mecánica argumentativa del discurso político**	**Toma de posición** **Elucidacion** **Prueba** **Problema**
	Practica social	BALL	JAGER / FOUCAULT	**Nociones teóricas**	**Tecnología performativa** **Hegemonía** **Dispositivo**

Fuente: Elaboración propia

En este orden de ideas, teniendo en cuenta que "A través de estos estudios podemos acceder a la propia actividad política constituyéndose en un instrumento útil en la comprensión de la articulación y carácter de lo político en las sociedades contemporáneas" (Concepción, 2009, p.16.) el objeto de análisis de la presente investigación son las ideas de calidad inmersas en material oficial y político y sus fuentes primarias.

Resultados, discusión y conclusiones

En la lógica de los análisis iniciales es fácil detectar en los textos o planes de desarrollo la constante justificación de los elementos estandarizados para el logro del avance de la calidad. En este sentido, el lenguaje de avances en porcentajes y comparativo denota la noción economicista de la visión del gobierno actual sobre sistema educativo Colombiano. La noción de calidad es realzada a partir de cifras y números, del mismo modo que ponen como eje central este hecho para el avance. (Cambours de Donini, 2017).

Acciones que se configuran y pone en sinonimia la calidad educativa con el aumento de la frecuencia de las pruebas saber, reforzando el contenido político en favor de quien escribe el texto (Verger y Curran, 2014). A su vez, se da por hecho en relación directamente proporcional

que el avance de la educación en Colombia es correspondiente con el aumento y extensión a otros grados de las pruebas y del aumento de otras estrategias estandarizadas en la básica primaria.

> *La evaluación. Existe en nuestro país y en el mundo un enorme interés, que se ha convertido en necesidad, de conocer los resultados que arroja todo el esfuerzo realizado cada año en la educación. Lo que quiere decir, que el interés de la implementación de la evaluación del sistema educativo está asociado a los resultados por la calidad de la educación que se imparte (Plan Decenal, 137).*

La rendición de cuentas sigue siendo una parte inherente de los sistemas de calidad que se legitima en torno al mismo, dado que como se evidencia en esta cita la información que emerge es principalmente tomada más que para el mejoramiento continuo, para la racionalización del recurso (Deleuze, 2006).

> *La finalidad de la evaluación es obtener información confiable que permita tomar decisiones hacia un mejoramiento continuo y progresivo de la calidad de la educación. Plan decenal p, 139.*

> *"la expansión de la aplicación de las pruebas de calidad SABER al grado 3°, y el aumento de frecuencia de aplicación de estas pruebas en los grados 5° y 9°, dan cuenta del gran esfuerzo de la administración del Presidente Juan Manual Santos en avanzar de manera decidida hacia una Colombia más educada" (Plan nacional pág. 35, 2014)*

Referencias

Althusser, L. (1970). Ideology and ideological state apparatuses: Notes towards an investigation. *Lenin and philosophy and other essays.*

Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad, *Educación y Pedagogía, 37(15)*, 87-104.

Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes, 38*, 103-113.

Cambours de Donini, A. y Pini, M. (2017). Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina. En D. García y A. Gradin (Comps.) *El Neoliberalismo Tardío. Teoría y Praxis.* Buenos Aires: FLACSO.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dir.) (2005) *Diccionario de análisis del discurso.* Buenos Aires: Amorrortu.

Charaudeau, P. (2009). La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, 277-295.

Concepción L. E. (2009). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. *Revista internacional de pensamiento político, 5*, 15-32.

Deleuze, G. (1989). *"¿Qué es un dispositivo?"*. En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis: Revista Latinoamericana*, (13).

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society, 4*(2), 133-168.

Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language awareness, 8*(2), 71-83.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad, 2*(1), 170-185.

Foucault, M. (1984). "*El juego de Michel Foucault*" en *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Jäger, S. (2003) Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Coord.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.61-100). Barcelona: Gedisa.

Maingueneau, D. (1996). El ethos y la voz de lo escrito, *Versión*, 6, 78-92.

Martín, L. (2006). El análisis crítico del discurso: Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez (Coord.) *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp. 161-196). Editorial UOC.

Martínez, M. C. (2002). *Pensar la educación desde el discurso.* Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, Cali – Colombia.

Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma de Estado. En Miño y Dávila (Ed.) *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Pardo, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. 2a* (No. 2). Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO).

Peña, L. A. (2007). *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.

Van dijk en Wodak, R. y Meyer, M. (2003). La multidisciplinariedad del análisis del discurso crítico: un alegato en favor de la diversidad). En R. Wodak y M. Meyer (Ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.143-177). Barcelona: Gedisa.

Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical studies in education*, *55*(3), 253-271.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Bercelona: Gedisa.

Wodak, R. (2011). *Critical linguistics and critical discourse analysis. Discursive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Aspectos clave

- Para analizar los textos oficiales se hace estrictamente necesario manejar un enfoque de análisis del contenido del discurso de índole multidisciciplinar que aborde todas las complejidades y contradiciones.
- Entender las ideas de calidad y mejora expuestas en estos planes de desarrollo es entender el enfoque político que las subyace y cuáles son las acciones realmente disponibles y accesibles en el campo educativo.
- El análisis crítico multidisciplinar permite entender no solo las acciones inmediatistas sino el contexto que les permitio ascender al lugar en el que están. La educación en la globalización es un aspecto que lo fundamenta y da sentido a muchas de éstas, generando una credibilidad absoluta entre los actores educativos.

La Transición entre Educación Infantil y Primaria: implicaciones en la Formación del Profesorado

The Transition between Early Childhood and Primary Education: implications for Teacher Education

Alba González-Moreira
Camino Ferreira
Javier Vidal

Universidad de León, España

La transición educativa entre educación infantil y educación primaria es un momento complejo de cambios que tendrán consecuencias en la vida académica del alumnado (Combs-Ronto, Olson, Lunkenheimer, & Sameroff, 2009). En esta transición están implicados distintos agentes de la comunidad educativa: el profesorado, el alumnado y las familias. Además, en la transición se reconoce la importancia de diversos factores como el papel de las familias, el cambio en la metodología docente, la coordinación entre el profesorado de las distintas etapas, el papel del juego, los aspectos organizativos del espacio, la opinión y percepción de los participantes o la formación del profesorado. El objetivo del proyecto es analizar los problemas de la transición de educación infantil a educación primaria para alumnos, centros, familias y profesorado. La metodología empleada consistirá en un análisis documental, encuestas y entrevistas. La finalidad del proyecto será realizar una propuesta de formación del profesorado en función de los resultados obtenidos de la investigación.

Descriptores: Educación infantil; Educación primaria; Transición educativa; Formación del profesorado; Política educativa.

The educational transition between pre-school and primary education is a complex moment of changes that will have consequences on the academic life of the students. Different agents of the educational community are involved in this transition: teachers, students and families. In addition, in the transition the importance of various factors is recognised, such as the role of families, the change in teaching methodology, the coordination between the teachers of the different stages, the role of play, the organisational aspects of the space, the opinion and perception of the participants or the teachers' training. The aim of the project is to analyse the problems of the transition from pre-school to primary education for pupils, schools, families and teachers. The methodology used will consist of documentary analysis, surveys and interviews. The aim of the project will be to make a proposal for teacher training based on the results obtained from the research.

Keywords: Early childhood education; Primary education; Educational transition; Teacher training; Educational policy.

Introducción

La transición educativa entre Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) es un momento complejo de cambios, donde las repercusiones de las decisiones y actuaciones de los agentes implicados tendrán su reflejo a lo largo de la vida académica del alumnado.

Existen evidencias, tanto nacionales como internacionales, de los beneficios de una transición exitosa para el bienestar social y emocional del niño, así como sus logros cognitivos posteriores (Argos, Ezquerra, & Castro, 2011b; Cardemil & Román, 2010; Castro, Ezquerra, & Argos, 2018). Por una parte, las dificultades sociales, emocionales y académicas durante la transición de EI a EP influyen directamente en el aprendizaje y en el desarrollo a corto y largo plazo (Sierra, 2018; Tamayo, 2014a). Por otra parte, los problemas que podría acarrear la transición en la primera

infancia predicen posibles problemas educativos y sociales en un margen de hasta diez o doce años, perdurando durante la escolaridad y la adolescencia (Margetts & Phatudi, 2013; Tamayo, 2014a). Además, una transición educativa exitosa en las edades tempranas, es un pilar clave para que las siguientes transiciones (con mayor impacto) también lo sean.

Se han identificado diversos factores relacionados con el éxito de las transiciones entre la EI a EP, y algunos son por ejemplo: el papel de las familias (Correia & Marques-Pinto, 2016; Zhao, 2017); el cambio en la metodología docente entre EI a EP, al pasar de una etapa más dinámica, flexible y global, a otra más académica y estricta (Argos, Ezquerra, & Castro, 2011a; Babić, 2017); la coordinación entre el profesorado de diferentes etapas (Castro, Ezquerra, & Argos, 2012); el juego, como principio metodológico fundamental dentro de la etapa de EI y que se devalúa en el cambio de etapa, afirmando en muchos casos que en EI "solo se juega" perdiendo así su valor pedagógico (Castro, Argos, & Ezquerra, 2015; Tamayo, 2014b); los cambios en aspectos organizativos del espacio, y las posibilidades de agrupamientos de alumnado que ofrecen (Castro et al., 2012; Tamayo, 2014b); o la opinión, percepción y formación del profesorado tanto a nivel inicial como permanente, siendo también un punto clave dentro de la transición educativa (Correia & Marques-Pinto, 2016; Sierra, 2018; Tantekin & Altun, 2014).

En síntesis, el comienzo de la escolaridad obligatoria en EP supone uno de los grandes retos a los que el niño se enfrenta en sus primeros años y una adecuada incorporación a esta etapa puede ser clave en el futuro éxito educativo. Este proceso debe dejar de verse como un problema y entenderlo como una oportunidad para mejorar el rendimiento del alumno Bryce et al., 2018; Sierra, 2018; Tamayo, 2014a).

La formación del profesorado es fundamentales para mejorar el sistema educativo y con esto favorecer el desarrollo social. Las investigaciones cuyos objetivos contribuyen directamente a una mejora social relacionada con el profesorado se dan tanto en ambitos nacionales (González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019), donde la finalidad está directamente relacionada con las transiciones educativas y el abandono escolar temprano, como internacionales (Mora, Ferreira, Vidal, & Vieira, 2015), donde se busca una formación del profesorado de calidad, capaz de adaptarse a las necesidades de un desarrollo social y económico del entorno. Este estudio se enmarca, dentro del ámito de interés social. Con él se pretende abarcar tanto el ámbito internacional, con la situación a nivel europeo, como el estudio de un contexto nacional.

El objetivo de este estudio es analizar los problemas de la transición de EI a EP para alumnos, familias y profesorado, y sus implicaciones para la formación inicial y permanente del profesorado.

Los objetivos específicos en los que se concreta este objetivo son los siguientes:

Objetivo 1: Describir los sistemas de formación del profesorado sobre transición de EI a EP (formación inicial y permanente) en Europa.

Objetivo 2: Conocer las diferencias entre la formación del profesorado de EI y EP en relación al tránsito de etapas y sus implicaciones para la formación inicial y permanente.

Objetivo 3: Conocer la opinión de los maestros y coordinadores de EI y EP respecto a la formación (inicial y permanente), la importancia del cambio de etapa (transición) y la forma de mejorar esta.

Objetivo 4: Identificar buenas prácticas de los centros educativos para facilitar la transición de EI a EP.

Objetivo 5: Analizar las diferencias en el aula entre EI y EP, y elaborar recomendaciones para la mejora de la transición.

Método

La metodología empleada en el proyecto consistirá, en primer lugar, en un análisis documental en donde se analizarán, por un lado, los sistemas educativos de la Unión Europea entorno a factores que afectan a la transición de Infantil a Primaria, y por otro lado, la formación inicial y permanente del profesorado de EI y EP. Esta información se empleará en la elaboración de un artículo comparativo entre sistemas educativos europeos, atendiendo a factores relacionados con la transición y las características de la formación de los maestros de EI y EP en los diferentes países de Europa.

En segundo lugar, y una vez finalizado este proceso de análisis a nivel europeo, se pasará a la recogida de información directa de profesionales de la enseñanza involucrados en esta transición en España. En este caso, se utilizará un diseño de encuesta con una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), en la que se elaborará un guion de entrevista semiestructurada y cuestionarios, que una vez validados, permitirán recoger información sobre la opinión que tienen maestros y coordinadores de EI y EP en relación a la transición y a la relación de su propia formación con este proceso. La información resultante de las entrevistas se analizará con el programa MAXQDA, así como las repsuestas abiertas de los cuestionarios, analizando las repsuetas cerradas de los mismos con el paquete estadístico SPSS. Estos resultados permitirán la elaboración de un informe sobre las opiniones y percepciones de los maestros de EI y EP y coordinadores, sobre la transición entre dichas etapas. Se realizará también una revisión de la documentación de los centros para comprobar la presencia de planes concretos de transición entre EI y EP, y la percepción de los agentes implicados en el Plan, comprobando así su implicación o sus expectativas en relación al mismo.

En tercer lugar, con una metodología cualitativa, se relizará el análisis de material fotográfico para aportar información sobre los espacios y las diferencias de estos en ambos niveles. De esta forma, también obtendremos información sobre las diferencias en la transición. Se analizará material audiovisual sobre la distribución de aulas del último curso de EI y el primero de EP con el fin de analizar las diferencias espaciales que presentan las "aulas de transición" y las implicaciones que estas podrían tener. Estos datos se analizarán mediante un sistema de categorías con el programa de análisis cualitativo MAXQDA.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Los resultados hasta el momento nos muestran las grandes diferencias que existen entre los sistemas educativos europeos, pudiendo diferenciar dos claros bloques de semejanzas, por un lado, los países del norte de Europa y por otro, los del centro y sur.

En cuanto a los resultados esperados en primer lugar, esperamos conocer la opinión de los maestros del último curso de Educación Infantil y el primer curso de Educación Primaria respecto a factores como: la formación inicial que han recibido o que reciben los maestros, la formación permanente, la importancia que para ellos supone el cambio de etapa y sus valoraciones para mejorar este proceso. Además, queremos identificar buenas prácticas que se realicen en los centros para facilitar esta transición de la mano de los maestros que aplican estas prácticas en los centros.

En segundo lugar, queremos conocer las características de las aulas del último año de infantil y el primer curso de primaria, para compararlas y demostrar los cambios espaciales que sufre el alumnado en cuestión de 4 meses que pasan de una etapa (EI) a la siguiente (EP). Este espacio educativo muestra la metodología de aprendizaje y la motivación que puede producir el espacio a los alumnos como contexto de aprendizaje.

Con esta información, esperamos elaborar una serie de recomendaciones que se transformen en planes de mejora adaptados a cada contexto.

Discusión y conclusiones

En lo que llevamos de estudio, las conclusiones relacionadas con los factores que afectan a la transición en el contexto internacional son las siguientes:

En primer lugar, en la UE no existe un único modelo organizativo de EI y EP. El primer punto estaría en conocer cuándo comienza la educación obligatoria, y saber si la etapa de infantil, está dentro de esta. Nuestros resultados muestran que solo los países nórdicos contemplan dentro de la etapa obligatoria el último curso de la EI, produciendo así mayor continuidad. La gratuidad de la enseñanza en infantil no parece ser un motivo de diferencia entre países respecto a las dos etapas.

En segundo lugar, ambas etapas están bajo la responsabilidad del mismo ministerio, lo que debería suponer mayor cotinuidad entre estas, ya que no deben coordinarse con otro ministerio dificultando el proceso. Otra de las diferencias entre los países nórdicos y el resto de la UE es que tienen mayor autonomía en las escuelas, permitiendo adaptarse a las necesidades del cambio de etapa, a las necesidades de sus propios alumnos y a las características de su entorno.

En tercer lugar, sobre la ratio profesor/alumno, no existe mucha diferencia entre las distintas etapas dentro de los países, pero sí entre países del norte y del sur de la UE, donde las ratios del sur llegan a duplicar las de los países nórdicos.

En cuarto lugar, en relación a cómo realizar los agrupamientos, en EI existe más variedad de edades y de criterios de agrupamiento mientras que en EI casi la totalidad de estos son por edad. Esto puede relacionarse con el nivel de exigenia que tiene la etapa de Primaria, donde los requisitos de aprendizaje están mucho más pautados que en Infantil y están directamente relacionados con la edad a la que se permite abandonar el sistema educativo.

En el caso de las conclusiones relacionadas con la formación del profesorado:

En primer lugar, entre los maestros de ambas etapas no existe un nivel de formación igual entre países, ni siquiera de duración. Lo más común es que dentro del mismo país se dé el mismo nivel de formación entre las dos etapas, pero si no se da, la formación de EP siempre es superior.

En segundo lugar, la formación permanente no suele ser obligatoria en la UE, pero sí suele recibirse un incentivo por ella. En el caso de los países nórdicos, estos incentivos suelen pautarse

a nivel local, en los otros casos los incentivos varían entre puntos para promocionar, de traslado, de compensación en tiempo o económicos.

En tercer lugar, la financiación de estos cursos suele partir del estado en su mayoría, o de los municipios, y en una menor medida de instituciones privadas como sindicatos.

En cuarto lugar, la organización de la formación permanente de ambos docentes suele estar a cargo de universidades o centros de formación de profesorado destinados a esta labor.

En quinto lugar, en relación a las temáticas que los gobiernos proponen para la formación del profesorado, las más repetidas son las relacionadas con las competencias digitales y con la necesidad de formación en nuevas metodologías. Existen temáticas como el aprendizaje de idiomas o de diversidad cultural, pero se encuentran asociadas a las condiciones culturales del sur de la UE. Únicamente en el caso de Alemania, uno de los temas propuestos por el gobierno era la transición, debiéndose previsiblemente a la diferencia de formación que hay entre los profesores de una y otra etapa, que hacen más evidente esa formación permanente para los docentes.

Referencias

Argos, J., Ezquerra, M. P. y Castro, A. (2011a). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *54*(5), 1–18. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302

Argos, J., Ezquerra, P. y Castro, A. (2011b). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, *14*(1), 135–156.

Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, *187*(10), 1–13. Recuperado de https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935

Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten School Engagement: Linking Early Temperament and Academic Achievement at the Transition to School. *Early Education and Development*, *29*(5), 780–796. Recuperado de https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1404275

Cardemil, C. y Román, M. (2010). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9–11.

Castro, A., Argos, J. y Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, *37*(148), 34–49. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectiva de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (253), 537–552. Recuperado de http://nebulosa.icesi.edu.co:2516/ehost/detail/detail?vid=20&sid=23abee23-5386-49af-8ff6-1960ad9841ce%40sessionmgr4009&hid=4107&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=82404744&db=a9h

Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2018). Deepening the transition between childhood education and primary education: the perspective of families and teachers. *Teoría de La Educación*, *30*(1), 217–240. Recuperado de https://doi.org/10.14201/teoredu301217240 PROFUNDIZANDO

Combs-Ronto, L. A., Olson, S. L., Lunkenheimer, E. S., & Sameroff, A. J. (2009). Interactions Between Maternal Parenting and Children's Early Disruptive Behavior: Bidirectional Associations across the Transition from Preschool to School Entry. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (37), 1151–1163. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s10802-009-9332-2

Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, *58*(3), 247–264. Recuperado de https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(1), 181–200. Recuperado de https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751

Margetts, K., & Phatudi, N. C. (2013). Transition of Children from Preschool and Home Contexts to Grade 1 in Two Township Primary Schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(1), 39–52. Recuperado de https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760341

Mora, J.-G., Ferreira, C., Vidal, J., & Vieira, M.-J. (2015). Higher education in Albania: developing third mission activities. *Tertiary Education and Management*, *21*(1), 29–40. Recuperado de https://doi.org/10.1080/13583883.2014.994556

Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria : la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación Educativa*, *16*(2), 136–152.

Tamayo, S. (2014a). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa. Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, *3*(5), 131–137. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20206/19/1

Tamayo, S. (2014b). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, *3*(5), 131–137. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20206/19/1

Tantekin, F., & Altun, D. (2014). An Investigation of the Opinions of Primary School Teachers ' on Preschool Education and the Transition Process From Preschool to primary School. *Elementary Education Online*, *13*(2), 481–502. Recuperado de An Investigation of the Opinions of Primary School Teachers' on ...ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/.../1948

Zhao, X. (2017). Transition from Kindergarten to Elementary School: Shanghai's Experience and Inspiration. *Scientific Research Publishing*, *8*, 431–446. Recuperado de https://doi.org/10.4236/ce.2017.83033

Aspectos clave

- Las diferencias en el trato de la transición de EI a EP en distintos países de la Unión Europea.
- Los distintos niveles de formación y la duración de esta entre maestros de ambas etapas en la Unión Europea.
- La transición de Infantil a Primaria aproyada o no por las políticas educativas.

Nuevas Formas de Trabajar, Ante Nuevos Retos Educativos

New Ways of Working, Facing New Educational Challenges

Raquel Granizo Garrido

Universidad de Alcala de Henares, España

Ante las nuevas realidades como son las TIC e Internet que nos abren una ventana al mundo que permiten tener «el mundo en tu aula y tu aula en el mundo», el aprendizaje se multiplica, cambios vertiginosos en el mundo que nos rodea. Tenemos unos nuevos modelos de aprendizaje: las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la neurociencia,… desarrollándose paletas de aprendizaje, PNL, usándose aprendizajes cooperativos, grupos base y evaluándose con portfolios, rúbricas y diarios de aprendizaje. El trabajo se basa en presentar un estudio, basado en el análisis del aprendizaje, centrándose en un nivel concreto (Formación Profesional Básica), en una asignatura concreta (Ciencias Aplicadas), a través de las inteligencias múltiples logramos más facilmente los aprendizajes.

Descriptores: Inteligencias múltiples; Inteligencia emocional; Rúbrica; Portfolio.

Before the new realities as they are TIC and Internet that open a window to the world that permits to have "the world in your classroom and your classroom in your world", the learning multiplies, vertiginous changes in our world. We have ney models of learning, the multiple intelligences, the emotional intelligence, the neuroscience,… developing pallets of learning, PNL, using cooperative learning, base groups and evalualing with portfolios, rubrics and diaries of learning. The work is based in a studes, based in the analysis of learning, centrated in a concrete level (Basic Professional Training), in a concrete subjeet (Aplied Science) through the multiple intelligences achivie more easily the learnings.

Keywords: Multiple intelligences; Emotionsl intelligence; Rubric; Potfolio.

Introducción

La Formación Profesional en el sistema educativo comprende:

a) Ciclos de Formación Profesional Básica.

b) Ciclos Formativos de Grado Medio.

c) Ciclos Formativos de Grado Superior.

Presenta una organización modular, de duración variable, que integra los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Los títulos de Formación Profesional están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En Formación Profesional Básica, el perfil son alumnos que no han terminado sus estudios de la ESO. Formación Profesional Básica está orientada a prevenir el abandono escolar temprano, permitiendo obtener un certificado con la cualificación profesional del Ciclo Formativo que Cursen. Formación profesional básica se organiza de acuerdo con el principio de atención a la diversidad del alumnado y su carácter de oferta obligatoria.

El módulo de Ciencias Aplicadas de FPB contribuye a alcanzar las competencias para el aprendizaje permanente y contiene la formación para que el alumno sea consciente tanto de su propia persona, como del medio que le rodea. Los contenidos de este módulo persiguen afianzar y aplicar hábitos saludables en todos los aspectos de su vida cotidiana. Utilizan el lenguaje operacional de las matemáticas en la resolución de problemas de distinta índole, aplicados a cualquier situación, ya sea de su vida cotidiana o de su vida laboral. Éste módulo integra

matemáticas, química, biología y geología. Se enfoca a los conceptos principales y principios de las ciencias, involucrando a los estudiantes en la solución de problemas sencillos y otras tareas significativas que les permita trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culminar en resultados reales generados por ellos mismos.

El programa concibe el desarrollo integral de los alumnos:

- *Desarrollo intelectual*: Se fomentará la creatividad, punto de partida del conocimiento científico.
- *Desarrollo social*, cuyo eje será el trabajo en equipo. Para ello la referencia es el funcionamiento de un grupo de investigación, donde se reparten responsabilidades y tareas.
- *Desarrollo* de las *habilidades individuales*, que parte del conocimiento/descubrimiento de los alumnos.
- *Fomento de las nuevas tecnologías*, como herramientas de divulgación de la información y conocimiento científico y de potenciar nuevas habilidades en los alumnos.
- *Ciencia en la sociedad*. El programa trata de unir la ciencia con la sociedad.

Planteamiento

Este proyecto permite el "Trabajo cooperativo", uso del modelo de "Inteligencias múltiples" y el uso de "Diarios de aprendizaje".

Hipótesis – El uso de nuevas formas de trabajar mejora el rendimiento escolar.

El estudio se realizó entre los cursos 2014/2015 - 2015/2016 - 2016/17 en un mismo curso:1º de FPB y em una misma asignatura.

Se trata de que el alumno mejore sus resultados trabajando la unidad de trabajo referida a unos criterios de evaluación y con unos resultados de aprendizaje usando nuevas formas de trabajar. No obstante, tenemos que tener en cuenta las peculiaridades de éste ciclo formativo en sí. Los alumnos que acuden a realizar estos estúdios, son alumnos que no han titulado la ESO, normalmente con bajo rendimiento escolar y poco hábito de trabajo. En algunos casos, se perciben alumnos con cambios emocionales, propiciados por distintas realidades sociofamiliares presentes en la sociedad, que inciden en la capacidad personal, disminuyendo su posibilidad de hacer y de ser de su inteligencia emocional y cognitiva. La inteligencia emocional es el producto del funcionamiento armónico de los centros emocionales y las áreas intelectuales.

La Inteligencia Emocional Teórica explica las ventajas a tener en cuenta las emociones en el accionar cotidiano. Estas pueden ser:

- El aumento de la motivación, que conlleva eficacia y eficiencia de las personas.
- Mejora en la comunicación luego existirá más entendimiento.
- Las personas más contentos, con mejor calidad de vida, se implican mejor en su rendimiento escolar, tendiendo a ser más responsables y autónomos.
- Las relaciones personales mejoran tanto como el clima escolar.
- Los procesos de cambio y acomodación son más fáciles.

Desarrollo

Se trabajan las proporciones y los porcentajes con aumentos y disminuciones porcentuales. Grupo de 16 alumnos de primero de FPB.

Trabajo prévio: Se estudian tiquets de compra en una sesión de clase viéndose los distintos IVAs a los que están sometidos distintos productos del mercado. Los alumnos llevan tiquets variados de: alimentación, autobús, factura de la luz, productos tecnológicos. Se analizan los distintos tiquets.

Trabajo propuesto para conseguir:

Se les muestra a los alumnos estrategias de como trabajar cada una de las inteligencias múltiples en grupos de trabajo para idear un proyecto fictício de creación de una empresa, donde tendrá que realizar cálculos y gestiones para el diseño y gestión económica para el funcionamento. Para ello se les presenta previamente qué necesitan para montar una empresa y las herramientas de cálculo a usar para las gestiones del proyecto inicial. Los equipos visualizan los objetivos, metas de su trabajo y pasos a seguir. El procedimiento se desarrolla en cuatro fases:

Primero se montró a los alumnos un amplio rango de posibilidades para realizar un trabajo enfocado a desarrollar unas destrezas y conseguir buenos resultados de aprendizaje.

Segundo se identificaron los puntos fuertes que pueden seguir para usando las inteligencias múltiples puedan desarrollar el trabajo.

Tercero se fomentaron los puntos fuertes que se han identificado y seguir los pasos planteados en la realización del trabajo.

Por último se persigue que les quede la enseñanza de transferir los puntos fuertes a su trabajo diario y a su vida: educación para la vida.

El planteamiento de esta metodología permite convertir el aula en un pequeño laboratorio de aprendices educando para la vida. Todos pueden aprender de todos:

- En el grupo de trabajo base, cada uno tiene su función definida.
- Presentación y puesta en común de su trabajo a los compañeros.

En la elaboración se trabaja la creatividad, el ingenio y actitudes como la curiosidad, la tolerancia, el espíritu emprendedor, el pensamiento lógico, ... Se debe crear un clima adecuado en la clase para que surjan pensamientos originales y proyectos

En esta unidad de trabajo, a través del modelo de las Inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner, trabajamos haciendo uso de cada una de las 8 inteligencias:

La inteligencia lingüística: La usaron para la comunicación, documentación del trabajo, redacción y presentación del mismo al resto de los compañeros. Previamente, se les enseño a usar fuentes fiables de documentación. Tuvieron que definir el desarrollo de la actividad emprendedora fictícia, diseñando una idea de empresa que tuviese vinculación con la cualificación profesional que estudian. Se pedia realizar un diario de aprendizaje en el que registrasen lo que iban aprendiendo con la actividad. En el portfolio registrarán todo el diseño y organización del trabajo, así como las funciones, desarrollo y producto final.

La inteligencia lógico-matemática: Trabajaron con operaciones de la unidad de trabajo, pensando, deduciendo y relacionando; Clasificaron los datos que iban a usar para la construcción de su

empresa ficticia. Tuvieron que consultar precios de locales para el desarrollo de la actividad, aplicar el IVA y la retención, analizar los gastos a los que ficticiamente tendrán que hacer frente con sus correspondientes IVAs. Tuvieron que idear la forma de hacer frente a esos gastos, usando la competencia aprender a aprender y potenciando su imaginación. Se les habla anteriormente de dónde pueden consultar y fuentes de financiación.

La inteligencia musical: Distribuidos en equipos de trabajo o grupo base, generaron una presentación con el programa que estimaron oportuna con una música de fondo que relaje y estimule a la venta del producto que en este caso es su labor emprendedora de una empresa cuya actividad han definido ellos.

La inteligencia espacial: Localización y estudio del lugar físico que van a definir para la realización de su actividad empresarial. Alguno de los alumnos consideró la idea de pensar en diseño carteles para marketint, proyecto,..

Inteligencia kinestésico-corporal: Simularon la empresa de forma teatral de cómo funcionará y dramatizar situaciones cotidianas y/o relevantes para el buen funcionamiento.

La inteligencia interpersonal: Trabajo en equipo o grupo de trabajo base con funciones definidas. Se concreto en parejas o tres alumnos máximo por grupo para que haya una participación y trabajase todo el equipo.

La inteligencia intrapersonal: El docente analizó las experiencias previas de los estudiantes referente al trabajo y establecio relaciones entre las mismas y el tema que van a trabajar. Es importante dar tiempo para reflexionar. Dedicar tiempo para parar, pensar, puesta en común, discernir sobre temas polémicos para evocar aprendizajes nuevos y emociones de satisfacción. El profesor guio el aprendizaje, permitiendo que los alumnos gestinen la información que les interese em relación al trabajo de simular la empresa. La información debía de ser registrada en diarios de aprendizaje que formarán parte de un portfolio.

La inteligencia naturalista: Aprovechar lo que la naturaleza ofrece e incorporarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser conveniente visitar una empresa cercana que les interese o una feria como la del SIMO (informática) para ubicarse y visualizar lo que desean hacer. En este caso no se visito.

Competencias trabajadas:

1. Competencia en comunicación lingüística: La claridad, la precisión, la concisión y la exactitud deben de estar presentes a lo largo de todo el trabajo. Es importante saber trasmitir y comunicar para poder desenvolverse en un futuro en sus relaciones laborales en equipo de trabajo cooperativo futuro.

2. Competencia matemática: Se utilizó el razonamiento y cálculo matemático para crear la simulación de la empresa que deberán presentar a sus compañeros. Utilizaron gráficos y tablas con los cálculos de IVA y retenciones en las compras y alquileres para la simulación de su empresa.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Se uso y valoro la metodología tecnológica y científica para adquirir el conocimiento: saber definir la empresa, formular hipótesis referente al modelo de empresa planteado, elaborar estrategias de trabajo, diseñar e idear y analizar.

4. Tratamiento de la información y competencia digital: Conocimiento del funcionamiento de las tecnologías de la información y comunicación. Buscaron información para el trabajo. Usaron calculadoras de la aplicación para calcular gastos, realizaron tablas.

5. Competencia social y ciudadana: Se trató de mejorar la comprensión de problemas económicos, haciendo posible aportaciones crítico constructivas a los compañeros de su equipo y de otros (en las exposiciones orales). Compartieron experiencias en el trabajo en la exposición, educando para la vida.

6. Competencia cultural y artística: Se intentó valorar la creatividad y originalidad de los avances tecnológicos y su contribución al grupo. Permitió el conocimiento de recursos de tipo tecnológico empleados en las manifestaciones artísticas y culturales. Permite valorar la libertad de pensamiento y expresión como generadores de innovación y progreso.

7. Competencia para aprender a aprender: Desarrollo del sentimiento de confianza en uno mismo mediante la resolución de problemas que van afrontando en la realización del trabajo y el gusto por aprender a aprender. Las TIC les permiten transformar el conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas.

8 y 9: Autonomía e iniciativa personal e inteligencia emocional: Se pretendía desarrollar el espíritu crítico y la evaluación racional de las afirmaciones a través de pruebas y evidencias del resultado final de la simulación de su empresa. Se propicio el estimulo de la iniciativa y la creatividad en la producción del proyectos de creación de una empresa. Con un trabajo continuo se pretende mejorar el proceso de toma de decisiones fomentando el espíritu emprendedor.

Las unidades de trabajo que se trabajaron em este proyecto estaban referenciadas a unos criterios y unos resultados de aprendizaje. Comentamos una unidad de trabajo contreta:

Unidad de trabajo: Proporcionalidad: razones y proporciones

Magnitudes directa e inversamente proporcionales

Repartos directa e inversamente proporcionales

Porcentaje o tanto por ciento (%).

Para la evaluación, a través de una rubrica, se trabajó la consecución de los criterios de evaluación. La observación permitió la recogida de datos de forma cualitativa, para obtenr información acerca del desarrollo de trabajo de los equipos. Esta información ha podido ser plasmada en la rúbrica. Es una herramienta que se ha usado medir la actividad realizada. Se presenta como una tabla de doble entrada, que nos permite unir y enlazar los critérios de evaluación, los niveles de éxito. La rúbrica permitió valorar las partes del trabajo de los grupos, valorando las fortalezas y debilidades. Porcentaje en la calificación cuantitativa:

Cuadro 1. Rúbrica

Aspectos	**Porcentaje**
Resultados de Aprendizaje de la Unidad de Trabajo 5	100
Desarrollo del trabajo (rúbrica)	70
Presentación del proyecto	30

Fuente: Elaboración propia

Conclusión

Como Gardner afirmaba, todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia. En esta actividad se ha vislumbrado que aunque cada cual destaca más en unas inteligencias que en otras, el resultado de un trabajo cooperativo usándolas, hacen que se haya logrado un trabajo de calidad en el que todos han aportado trabajo e ideas valiosas. Se potencian el domínio de gran parte de ellas. Han conseguido superar mayor número de alumnos los critérios que en años anteriores, obteniendo muchos buenos resultados de aprendizaje.

Referencias

Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Paidós: Barcelona.

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. *La teoría de las inteligencias múltiples* (2 ed). Ciudad de México, México: Fondo de la Cultura Económica.

García, J. L. y otros. (2012). *El portfolio. Aprendizaje, competencias y evaluación.* Madrid: Editorial Colección Máster UNED.

García, J. L. (2001). *Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia.* Madrid: IUED-UNED.

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional.* Javier Vergara Editor, S. A.: Buenos Aires.

Pérez Juste, R. (2004). La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. *Bordón, 56*(1), 7-23.

Bibliotecas Escolares: Su Contribución a los Objetivos de los Centros Educativos: Resultados Preliminares de un Estudio de Caso

School Libraries: An Approach to Their Contribution to Schools' Plans: Preliminary Results of a Case Study

Beatriz Albelda Esteban

Universidad de Salamanca, España

En este trabajo se aborda la contribución de las bibliotecas escolares a los fines y objetivos de los centros de Educación Primaria en el contexto educativo español. Se emplea una metodología cualitativa y se extraen conclusiones preliminares a partir de un estudio de caso. Además de contribuir a la mejora del rendimiento del alumnado en competencias básicas, la biblioteca funciona como un recurso transversal que ayuda a la implantación de metodologías de trabajo y aprendizaje cooperativo y al refuerzo curricular. Integrada en el centro educativo de la mano del plan de lectura, ayuda a compensar las desigualdades de partida y favorece la cohesión entre los distintos miembros de la comunidad educativa en torno a objetivos comunes. Contribuye a potenciar valores comunitarios y de convivencia entre el alumnado, las familias y los responsables del centro educativo y a establecer redes de colaboración con otros agentes del entorno social y cultural próximo, como las bibliotecas públicas de la localidad y las redes provinciales o regionales de bibliotecas de centros escolares.

Descriptores: Biblioteca escolar; Enseñanza primaria; Estudio de caso; Recursos educacionales; Relación estudiante-escuela.

This paper deals with the impact of school libraries on primary schools in the Spanish educational context. A qualitative methodology is used, and preliminary conclusions are drawn from a case study. In addition to contributing to pupils' performance in basic skills, the school library is a transversal resource that helps to implement cooperative work methodologies at school. Moreover, it contributes to equity and cohesion among all members of the educational community. It strengthens shared values among students, their families and schools' authorities, and it contributes to create cooperative networks, at a local and regional level, particularly with public and school libraries.

Keywords: Case Studies; Educational resources; Primary education; School libraries; School student relationship.

Introducción

Entre los recursos con los que cuenta el sistema educativo español, las bibliotecas escolares se configuran como recursos de apoyo al aprendizaje de competencias lectora e informacional, con mención expresa en la normativa vigente sobre los contenidos del currículo básico de la Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato (España, 2014, 2015). Las estadísticas

sobre Bibliotecas Escolares del Ministerio de Educación y Deporte del curso académico 2015-2016[1] arrojan los siguientes datos[2]:

- El 86,4% de los centros públicos de Educación Primaria y Educación Especial tienen una biblioteca de centro en funcionamiento. El 5,6% de los centros tiene una biblioteca circunstancialmente cerrada y en el 8,1% no hay biblioteca.
- El 92,3% de los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional tienen una biblioteca de centro en funcionamiento. El 3,7% de los centros tiene una biblioteca circunstancialmente cerrada y en el 3,9% no hay biblioteca.

A pesar de que las bibliotecas escolares españolas han adquirido una cierta visibilidad[3], especialmente en aquellas comunidades autónomas donde se han constituido en forma de redes de bibliotecas[4], sin embargo, hay muy poca investigación sobre su contribución al sistema educativo.

La investigación sobre el impacto de las bibliotecas escolares cuenta con cierta tradición en el mundo anglosajón, desde los primeros estudios cuantitativos publicados en los años 90 y 2000 sobre las escuelas de los Estados Unidos (Lance, 2002; Scholastic Inc., 2008), y posteriormente en casos aislados como Australia (Lonsdale, 2003) y Escocia (Williams, Wavell y Morrison, 2013). En la mayor parte de ellos se muestra una asociación significativa entre tener un programa activo de bibliotecas escolares y la mejora del rendimiento del alumnado. La biblioteca escolar funciona como un predictor de los resultados en evaluaciones competenciales (Krashen, Lee y McQuillan, 2012) y la colaboración entre profesorado y bibliotecarios contribuye de manera destacada a este rendimiento (American Association of School Librarians, 2014).

En España la Fundación Germán Sánchez Ruipérez promovió dos grandes estudios sobre el valor de las bibliotecas escolares españolas (Marchesi y Miret, 2005; Miret, Baró, Mañá, Vellosillo y Martín, 2013). El más reciente se centró en los años 2005 a 2011, después de que la Ley Orgánica de Educación de 2006, dedicara un artículo completo a las bibliotecas escolares (España, 2006).

En este contexto nuestra investigación quiere ser una aportación a este campo del conocimiento. Como marco conceptual adoptamos el contenido de la norma ISO 16439 sobre impacto bibliotecario (Organización Internacional de Normalización, 2014), por ser el estándar internacional más completo en este campo. De acuerdo con este estándar, evaluar el impacto de una biblioteca consiste en registrar los cambios que se producen en los individuos y en su entorno por su interacción con la biblioteca, siendo estos cambios tangibles e intangibles. El impacto se produce a tres niveles: sobre los individuos, sobre la institución de la que depende la biblioteca

[1] http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPlanEst_C&p=1254735995577&pagename=INE%2FINELayout&_charset_=utf-8&cid=1259935317768&submit=Ir

[2] Con respecto a los centros privados, la estadística no diferencia entre centros por niveles de enseñanza. Tomando el conjunto de los centros privados de Educación Primaria y Secundaria, el 82,9% de los centros tiene una biblioteca de centro en funcionamiento; el 7,6 % de los centros tiene una biblioteca circunstancialmente cerrada y en el 9,5% no hay biblioteca.

[3] En el 88,1% de los centros públicos de Educación Primaria y Educación Especial existe un proyecto integrado de biblioteca. Dentro del conjunto de los centros privados de Educación Primaria y Secundaria, un 68,9% cuenta con un proyecto integrado de biblioteca.

En el 83,5% de los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional existe un proyecto integrado de biblioteca. Dentro del conjunto de los centros privados de Educación Primaria y Secundaria, un 68,9% cuenta con un proyecto integrado de biblioteca.

[4] Comunidades con una red de bibliotecas escolares constituida con su propio portal web: Andalucía, Aragón, Castilla-León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid.

y sobre la sociedad en su conjunto. En nuestra investigación, nos centramos en el impacto sobre el alumnado de Educación Primaria; sobre los centros educativos y sobre su entorno.

En el cuadro 1 se resumen las preguntas de investigación agrupadas según los tres niveles de impacto definidas en la mencionada norma internacional. Las preguntas 1 a 4 han sido objeto de un trabajo anterior[1]. En la presente contribución nos centramos en las preguntas 5 a 7.

Cuadro 1. Preguntas de investigación.

NIVELES de impacto (según la norma ISO 16439)	**Preguntas de investigación**
1. Impacto sobre los individuos	¿Contribuyen los recursos de la biblioteca escolar a mejorar las habilidades y competencias del alumnado y profesorado? (competencia lectora e informacional, otras competencias)
	¿Se observan cambios en las actitudes y en el comportamiento del alumnado que frecuenta la biblioteca escolar?
	¿Contribuye la biblioteca a alcanzar mejores resultados en los estudios, la investigación y la carrera profesional?
	¿Contribuye de alguna manera el espacio de la biblioteca al bienestar de las personas?
2. Impacto sobre el centro educativo del que depende la biblioteca	¿Contribuye la biblioteca a los fines y objetivos del centro educativo?
3. Impacto sobre la comunidad próxima y sobre la sociedad	¿Contribuye la biblioteca a fomentar determinados valores sociales en el contexto educativo?
	¿Contribuye la biblioteca a mejorar el entorno social en el que se ubica el centro educativo?

Fuente: Elaboración propia

Método

Desde una aproximación de tipo naturalista, hemos decidido ir a buscar la información al propio contexto educativo. Como metodología para la obtención de datos se ha recurrido a un estudio de caso centrado en una biblioteca escolar. En cuanto a las técnicas, se han utilizado el análisis de documentos y las entrevistas semiestructuradas (Simons, 2011; Tójar Hurtado, 2006).

Selección del caso

Para su selección hemos aplicado el criterio de intensidad informativa (Patton, 2002, p.234). De acuerdo con este criterio, hemos buscado centros educativos donde hubiera evidencias de una mayor implicación del centro con su biblioteca escolar. Hemos descartado por tanto aquellos casos donde podía haber indicios de que la biblioteca escolar jugara un papel secundario o marginal. Hemos preseleccionado un corpus de diecinueve centros educativos públicos y privados de Educación Primaria de las distintas comunidades autónomas que cumplían dos condiciones principales:

[1] Al cierre de esta contribución, el mencionado trabajo se encuentra aceptado y pendiente de publicación en una revista científica.

Condición 1: La biblioteca escolar ha recibido algún premio o reconocimiento durante la última década. Para nuestra investigación es importante que, en lo posible, las bibliotecas seleccionadas cuenten con cierta trayectoria y estén en condiciones de proporcionar evidencias de su contribución desde cierta perspectiva temporal.

Condición 2: La biblioteca aparece en la página web del centro educativo de forma destacada, o incluso tiene web o blog propio, y aparece mencionada en la documentación administrativa del centro.

Aplicando estos criterios, hemos tratado de dotar de una mayor objetividad al procedimiento de la selección de nuestro caso, para asegurar la máxima representatividad de los datos resultantes.

Se ha seleccionado el C.E.I.P. Virrey Morcillo (Villarrobledo, Albacete). En esta decisión hemos valorado los siguientes aspectos:

- La disposición a colaborar apoyada por los responsables del centro educativo y por los responsables de su biblioteca.
- Se puede decir que se trata de un caso de éxito, donde se manifiesta con intensidad el impacto de la biblioteca escolar sobre la comunidad educativa.
- Un tercer criterio de oportunidad: el centro se integra dentro de una red provincial de bibliotecas escolares de intensa actividad y larga trayectoria[1]. Se nos ha abierto la posibilidad de complementar y contrastar información de nuestro caso con datos del conjunto de la red. Este punto resulta de gran interés pues contribuye a la validación de los datos y a la solidez de su interpretación.

El C.E.I.P. Virrey Morcillo es un centro de titularidad pública ubicado en el municipio de Villarrobledo[2], provincia de Albacete. El centro escolariza a alrededor de 450 alumnos de 6 unidades de Educación Infantil y 12 unidades de Educación Primaria. Desde 2005 cuenta con un Plan de Lectura y en 2009, recibió el Premio Nacional de Buenas Prácticas para la Dinamización e Innovación de las Bibliotecas de los Centros Escolares concedido por el Ministerio de Educación por la implicación de su biblioteca en el desarrollo del Plan de Lectura.

Técnicas para la obtención de los datos

Para la obtención de datos se han empleado dos tipos de técnicas complementarias:

- Revisión y análisis de materiales documentales del C.E.I.P. Virrey Morcillo[3], en busca de evidencias que guarden relación con las preguntas de investigación.
- Entrevistas a docentes del centro educativo donde se les pregunta sobre su experiencia respecto a la biblioteca escolar.

[1] La red comprende cerca de 50 centros educativos de la provincia de Albacete y los docentes conforman el Grupo Bibliotecas Escolares en Red (BERED). Desde 2010 trabajan de forma coordinada en la implantación de buenas prácticas y en el intercambio de recursos bibliotecarios https://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com/

[2] Según datos del INE, el municipio registró una población total de 25.241 habitantes en 2018. La localidad cuenta con gran variedad de servicios sociales, educativos y culturales, entre los que destaca el Plan Municipal de Lectura y Escritura desarrollado por sus bibliotecas municipales en colaboración con los centros educativos del municipio.

[3] La biblioteca del C.E.I.P. Virrey Morcillo tiene su propio blog: http://duendes-libronylibreta.blogspot.com/

Resultados

La documentación analizada refleja que la biblioteca escolar contribuye a la consecución de los objetivos del C.E.I.P: la biblioteca está presente en el Proyecto Educativo de Centro, en la Memoria y el Plan General Anual, en la Propuesta Curricular y en las Normas de Convivencia. El hecho de contar con una asignación de recursos materiales y humanos dentro del presupuesto anual es un reflejo de su grado de integración en los objetivos del centro educativo.

Los docentes entrevistados confirman la plena integración de la biblioteca en la vida del centro y su papel fundamental para la consecución de los objetivos de la escuela, tanto de desarrollo curricular como de aprendizaje general y convivencia, y para el establecimiento de alianzas internas y externas con distintos miembros de la comunidad educativa. Los resultados preliminares confirman que la biblioteca escolar:

- Es un pilar básico para desarrollar el Plan de Lectura, siendo este uno de los ejes fundamentales del CEIP, que a su vez engloba el desarrollo de las competencias lectora e informacionales, el fomento de la lectura y el refuerzo del aprendizaje autónomo.
- Contribuye a introducir y consolidar el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje y enseñanza con un manejo competente y crítico de los recursos de información disponibles tanto en papel como en la red.
- Contribuye a afianzar la competencia digital de los docentes.
- Ayuda a avanzar en la implantación de metodologías activas de trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. Se percibe como un "recurso de apoyo al currículo en todos los niveles educativos, áreas y materias".
- Contribuye a incentivar la motivación del alumnado por aprender y por participar en las iniciativas del centro educativo.
- Funciona como un canal de comunicación para toda la comunidad educativa a través de su blog y sus redes sociales. Esto contribuye a la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa: familias, alumnos, docentes, directivos. Se percibe como "un espacio de encuentros abiertos, presenciales y virtuales de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza, en conexión con las redes bibliotecarias y el entorno".
- Contribuye a la participación de las familias en las dinámicas educativas.
- Contribuye a potenciar los valores comunitarios y de convivencia recogidos en la propuesta curricular del centro: respeto a las personas, cosas y normas, tolerancia en el debate de ideas, sentido del bien común que hay que cuidar y compartir, etc.
- En la misma línea, los docentes valoran que la biblioteca escolar contribuye a la igualdad de oportunidades pues ayuda a compensar las diferencias socioeconómicas y educativas de partida de los alumnos y sus familias. Garantiza el acceso equitativo a todos los recursos bibliotecarios y proporciona la formación necesaria para el uso competente de los mismos. El Plan de lectura y biblioteca se percibe como un "compensador de necesidades" además de un dinamizador cultural para el centro educativo.
- El hecho de contar con una biblioteca de calidad contribuye a mejorar el prestigio del centro educativo y se asocia la calidad de la biblioteca con la calidad de la enseñanza que ofrece el centro. Contribuye a dar visibilidad del proyecto educativo y sus objetivos ante

las autoridades educativas y ante la sociedad en su conjunto, traduciéndose esta visibilidad en la obtención de reconocimientos y premios.

- Por último, favorece las alianzas con otros agentes del ámbito cultural y educativo del entorno geográfico próximo, incluidas las bibliotecas públicas de la localidad y otras bibliotecas de centros escolares de la misma provincia con quienes se comparten recursos y conocimiento.

Discusión y conclusiones

Retomando nuestras preguntas de investigación, podemos decir que el caso seleccionado es idóneo para aproximarnos a responder a las preguntas 5 y 6.

En efecto, comprobamos que una biblioteca escolar plenamente integrada en el sistema produce efectos positivos sobre el centro educativo del que depende, contribuyendo a sus fines y objetivos en torno a tres ejes principales:

- Objetivos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el refuerzo curricular y la implantación de nuevas metodologías de trabajo y aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías.
- Refuerza la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa en torno a los objetivos y proyectos comunes, potenciando valores comunitarios y de convivencia y funcionando como un compensador de desigualdades.
- Contribuye a establecer redes de cooperación dentro y fuera del centro educativo.

Una de las principales limitaciones de este trabajo es la falta de estudios con los que poder establecer comparaciones. Una opción abierta, de cara a complementar estos resultados preliminares, consiste en contrastar la información obtenida con otros centros de la red provincial de bibliotecas escolares de Albacete, donde se integra nuestro caso de estudio.

Por otro lado, se necesita más investigación para poder responder a la pregunta 7, sobre la contribución de la biblioteca a la mejora del entorno social próximo, en particular con la creación de alianzas con distintos agentes locales y con otros centros educativos con los que crea redes de cooperación. En este sentido, en los próximos pasos de nuestra investigación evaluaremos si en el contexto educativo se confirma el marco referencial de la norma ISO citada, que apunta a la contribución de las bibliotecas a la inclusión y cohesión social; al libre acceso a la información y aprendizaje a lo largo de la vida; al reconocimiento de la cultura local, la diversidad y el patrimonio cultural, entre otros aspectos intangibles.

Referencias

American Association of School Librarians. (2014). *Causality: school libraries and student success (CLASS): white paper*. Washington, D.C.: Institute of Museum and Library Services.

España (2006). "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". BOE, n.106, de 4 de mayo. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

España (2014). "Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria". BOE, n.52, 1 de marzo. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf

España (2015). "Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato". BOE, n.3, 3 de enero.

Krashen, S., Lee, S., & McQuillan, J. (2012). Is the library important? multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language & Literacy Education*, 8(1), 26-38.

Lance, K. C. (2002). How school librarians leave no child behind: the impact of school library media programs on the academic achievement of U.S. public school students. *School Libraries in Canada*, 22(2), 3-6.

Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on student achievement: a review of the research.* Victoria: Australian Council for Educational Research. Recuperado de http://www.asla.org.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/research.pdf

Marchesi, Á. y Miret, I. (Dir.) (2005). *Las bibliotecas escolares en España.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA.

Miret, I. (Dir.), Baró, M., Mañá, T., Vellosillo, I. y Martín, E. (2013). *Las bibliotecas escolares en España: dinámicas 2005-2011.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). London: Sage.

Organización Internacional de Normalización. (2014). *ISO 16439:2014, Information and documentation. Methods and procedures for assessing the impact of libraries.* Ginebra: ISO

Scholastic Inc. (2008). *School Libraries Work!* (3rd. ed.). New York: Scholastic Library Publishing.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Williams, D., Wavell, C. y Morrison, K. (2013). *Impact of school libraries on learning critical review of published evidence to inform the Scottish education community.* Glasgow: Scottish Library & Information Council. Recuperado de http://scottishlibraries.org/media/1211/impact-of-school-libraries-on-learning-2013.pdf

Aspectos clave

- Papel de la biblioteca escolar como recurso transversal e integrador en los objetivos y proyectos de los centros educativos.
- Contribución de la biblioteca escolar a aprendizaje de la convivencia y valores en el entorno educativo (libre acceso a la información, cuidado del bien común respeto a las normas, etc.)
- Papel de la biblioteca escolar como compensador de desigualdades y garante de la igualdad de oportunidades.

Analizando la Formación Inicial del Maestro de Educación Primaria en la Sociedad Digital. Dos Estudio de Casos

Analyzing Initial Teacher's Professional Development in the Digital Society. Two Case Studies

Paula Lozano Mulet

Universidad de Barcelona, España

Actualmente nos encontramos ante un nuevo contexto socioeconómico que afecta a cualquier ámbito de la actividad humana, incluida la educación. De hecho, según se vaticina, estamos en los inicios de lo que tecnólogos y empresarios denominan revolución 4.0 (Big Data, el internet de las cosas, inteligencia artificial, etc.). Ante esta situación surge la pregunta que guiará la investigación: ¿Cómo están formando las universidades públicas catalanas a los maestros de Educación Primaria para que ejerzan su profesión en la sociedad digital? ¿Se sienten los estudiantes de grado preparados para hacer frente a los desafíos educativos de la sociedad digital? De este modo, el trabajo se articula metodológicamente como un estudio de casos múltiple y utiliza diversidad de estrategias de recogida de información (análisis documental, grupos de discusiós, entrevistas en profundidad y observación no participante) para escuchar la voz de los distintos protagonistas de la formación inicial de maestros (estudiantes, egresados y coordinadores de planes de estudio).

Descriptores: Formación inicial; Sociedad digital; Maestro de educación primaria; Educación superior; Universidad.

Currently, we are facing a new socioeconomic context that is affecting any human activity field, including education. In fact, we are at the beginning of what technology engineers and businesspeople call the 4.0. revolution (Big Data, the internet of things, artificial intelligence). Due to this situation, the following research questions emerge: How are Catalan public universities training primary school teachers to face educational challenges in the digital society? Do undergraduate students feel prepared to face these educational challenges related to the digital society? Having said that, the methodology is based on multiple case studies using different data collection strategies (analysis of documentary sources, focus group, semi-structured interviews, non participant observation) to listen to the testimonies of the different protagonists in the initial training of primary school teachers (students, graduates and curriculum coordinators).

Keywords: Initial teacher's professional development; Digital society; Primary school teacher; Higher education; University.

Contexto y motivación de la investigación

Es una visión compartida tanto por la comunidad científica como por los círculos empresariales y financieros que nuestra época está viviendo el paso de la sociedad industrial a la sociedad postindustrial, también llamada sociedad de la información, del conocimiento, de la red, líquida, postfordista, etc., según la analicemos desde la perspectiva sociológica o económica (Courrier, 2000; Bauman, 2003; Castells, 2005; Sennet, 2005).

Los especialistas afirman que este nuevo modelo de sociedad, basado en el sector terciario y en determinados ámbitos (principalmente telecomunicaciones, electrónica, informática y medios de comunicación de masas) supone un cambio para la humanidad tan trascendente como lo fueron las revoluciones neolítica (dominio del sector primario) e industrial (dominio del sector secundario). Estamos, por tanto, en la tercera gran revolución de las sociedades (Courrier, 2000; Castells, 2005).

Muchos expertos, especialmente tecnólogos y empresarios, opinan que este solo es el principio. Ya se está hablando de una nueva ola de trasformación, llámese cuarta revolución, revolución 4.0, revolución de los robots o segunda era de las máquinas (Schwab, 2016). Pensemos en la combinación de avances como Big Data, internet de las cosas, inteligencia artificial (IA), impresión 3D, etc. (Williamson, 2017). De hecho, la mayoría de la población, y posiblemente muchos docentes, no advierten estas transformaciones (Ortega, 2016). Por ejemplo, según Davidson (2012) más de la mitad de los niños que se encuentran actualmente en las aulas de primaria tendrán ocupaciones laborales que hoy en día todavía no existen. Por tanto: ¿Qué implican estos cambios vertiginosos para el docente y el estudiante?, ¿Cuáles son las consecuencias de este hecho para la formación docente y la educación en general?

Con este telón de fondo se está configurando una nueva ecología del aprendizaje que desplaza dónde, cómo, cuándo, con qué y con quién se aprende (Coll, 2014; Onrubia, 2016). Es indudable que la sociedad digital implica un escenario nuevo para la educación. Es un momento idóneo para renovarse por la situación de cambio vertiginoso en la que nos hallamos, a pesar de movernos en un panorama complejo y polarizado (Garcés, 2013).

Ante esta situación nos podemos plantear si las nuevas generaciones de profesores están dotadas de las competencias necesarias para asumir el desafío. Las transformaciones que está sufriendo la sociedad han hecho que la formación inicial y permanente del profesorado haya ido evolucionando hacia nuevos conocimientos pedagógicos y científicos. Lo constatan los numerosos estudios generados por la OCDE, TALIS o Eurydyce.

Estos esfuerzos loables no han de ser una pantalla opaca que no deje ver más allá. A nuestro modo de ver, los cambios que la institución educativa ha ido realizando, aunque importantes, son insuficientes para afrontar como nuevos docentes este entorno aún poco conocido. Es una percepción personal, a partir de mi propia experiencia como alumna, de mi breve práctica como maestra, y de un interés particular por el tema. Como afirma Hargreaves (2003, p. 11), "si los docentes no comprenden la sociedad del conocimiento, no pueden preparar a sus estudiantes para ella".

Estado de la cuestión

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria ha sufrido una serie de reformas a lo largo de los años. La más reciente surge con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre los cambios destacan:

- Vuelta a una formación generalista incorporando una serie de menciones que corresponden a las antiguas especialidades (López, 2010).
- Aumento de horas en la realización del Practicum. Aunque en ocasiones este intento de acercar la práctica a la teoría presenta algunas limitaciones debido a la poca coordinación entre la universidad, centro y tutores.
- Realización del Trabajo Final de Grado. Los estudiantes reconocen su valor formativo, aunque parece ser que depende de la tarea del tutor (Sancho, Sánchez y Domingo, 2017).
- Introducción de la investigación educativa en el currículum. Cada universidad lo trabaja de manera diferente: ofrecen investigación en TIC, investigación educativa, metodología e investigación en atención a la diversidad, etc. (Sancho, Sánchez y Domingo, 2017).

- Durante sus estudios de grado, los estudiantes reciben contenido tanto de las materias como de su didáctica (Imbernón, 2014), lo que quiere decir que el maestro de Primaria o de Infantil se inscribe en un modelo de formación simultáneo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Para Casablancas (2008) este modelo de formación produce una concepción segmentada del conocimiento, porque el currículo está compartimentado en un conjunto de saberes y competencias que probablemente no permite a los estudiantes disponer de una visión transversal del saber (Martínez, 2016) y, además, les imposibilita comprender la complejidad del fenómeno educativo, y mucho menos prepararse para sus retos (Sancho, Sánchez y Domingo, 2017).

Es indudable que las transformaciones producidas hasta el momento han supuesto un gran avance y han permitido inicidir en la mejora de la formación inicial del maestro (Medina y Pérez, 2017). No obstante, si estos cambios estructurales no van acompañados de un currículo actualizado a los tiempos que corren, los esfuerzos pueden caer en saco roto (Imbernón, 2017).

En la misma línea apuntan Sancho, Sánchez y Domingo (2017) al llegar a la conclusión de que la formación inicial del maestro de primaria en España no está considerando una serie de aspectos:

> *Knowledge production, representation, communication and access; children and young people learning in the contemporary society; the rapid change in employment; new skills and knowledge needed to understand the complexities of democratic societies if the post-truth era; the educational, social, economic and political dimension of change driven by digital corporations (p. 12).*

En la sociedad digital, acostumbrada a cambios cada vez más rápidos, tratar los elementos mencionados supone comenzar a formar maestros acordes con el futuro de los alumnos que tendrán. No ha de extrañar, por tanto, que la UNESCO (2015) precise que la formación de los docentes debe reformarse continuamente, adaptándose a los cambios que se producen en el mundo globalizado en el que vivimos.

Preguntas y objetivos de la investigación

La presente investigación (integrada en el programa de doctorado Educación y Sociedad, UB), gira en torno a una pregunta nuclear: ¿Cómo están formando las universidades públicas catalanas a los maestros de Educación Primaria para que ejerzan su profesión en la sociedad digital? De aquí se desprende otra cuestión subsidiaria: ¿Se sienten los estudiantes de grado preparados para hacer frente a los desafíos educativos de la sociedad digital?

Consideramos que dichas preguntas se insertan en el debate contemporáneo sobre el papel de la educación en siglo XXI y, específicamente, sobre el rol del maestro y su actual perfil formativo. Nuestra intención no es tanto dibujar cómo será el futuro, sino razonar sobre el papel de la escuela en la sociedad digital y la importancia que ha de tener la formación del profesorado para que este pueda afrontar los retos y desafíos de la enseñanza en Educación Primaria.

En consecuencia, el objetivo principal o finalidad de la investigación es describir, analizar e interpretar la experiencia del estudiante de grado de Maestro de Educación Primaria sobre su formación inicial y su preparación para hacer frente a los desafíos educativos de la sociedad digital.

Son objetivos específicos:

- Identificar los retos de la enseñanza primaria en la sociedad digital.
- Analizar en qué sentido y hasta qué punto los planes de estudio de Grado de Maestro de Educación Primaria tienen en cuenta los desafíos de la sociedad actual.
- Describir y analizar las percepciones de los estudiantes, egresados y coordinadores de planes de estudio de las diferentes universidades sobre el fenómeno a estudiar.
- Contrastar la visión de los estudiantes, egresados y coordinadores en relación a la formación y a los desafíos del nuevo contexto.

Método

La metodología del proyecto será cualitativa y el método utilizado será un estudio de casos (Stake, 1999). Según las modalidades de estudio de casos que ofrece la bibliografía especializada (Merriam, Yin, Stake, entre otros) el presente proyecto es de tipo colectivo (Stake, 1999) o múltiple (Yin, 2014), porque recogerá y analizará información de diferentes casos (Merriam, 1998). Concretamente es un estudio de casos múltiple con un propósito exploratorio (Yin, 2014).

El proyecto se llevará a cabo en dos universidades públicas del área de Cataluña donde la recogida de información se hará a partir de estrategias de carácter cualitativo:

- Análisis documental (Mason, 1996). Se analizarán la memoria de verificación del título, el plan docente y las guías docentes de cada una de las asignaturas de ambas universidades.
- Grupos de discusión (Ibáñez, 2003) con estudiantes y egresados de cada una de las universidades.
- Entrevista semi-estructurada (Latorre, Rincón, Arnal, 1996) con el coordinador de los planes de estudio. Para su planificación y desarrollo tendremos en cuenta las consideraciones propuestas por Ruiz (1999).
- Observación no participante (Creswell, 2014) en ambas instituciones. Para registrar la información se llevará a cabo un diario con notas de campo además de una documentación visual a partir de fotografías y grabaciones.

Resultados esperados y conclusiones

Los resultados de la investigación podrían mostrar la situación actual de la difícil relación entre educación y sociedad digital. Aunque sea un tema ambicioso y que puede trabajar aspectos en cierta manera aún desconocidos porque, como se ha dicho, nos situamos en los comienzos de esa revolución 4.0, no se cae en utopías ni en ciencia-ficción y, por eso mismo, se buscan evidencias específicas concretas. De hecho, se podría plantear llevar a cabo estudios similares en otras universidades españolas y europeas.

Al situarnos en las primeras fases del proyecto tan solo se ha realizado hasta el momento una prueba piloto. Se ha llevado a cabo un grupo de discusión con egresados del grado de Maestro de Educación Primaria de una de las universidades. Los resultados muestran que los participantes tienen una visión crítica sobre la formación recibida, a pesar de que la universidad no es la única institución cuestionada, achacando el problema al sistema educativo institucionalizado. Se destacan una serie de ideas:

- Son conscientes de los cambios que ha ido sufriendo la sociedad, destacando ventajas y desventajas.
- Consideran que no han sido formados para llevar a cabo cambios metodológicos ni procesos reflexivos.
- Opinan que en el grado falta formación sobre: ciberseguridad, derechos de imagen, Fommo, etc.
- La formación del maestro no contempla el nuevo perfil del estudiante (igen, generación z, nativos digitales).
- Insisten en que la formación inicial no puede ser perdurable porque sufrirá obsolescencia, que su futuro laboral requerirá actualizarse continuamente, y que habrán de estar atentos al contexto cotidiano de los estudiantes para poder llevar la realidad al aula.

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Casablancas, S. (2008). *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales: Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual* (Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona).

Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura: Vol.1: La sociedad red* (3a ed.). Madrid: Alianza.

Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* London: Sage Publications.

Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Revista Aula, (232)* 12-17.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: http://dx.doi.org/10.2797/15913

Courrier, Y. (2000). Societé de l'information et technologies. *UNESCO Web World News/Point of View.*

Davidson, C. N. (2012). *Now you see it: How technology and brain science will transform schools and business for the 21st century.* Nueva York, NY: Penguin Books.

Garcés, M. (2013, noviembre 19). Entrevista por M. J. García. *La aventura del saber* [Transmisión televisiva]. Madrid: Radio Televisión Española.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Octaedro.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión: Teoría y crítica.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario.* Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar.* Barcelona: Graó.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Ediciones Experiencia.

López, G. (2010). La formación de maestros en el siglo XXI. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación,* (23), 113-117.

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: Una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de pedagogía*, *68*(2), 9-16. doi: 10.13042/Bordon.2016.68201

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications Ltd.

Medina, J. L. y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: La visión de los protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado, 21*(1), 17-38.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Onrubia, J. (2016). ¿Por qué aprender en red?: El debate sobre las finalidades dela educación en la nueva ecología del aprendizaje. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero (Eds.), *Pedagogía red: Una educación para tiempos de internet* (pp. 13-35). Barcelona: Octaedro-ICE.

Ortega, A. (2016). *La imparable marcha de los robots*. Madrid: Alianza.

Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sancho, J. M., Sánchez, J. A. y Domingo, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European journal of teacher education*, *40*(3), 310-325.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Madrid: Debate.

Sennet, R. (2005). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (8a ed.). Barcelona: Anagrama.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*.

Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: the digital future of learning policy and practice*. Londres: Sage Publications.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Ángeles: Sage Publications.

Aspectos clave

- ¿Se sienten los estudiantes de grado de meducación primaria preparados para hacer frente a los desafíos educativos de la sociedad digital?
- ¿Las estrategias de recogida de información propuestas permiten obtener una visión adecuada sobre el fenómeno a estudiar?
- ¿Cuál sería la mejor manera de analizar la información obtenida?

Evaluación del Modelo Educativo de Formación de Educadores de Párvulos en Chile y Propuesta Centrada en la Mejora de Cohesión Social[1]

Evaluation of the Educational Model for the Training of Kindergarten Educators in Chile and a Proposal Focused on Improving Social Cohesion

Marjoire Valeska Concha Díaz

Universitat de València, España

Esta investigación tiene como objetivo evaluar el sistema educativo de Chile y concretamente conocer el nivel formativo de educadores y educadoras de Párvulos en Chile y el impacto que produce éste dentro de la calidad del sistema educativo del país. Se inscribe dentro del proyecto de investigación UNIVECS2 que pretende a su vez a desarrollar un sistema de evaluación de titulaciones universitarias que permita extraer información útil para detectar elementos a mejorar (en dos niveles: titulaciones, universidades) y orientar líneas de intervención (sea a nivel de política universitaria, sea a nivel de organización interna en los dos niveles internos mencionados). Por ello, el modelo que pretendemos diseñar se basa en un enfoque de evaluación de necesidades. En el caso de Chile se pretende diseñar un modelo de evaluación de titulaciones universitarias que permita valorar la aportación de la Cohesión Social, basado en la utilidad de la información para las diversas audiencias afectadas (administradores, gestores, profesores); incluir en el modelo tres planos de análisis: titulaciones/centros, profesorado y alumnado; el enfoque del modelo de evaluación debe priorizar la aportación de información para la mejora, por lo que se basará en un enfoque evaluación de necesidades; y validación del modelo. En primer lugar, se realizará una contextualización descriptiva comparativa sobre el estado de la profesión docente en América Latina y el Caribe. En segundo lugar, se analizará la percepción de quienes ejercen en el nivel educativo y estudiantes del último año de la carrera de Educación Parvularia, sobre su nivel formativo en conocimientos disciplinares y técnicos relacionados con el nivel educativo. Con el fin de conocer las necesidades formativas de ambos grupos de estudio, se aplicará un instrumento de evaluación que mida las variables relacionadas con la formación inicial y conocimientos necesarios requeridos para el desempeño profesional. Y en tercer lugar, si procede, se desarrollara un plan de mejora que contribuya al enriquecimiento del nivel educativo.

Descriptores: Evaluación de sistemas educativos; Evaluación en educación; Diseño de instrumentos; Educación; Formación de profesorado.

The objective of this research is to evaluate the educational system of Chile and specifically to know the formative level of educators and kindergarten educators in Chile and its impact on the quality of the country's educational system. It is part of the UNIVECS research project, which in turn aims to develop a system of evaluation of university degrees that will allow us to extract useful information to detect elements for improvement (at two levels: degrees, universities) and guide lines of intervention (either at the level of university policy, or at the level of internal organization at the two internal levels mentioned). For this reason, the model we intend to design is based on a needs assessment approach. In the case of Chile, the aim is to design a model for evaluating university degrees that allows the contribution of Social Cohesion to be assessed, based on the usefulness of the information for the various

[1] Es una tesis doctoral dirigida por Jesús M. Jornet Meliá y Margarita Bakieva, Universitat de València.

[2] Proyecto UNIVECS financiado por MINECO de España. Ref. EDU 2016-78065-R Universitat de València, Grupo Gem-Educo: www.uv.es/gem/UNIVECS .

audiences affected (administrators, managers, professors); to include three levels of analysis in the model: degrees/centres, faculty and students; the focus of the evaluation model must prioritize the contribution of information for improvement, so it will be based on a needs assessment approach; and validation of the model. Firstly, a comparative descriptive contextualization will be carried out on the state of the teaching profession in Latin America and the Caribbean. Secondly, we will analyze the perception of those who work in the educational level and students in the last year of the Early Childhood Education career, about their formative level in disciplinary and technical knowledge related to the educational level. In order to know the training needs of both study groups, an evaluation instrument will be applied to measure the variables related to initial training and the necessary knowledge required for professional performance. And thirdly, if appropriate, an improvement plan will be developed to contribute to the enrichment of the educational level.

Keywords: Evaluation of educational systems; Evaluation in education; Design of instruments; Education; Teacher training.

Introducción/Planteamiento del problema

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) tiene como fin principal el apoyar la supervivencia, crecimiento y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas. Presta atención a todas las áreas del bienestar social, tales como; salud, nutrición, higiene, desarrollo cognitivo, social y afectivo desde el momento que nacen hasta el ingreso a la educación obligatoria (UNESCO, 2007).

Estadísticas demuestran que la educación y el cuidado de la primera infancia constituye una de las inversiones más rentables y eficientes para emprender un camino de aprendizaje que dura toda la vida (UNESCO, 2014), este es precisamente uno de los fundamentos principales para poder reformular el servicio de atención que se entrega durante la primera infancia, donde la educación preescolar sería el elemento clave hacia un mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación. (Rolla y Rivadeneira, 2008).

En la región latinoamericana, en los últimos 10 a 15 años ha habido un significativo aumento en la cobertura de los servicios de atención de la primera infancia (Itzcobich, 2013).

Muchos países han apostado por políticas que apuestan de lleno por la educación, en busca de una reducción vertiginosa de la pobreza y crecimiento económico, con énfasis en aumentar la cobertura de los niveles, lo que no quiere decir que la adquisición de los conocimientos y procesos de enseñanza aprendizaje sean óptimos y de calidad (De Sousa, 2011).

Resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado que la región no solo ha quedado rezagada en comparación con el resto del mundo, sino que también lo está haciendo respecto a sus propios estándares. Esto puede deberse a que para la mayoría de los países de ALC el énfasis de sus políticas ha estado basado en la cantidad más que en la calidad. (Lagos & Zedillo, 2016). En la actualidad se habla de una alta tasa de matriculación para los primeros años escolares, pero con una calidad más bien pobre. (Berlinski & Schady, 2015), lo cual trae como resultado que muchos de los niños aprendan poco y su desarrollo no sea el apropiado en los primeros años.

Los gobiernos manejan los malos resultados que existen en variadas evaluaciones (tales como TIMMS o PISA), pero se entiende que la formación es un proceso acumulativo y que sin bases sólidas, es muy difícil aprender en la infancia tardía o adolescencia, por lo tanto intentar solucionar el problema de la baja calidad en escuelas secundarias sin apuntar a atender a la calidad de la escolarización en los primeros años no sirve de mucho (Berlinski & Schady, 2015).

Cuando se habla de calidad en la educación, se debe entender que este no es un concepto unívoco ya que existen variados enfoques y visiones que en sí, se determinan por las diferentes funciones que se le asignarán a la educación según un momento y contexto determinado, las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se estipulen, o las exigencias que imponga la sociedad (Blanco 2013).

Chile, además de ser un país característico por sus altas desigualdades sociales y poseer un sistema educativo poco eficiente, se le añade que existe una precaria formación docente.

Según reportes y variadas opiniones de diversos autores, la educación chilena se ubica con un desempeño muy por debajo de la mayoría de las naciones desarrolladas, autores como Waissbluth (2013), afirman categóricamente que en los últimos años, cerca de 130 mil jóvenes egresan anualmente de la educación media sin entender de forma adecuada lo que leen. Esto deja en evidencia la falta de eficiencia de la educación chilena, constituida por un desempeño considerablemente retrasado, la que además se potencia con una alta segmentación, que es considerada como una aproximación muy exacta de las diferencias sociales que habitan en el escenario nacional (García- Huidobro & Bellei, 2003).

En definitiva, los problemas educativos de Chile no son de cobertura, tampoco tiene que ver con los recursos, sino que están asociados completamente al factor de calidad, quedando notoriamente rezagado frente a los estándares internacionales en esta materia.

Junto a ello, el impacto que puede llegar a tener la docencia en el desempeño de los estudiantes está determinado por su calidad, investigaciones realizadas han permitido evidenciar que si dos estudiantes de la misma edad, fueran dejados a disposición de un docente de bajo desempeño y otro con alto desempeño, los resultados de aprendizaje llegarían a diferir en más de 50 puntos porcentuales en un periodo de tres años. (Barber y Mourshed, 2008).

Hoy en día en diferentes países del mundo, incluidos los países de América Latina y el Caribe, como también en Chile, existe una gran preocupación en relación a la calidad de la formación inicial del profesorado. Tal como lo exponen Gatti et al. (2011), la urgencia por cubrir las plazas de maestros y maestras ha dejado de lado la preocupación por la calidad de su formación. (Gatti et al., 2011 en Vaillant, 2013).

Estas evidencias, hace que exista un replanteamiento sobre la situación que sucede actualmente en los niveles de primera infancia en Chile.

Considerando este contexto, el estudio se centra en las características formativas que tienen los profesionales que atienden los primeros niveles de la educación en Chile.

Objetivos

La investigación en sí, se articula entre el objetivo general y los específicos.

El objetivo general es analizar el nivel formativo de educadores/as de Párvulos en Chile, tanto de quienes están en proceso formativo como quienes ejercen dicha profesión, con el fin de identificar necesidades de formación.

Los objetivos específicos se pueden concretar así:

1. Realizar análisis descriptivo sobre el estado del nivel de primera infancia en América Latina y el Caribe, identificar la situación actual de Chile.

2. Conocer por medio de instrumentos metodológicos, cual es la percepción formativa y de conocimientos disciplinares que poseen estudiantes de educación Parvularia, como de quienes están en ejercicio.
3. Con los resultados obtenidos, poder crear un programa de mejora que contribuya al enriquecimiento del nivel.

Método

La metodología de la investigación combina los enfoques cualitativo y cuantitativo. Podemos concretar las tres fases iniciales:

Fase 1: La contextualización del estudio se realiza sobre la situación actual de la educación infantil en América Latina y el Caribe, la naturaleza de este trabajo es de carácter bibliográfica, permitiendo aplicar el método comparativo que da paso a la correlación e integración de los indicadores de cada país para conocer el estado que presenta el nivel educativo en Chile.

Fase 2: Se pretende describir el nivel formativo de estudiantes de educación inicial, así como de quienes ya ejercen la docencia. Se diseñará una batería de instrumentos que permita recoger las percepciones de ambos grupos en cuanto a la realidad y las necesidades. Esta fase del estudio es de corte mixto, uniendo las metodologías cuantitativa y cualitativa. El diseño de investigación es del tipo transaccional (transversal) de alcance descriptivo y correlacional. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) los estudios descriptivos buscan especificar las características y los perfiles de personas que se someten a un análisis, se recoge información de un gran número de personas, lo que permite generalizar los resultados; sin embargo la información que recoge es limitada, y se centra en las variables y no en los individuos.

Fase 3: Construcción de una propuesta de mejora formativa para los futuros profesionales. Esta fase del estudio se basará en coordinar las necesidades formativas y del contexto con una propuesta de formación adecuada y acorde al modelo de Cohesión Social (Jornet, 2012).

Resultados esperados

Los resultados que se esperan obtener del estudio son; en primer lugar conocer el nivel que presenta la educación infantil Chilena dentro del contexto latinoamericano en el que se desarrolla. Conocer si cumple con las expectativas internacionales sobre cobertura, años de obligatoriedad, cualificación del personal a cargo y su formación inicial.

Con la aplicación del instrumento, se pretende conocer el nivel formativo que presentan las educadoras de párvulos en formación y de quienes ya ejercen la docencia, pudiendo conocer sus percepciones sobre el nivel de formación que poseen de acuerdo a cuatro dimensiones: las dimensiones de formación profesional, dimensión pedagógica, la dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo y la dimensión cognitiva teórica.

Conocer el grado de satisfacción que tienen los grupos estudiados, referente a las condiciones laborales y valoración social en su desempeño.

Crear un programa de mejoramiento para las universidades, que se focalice en las necesidades formativas iniciales que presentan quienes ya ejercen y quienes están en vías de hacerlo.

Referencias

Barber, M., & Mourshed, M. (2017). *How the world´s best-performing school systems come out on top.* London, Reino Unido: McKinsey.

Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y las políticas públicas.* Londres: Reino Unido: Palgrave MacMillan

Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 11-33.

De Sousa, M. (2011) Educación para combatir la pobreza. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, *12*(2). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368001

García- Huidobro, J. y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile.* Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/273128257_Desigualdad_educativa_en_Chile/links/54fa13670cf20b0d2cb634ec.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). D.F. México: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Itzcobich, G. (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. *Cuaderno*, 16. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org

Lagos, R. y Zedillo, E. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina.* Ciudad autónoma de Buenos Aires, República de Argentina: Santillana.

UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Atención y educación de la primera infancia.* Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518

UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos.* Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226159

Rolla, M. y Rivadeneira, M. (2008) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Revista En Foco*, 76, 3-8.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.

Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación.* Santiago de Chile. Ediciones Debate.

Descripción de Emociones y Rendimiento Académico a partir de la Interacción con un Simulador Social

Description of Emotions and Academic Performance from the Interaction with a Social Simulator

Alhelí del Carmen Espinosa Jaimes [1]
Verónica Reyez Meza [2]
Humberto Pérez Espinosa [3]

[1] Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

[2] Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

[3] Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, México

Atendiendo a la relevancia de las emociones, relaciones dentro del aula y la importancia de cómo las habilidades sociales y la generación de vínculos afectivos-emocionales son fundamentales para la mejora del proceso de aprendizaje, el presente avance de investigación tiene como objetivo exponer la relación entre las respuestas afectivo-emocionales, los procesos de interacción social y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria, analizando cómo las emociones adaptativas o desadaptativas y la incapacidad de relacionarse con los demás, afectan la adquisición del aprendizaje.

Descriptores: Desarrollo emocional; Interacción social; Habilidades; Proceso de enseñanza; Rendimiento escolar.

Given the relevance of emotions, relationships inside the classrooms and the importance of how the social abilities and the creation of affective and emotional links are fundamental for the betterment of the learning process, this article has the objective to explore the relationship between the affective and emotional responses, the processes of social interaction and academic performance of children in elementary education, analyzing how adaptive and desadaptive emotions and the inability to form relationships with others, affect the acquirement of knowledge.

Keywords: Emotional development; Social interaction, Skills.

Contexto y motivación de la investigación

La investigación surge a partir de identificar necesidades y carencias que se presentan en los alumnos del nivel de educación básica en relación a las diferencias individuales en el rendimiento académico. De acuerdo con la experiencia profesional en las áreas de docencia, coordinación y dirección académica se ha observado que la inadecuada interacción y el vínculo emocional entre docente-alumno generan dificultades en el desarrollo de las secuencias didácticas lo que se refleja en una disminución del aprendizaje y del rendimiento.

La relación docente-alumno y entre iguales, es fundamental para promover ambientes educativos que puedan potenciar el desarrollo de las habilidades y el aprendizaje; sin embargo, se ha detectado que este desempeño requiere que los alumnos cuenten con recursos emocionales tanto a nivel inter como intrapersonal para relacionarse efectivamente con sus pares logrando empatizar, tolerar la frustración y conducirse conforme a los retos que enfrenta diariamente en el proceso de aprendizaje.

Desde hace más de una década, los programas de educación emocional y social han estado presentes en los Estados Unidos y en diversos países Europeos. Por ejemplo, la comunidad de

profesionales The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) implementó programas en las escuelas norteamericanas bajo la premisa de que muchos de los problemas que afectan la infancia y adolescencia en las escuelas son provocados por dificultades a nivel social y emocional (Cohen, 2006).

De la misma manera se han realizado varios estudios científicos que han demostrado los beneficios que aporta la aplicación de este tipo de programas en los que de manera concreta se han observado mejoras en la conducta prosocial y bienestar emocional.

Evaluar estos recursos emocionales tales como la empatía, la tolerancia a la frustración, entre otros, no es tarea fácil, a pesar de que existen pruebas estandarizadas para conocer el desarrollo afectivo y su comportamiento social de acuerdo a la edad, los alumnos no siempre se muestran motivados a responder cuestionamientos o resolver pruebas.

Como resultado de esta investigación se tiene el propósito de innovar respecto a ello utilizando una situación de juego en la que los alumnos puedan interactuar de manera directa con dos robots (simuladores sociales) que tienen actitudes diferentes y poder observar sus emociones en un contexto natural (de juego), evaluando la relación entre la interacción social, el rendimiento académico y las emociones, atendiendo al uso de la tecnología como herramienta didáctica que permite incrementar la motivación del alumno y obtener una evaluación de las respuestas que da en contextos que inducen frustración o satisfacción.

Definición del problema de investigación

La base de la educación actual a nivel preescolar y primaria, se centra en que los alumnos sean capaces de desarrollarse de manera autónoma, permitiéndoles reflexionar, analizar, organizar e inferir conocimientos de tal forma que puedan alcanzar un aprendizaje significativo aplicándolo de manera efectiva y de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven.

Para ello, se han generado cambios e innovaciones dentro de las reformas y políticas educativas con referencia a los procesos de enseñanza; con la finalidad de volverlos más efectivos y eficientes; potenciando el desarrollo; fortaleciendo valores y principios, relaciones inter e intrapersonales; promoviendo una identidad integral y una educación más humana a través de la implementación de competencias socio-emocionales.

En estos cambios se destaca la trascendencia del docente en la práctica pedagógica; no solo por el proceso de enseñanza, sino por la interacción que tiene directamente con el alumno; sin embargo, pocos se enfocan en la importancia de esta relación y el vínculo generado, su influencia en la identidad e interpretación del mundo; minimizando procesos más profundos de carácter inconsciente, emocional y afectivo que, en relación con el aprendizaje explícito, apoyan de manera fundamental a la construcción, asimilación y aplicación del conocimiento (Ballester, 2002).

Dentro del proceso educativo se ha dado un lugar privilegiado a los aspectos cognitivos por encima de los emocionales; sin embargo, esto carece de sentido si tomamos en cuenta que debemos atender a una educación integral y al desarrollo de otras habilidades que permitan adaptarse a al contexto. Tal como lo establecen Núñez y Fontana (2009), la escuela se convierte en un segundo entorno de socialización más allá de la familia por lo que desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional, especialmente a través de la interacción entre el niño y el docente.

Lo que abre la puerta al proceso de aprendizaje es la emoción. Ésta despierta en los alumnos la curiosidad e interés por conocer; por lo tanto se vuelve un foco de atención prioritario. Asimismo, implica que la significación del aprendizaje varía en función de la persona que está aprendiendo y enseñando; lo que hace del proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso de interacción social, así como algo personal e intrínseco a la emoción y características propias del individuo.

Los niños y adolescentes atienden, aprenden y memorizan más y mejor aquellas cosas que les resultan interesantes, llevándolos a recordar cosas personales; es decir experiencias sensibles, donde se han sentido identificados, que les ha suscitado una emoción positiva o negativa, implicando aquellos aprendizajes obtenidos o vividos desde su propia experiencia.

Desde esta perspectiva, es necesario reestructurar la forma en que concebimos el proceso educativo y hacer mayor énfasis en lo que se refiere a los estados emocionales presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera poder desarrollar no solo mayores habilidades y destrezas en los alumnos sino mejorar su rendimiento académico. Una parte fundamental de las emociones generadas en los alumnos, hace referencia a la interacción que genera tanto con sus compañeros como con el docente, dichas relaciones se vuelven prioritarias en la manera en que el alumno se desarrolla dentro del aula y en su formación como ser humano.

Tomando en cuenta lo anterior, el rendimiento académico y los aprendizajes significativos son producto de la interacción que fluye entre el docente y el alumno permeados por emociones gratas, los cuales internalizados en un proceso entre la razón y la emoción, garantizan un efecto deseado. Así, se ha demostrado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que si la experiencia de aprendizaje es agradable a los alumnos, ellos lograrán aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales negativos generando una conducta de "huida" hacia cualquier proceso de enseñanza.

La importancia que se le da a los factores emocionales cobra cada día más fuerza; el desarrollo emocional influye directamente en la evolución intelectual y la construcción del conocimiento, por lo que un desarrollo emocional satisfactorio puede incidir en aspectos como la memoria, la percepción, la atención, la asociación, el aprendizaje, entre otros.

Para conocer los elementos que resultan subjetivos de forma más explícita es necesario exponer a los niños a situaciones que por un lado, sean altamente motivantes para que se involucren en la actividad propuesta con gran disposición, y por otro lado, que incluyan las condiciones necesarias para la identificación y análisis de las características afectivo-emocionales entre las que destacan la identificación de las emociones propias, la percepción de los afectos en las acciones del otro, la preferencia por un compañero de equipo con un tipo particular de trato.

Así, se vuelve prioridad evaluar las emociones, además de investigar su relación con el rendimiento académico a partir del tipo de los procesos de interacción.

Hipótesis

Los niños de educación primaria que presentan emociones adaptativas dentro de un proceso de interacción social adecuado muestran mayor rendimiento académico.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar las características de las emociones en la interacción social por medio de un simulador y su relación con el rendimiento académico en niños de educación primaria.

Objetivos específicos

1. Identificar las emociones en un proceso de interacción social con un robot en niños de educación primaria.

2. Categorizar las emociones conforme al rendimiento académico (alto o bajo) en niños de educación primaria.

3. Establecer la relación de las emociones en el proceso de interacción social y rendimiento académico en niños de educación primaria.

Método

El presente estudio es cuantitativo de tipo experimental intra-sujeto, en esta investigación se eligen las condiciones a las que se expone a cada sujeto participante para registrar los efectos de éstas; así, se debe considerar la manipulación intencional de una o más variables y medir el efecto que la variable independiente tiene en la dependiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La primera fase la investigación se desarrolla con un diseño cuasi-experimento, en el que se manipula la conducta de dos simuladores sociales para analizar la emoción de cada alumno al interactuar con ellos; para esto se aplica un cuestionario de preferencias y emociones referentes a la interacción con los robots; siendo la variable independiente la conducta del simulador y la dependiente la respuesta del alumno.

Para valorar la interacción del alumno con el simulador se utilizó la técnica de observación con una lista de cotejo de la conducta de los niños que incluye mediciones de tipo cualitativo (nominal, ordinal) y cuantitativo (intervalo); lo que permite la recopilación de datos en una situación real en el momento en que los alumnos son expuestos a la interacción con el simulador para describir y analizar de manera individual y grupal. Asimismo, se complementa con la escala MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters) para determinar cuáles de los niños cuentan con habilidades sociales que favorecen los procesos de interacción.

Finalmente los alumnos de diferente grado escolar fueron evaluados mediante el Cuestionario de Emociones Infantiles (CEI) permitiendo identificar las emociones que predominan en cada uno para categorizarlas conforme a su rendimiento y posteriormente, encontrar la relación entre las emociones, la interacción social y el rendimiento académico.

Sujetos, muestra y tipo de muestreo

Participaron 116 alumnos regulares de primero a sexto grado de primaria, cuya edad se encuentra en un rango de 6 a12 años, turno matutino de un colegio privado en el municipio de San Pedro Cholula de la ciudad de Puebla, México. El tipo de muestreo hace referencia al análisis de casos extremos, considerando a 51 alumnos con mayor promedio (de 8.5 a 10.0) y 65 con menor promedio (de 6.0 a 7.5).

Procedimiento

Una de las innovaciones en este trabajo es la medición de las emociones en un contexto natural durante una situación de juego. Para el procedimiento de evaluación se utilizó un laberinto de 2x3 metros el cual contiene, a lo largo del recorrido, seis estaciones intermedias en las que existen recipientes con dulces y diversos obstáculos en el camino. Para la interacción con los niños, se utiliza un robot Lego Mindstorms EV3, sus movimientos y diálogos son controlados manualmente de manera remota. Sin embargo, a los alumnos que interactúan con el robot, se les explica que éste es totalmente autónomo y se guía por medio de instrucciones de voz que ellos les brindan, a la mitad del camino, el robot con el iniciaron parecerá quedarse sin batería, por lo que tendrá que cambiarse por el otro, situación en la que podrá observarse la forma en la que el niño interactúa con dos personalidades diferentes y formas de actuar distintas, algunos niños comienzan la interacción con el robot afable (R1a) y concluyen el recorrido con el robot de personalidad no afable (R2na), mientras con otros niños se hace lo opuesto.

Al finalizar se aplica un cuestionario en el que los niños determinan cómo fue su experiencia de interacción con el robot y las emociones generadas; este instrumento fue sometido a jueceo con tres expertos para su validación, quienes lo revisaron sin observaciones, además de realizar el piloteo correspondiente.

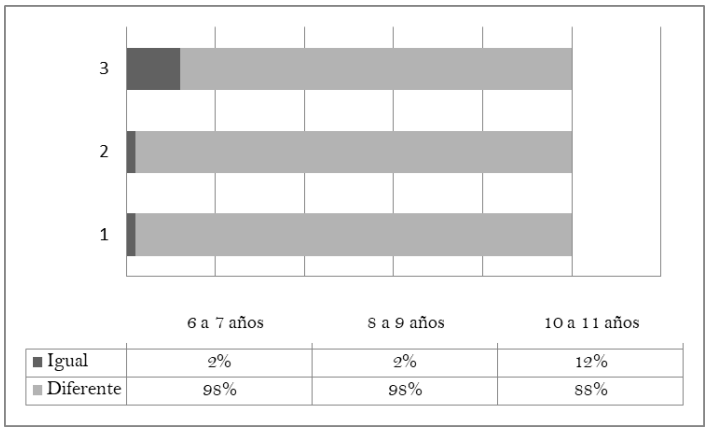
En lo referente a las emociones se aplica el Cuestionario de Emociones Infantiles (CEI) elaborado por Cassinda, Angulo, Guerra, González y Arias (2016). Esta prueba tiene como objetivo identificar las emociones placenteras (positivas) y displacenteras (negativas) en niños de edad escolar a nivel básico. Dicho instrumento permite establecer la posible relación de las emociones, identificando cuáles son las adaptativas o desadaptativas que prevalecen, con el rendimiento escolar de los niños, permitiendo establecer una categorización.

Para determinar el rendimiento académico, se considera el promedio de calificaciones de los alumnos; de acuerdo a lo planteado por la ANUIES (1997) y por Cascón (2000), en donde se señala que el rendimiento escolar se expresa en una calificación, siendo un indicador del nivel educativo adquirido. Se considerará el promedio obtenido en los periodos de evaluación anteriores a la aplicación de la actividad antes descrita; asimismo, se clasifica el rendimiento académico como "alto" cuando el promedio oscila entre 8.5 y 10.0, y "bajo" cuando éste se encuentra entre 6.0 y 7.5.

Respecto a la evaluación de la interacción social se utiliza la prueba MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters) instrumento que fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social, éste presenta dos formatos, uno para alumnos y otro para profesores; sin embargo, para fines de la presente investigación solamente se aplica el cuestionario para alumnos.

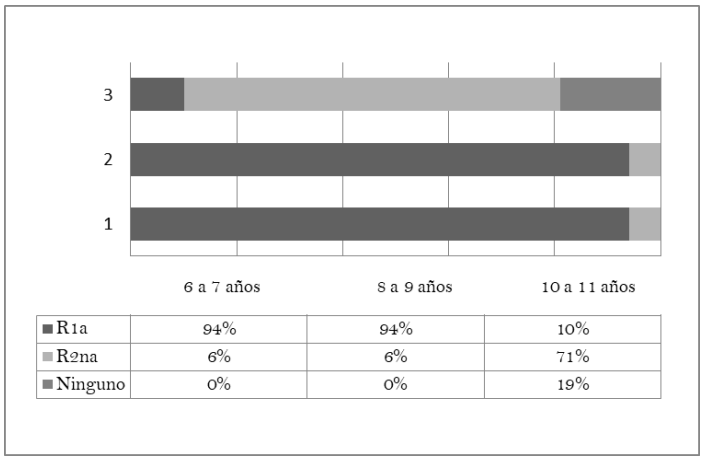
Resultados preliminares

De acuerdo a las pruebas desarrolladas hasta el momento, las cuales se refieren a la dinámica de juego entre los niños y los simuladores; es decir, el proceso de interacción, se observa que para la mayoría de los participantes el comportamiento de los robots en la condición de juego fue percibida de manera diferente (Figura 1), lo que sugiere que sí existe una distinción en referencia al comportamiento que manifiesta el robot ante la interacción con el alumno. En referencia a ello, el robot afable hizo sentir más cómodos en el proceso de interacción a los alumnos de entre 6 y 9 años de edad, mientras que los alumnos en un rango de entre 10 y 11 años sintieron mayor comodidad al interactuar con el de personalidad no afable (Figura 2).



	6 a 7 años	8 a 9 años	10 a 11 años
Igual	2%	2%	12%
Diferente	98%	98%	88%

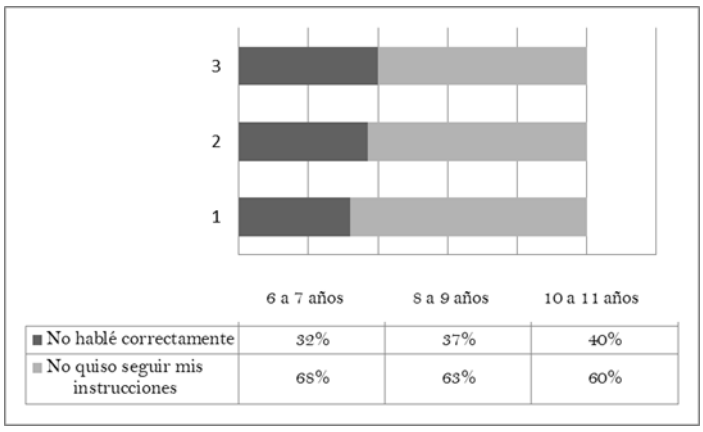
Figura 1. Percepción de comportamiento entre los robots.



	6 a 7 años	8 a 9 años	10 a 11 años
R1a	94%	94%	10%
R2na	6%	6%	71%
Ninguno	0%	0%	19%

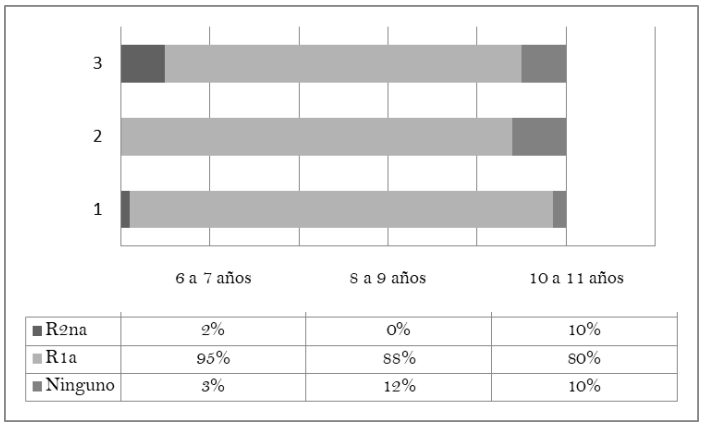
Figura 2. Preferencia en el proceso de interacción con los robots.

Los alumnos en todos los rangos de edad afirmaron, en mayor porcentaje, que la razón por la que los robots no siguieron sus instrucciones se debió a que no quisieron hacerlo y no a la forma en la que ellos externaron sus órdenes (Figura 3). Finalmente, la mayoría de los alumnos manifestaron que el robot afable fue el que los hizo sentir más felices en el momento de la interacción, a pesar de que algunos no mostraron preferencia por ninguno de los dos robots (Figura 4).



	6 a 7 años	8 a 9 años	10 a 11 años
No hablé correctamente	32%	37%	40%
No quiso seguir mis instrucciones	68%	63%	60%

Figura 3. Seguimiento de instrucciones de los robots.



R2na	2%	0%	10%
R1a	95%	88%	80%
Ninguno	3%	12%	10%

Figura 4. Preferencia respecto al robot que los hizo sentir felicidad.

Actualmente se está realizando la captura y análisis estadístico en el programa SPSS (versión 23) de cada uno de los instrumentos aplicados para su interpretación. La predicción es que habrá una correlación positiva entre las variables, es decir, entre mayor desarrollo emocional y mejor desempeño en las habilidades sociales los niños tendrán un mayor rendimiento académico.

Discusión y conclusiones

En el ámbito educativo, la educación basada en emociones tiene como objetivo esencial desarrollar competencias emocionales y sociales en los alumnos (Bisquerra, 2000), por lo que se considera la importancia de reforzar la educación emocional y social junto con la cognitiva, en el proceso de aprendizaje, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación. Esto, supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto, superando la concepción que entendía que educar era poner afecto al proceso educativo, por un concepto del quehacer docente que conlleva a educar en competencias emocionales y sociales (Bisquerra 2002); es decir, no solo se trata de saber adquirir conocimientos, sino también hay que saber aplicarlos a la vida diaria contemplando su carga emocional, siendo el aula uno de los principales espacios de experimentación.

Es así como se ha podido establecer que la forma en la que se den los procesos de interacción dentro de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden influir de manera relevante en las emociones generadas y así favorecer o no, la manera en la que se genera el aprendizaje y por ende los resultados en el rendimiento.

Referencias

ANUIES (1997). *Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES-UAS.

Ballester A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula.* España: Paidós.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Cascón, D. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico.* España: Colegio Público Juan García Pérez. Recuperado de: http://www3.usal.es/inico/investigacion

Cassinda, M, Angulo, L., Guerra, V., González, L. y Arias, D. (2016). *Elaboración de un cuestionario para evaluar las emociones infantiles en escolares de nivel primario. Medicent Electron*, *20*(4), 288-296.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Núñez, C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 20(3), 257-269.

Aspectos clave

- La relevancia de generar procesos de interacción adecuados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje
- La forma en la que las emociones que se generan en los niños pueden favorecer sus habilidades sociales y rendimiento
- La importancia del vínculo que se genera entre docente-alumno en su desempeño

Gestión de la Diversidad Cultural: La Competencia Intercultural en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera

Managing Cultural Diversity: The Intercultural Competence in English as a Second Language

Isabel Torrijos Martí

Universidad Católica de Valencia, España

Los movimientos migratorios y la globalización son el resultado del constante cambio que vive el ser humano y de la necesidad de compartir y explorar. La diversidad cultural actual es el resultado de estos cambios y es imprescindible que sea recibida con tolerancia, sin imponer límites ni fronteras. Para esto, la tesis doctoral presenta una revisión teórica de los términos de identidad, cultura y diversidad cultural con el objetivo de ver cómo se ha ido gestionado esta última en los siglos XX y XXI. Tras este análisis, la investigación concluye que la Educación Intercultural es, actualmente, el mejor enfoque para fomentar relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua. En base a esta pedagogía se revisa la LOMCE, así como la relevancia de la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera inglés. A raíz de los resultados extraídos de este análisis, se presentan metodologías y propuestas prácticas que fomentan la adquisición de la competencia y las relaciones interculturales. La tesis concluye que dicha competencia es fundamental para el desarrollo personal de los futuros ciudadanos, así como para adquirir una visión global y tolerante de la heterogeneidad presente en las sociedades actuales.

Descriptores: Educación intercultural; Competencias; Interculturalidad; Diversidad cultural; Metodologías.

The migratory movements and the globalization are the result of the constant change that lives the human being and the need to share and explore. The current cultural diversity is the result of all these changes and it is essential to manage it with tolerance, without limits or borders. For this, the doctoral thesis presents a theoretical review of the terms of identity, culture and cultural diversity with the objective of knowing how it has been managed in the 20th and 21st centuries. After this analysis, the study concludes that Intercultural Education is currently the best approach to foster relationships based on respect and mutual understanding. Based on this pedagogy, the LOMCE is revised, as well as the implications of the intercultural competence in English as a second language. Based on the results of this analysis, methodologies and activities that promote the acquisition of this competence and encourage intercultural relations are presented. The thesis concludes that the intercultural competence is fundamental for the personal development of future citizens, as well as for acquiring a global and tolerant vision of the heterogeneity of today's societies.

Keywords: Intercultural education; Competences; Interculturality; Cultural diversity; Methodologies.

Contexto y motivación de la investigación

La Historia de la Humanidad ha sido una historia marcada y definida por las interacciones entre personas procedentes de diversas realidades culturales, ya sea por las ansias de conquistar nuevos territorios o por la necesidad personal de mejorar las condiciones de vida. Esta realidad del ser humano se ha visto incrementada a partir del siglo XX con la mejora de las comunicaciones o la modernización del transporte, lo que ha dado lugar a numerosos movimientos migratorios motivados por inestabilidad política o mejoras en las calidades de vida. Las sociedades actuales, marcadas por estos movimientos migratorios, han visto incrementada

su pluralidad y su diversidad cultural, religiosa, étnica o racial, y esto se ha reflejado en los centros escolares y en sus aulas.

La presente tesis doctoral se planteó tras la realización de las prácticas del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, ya que durante este periodo se hizo patente la necesidad de actuación urgente en este campo. Además, y con la investigación realizada para la redacción del Proyecto de Fin de Máster sobre este tema me interesó la idea de llevar a cabo una investigación más profunda y exhaustiva sobre el tema, de forma que pudiera no solo revisar la literatura sino realizar mis propias aportaciones y extraer mis conclusiones. La relación y el conocimiento de los compañeros del aula es fundamental para el completo desarrollo de los estudiantes, y la realidad actual es que los alumnos no conocen en profundidad a sus compañeros y mucho menos con capaces de interrelacionarse con actitudes de respeto y tolerancia. Es por ello que se considera vital la investigación en materia de interculturalidad, y que dicha investigación se lleve a la práctica en las leyes educativas y en los centros educativos, de forma que los estudiantes trabajen trasversalmente bajo esta pedagogía y sean ciudadanos respetuosos y tolerantes en un futuro.

Hipótesis

La principal hipótesis que defiende la investigación es que trabajar la competencia intercultural desde el aula de Inglés como Lengua Extranjera es beneficioso para el desarrollo de la propia identidad, así como para mejorar el conocimiento gracias a metodologías activas que fomenten la interrelación y la comunicación.

Objetivos de la investigación

La investigación posee dos grandes objetivos: revisar la literatura en relación al concepto de diversidad cultural y analizar la LOMCE con el objetivo de aportar un enfoque práctico para la asignatura de Inglés como Lengua Extrajera. Habiendo revisado conceptos como cultura, identidad y diversidad cultural no es de extrañar que se analice la historia más reciente para ver cómo se ha tratado educativamente estos términos, cómo se ha manejado la diversidad cultural y qué se ha hecho para avanzar hacia una educación realmente democrática. Llegados a ese punto, España actualmente se rige en materia educativa por la ley LOMCE, por lo que esta es revisada atendiendo a la importancia que se le otorga a la diversidad cultural y viendo si tratan de educar bajo la pedagogía intercultural o si todavía hacen uso de otros enfoques. Tras esto, se aportan diferentes metodologías basadas en los pilares fundamentales de la educación intercultural así como propuestas para llevar a la práctica en las aulas.

Metodología

La metodología empleada por la tesis es principalmente teórica, ya que se busca una revisión exhaustiva de toda la información relevante referente al tema. A través de dicha revisión se extraerán conclusiones propias y novedades que serán puestas en práctica en la última parte de la investigación con el desarrollo de actividades basadas en metodologías que promuevan el enfoque intercultural. Los primeros capítulos de la tesis sitúan al lector en un marco teórico amplio sobre la historia de la diversidad cultural, así como se revisará específicamente los conceptos relativos a la misma. En este primer bloque se relacionará el concepto de diversidad cultural con la educación para guiar al lector hacia el segundo capítulo. En este capítulo se analizarán antiguos planes de gestión educativa y social de la diversidad en dos países relevantes

para el estudio: los Estados Unidos y España. Pese a la larga historia de diversidad en ambos países, la investigación ha decidido centrarse en el tratamiento de la misma durante el siglo XX y el XXI, por lo que se revisan enfoques como la asimilación y la multiculturalidad para llegar hasta la interculturalidad. En dicho apartado se revisarán la historia migratoria de ambos países, así como diferentes leyes sociales y educativas hasta llegar a la actual LOMCE. Este hecho guía al lector hacia el tercer capítulo, una revisión de la mencionada ley, de sus competencias y de la relación de las mismas con la interculturalidad. Gracias a esto, se plantearán metodologías activas bajo las cuales poner en práctica el enfoque intercultural en el aula de Inglés como Lengua Extranjera. Tras todo el análisis, la tesis busca fomentar la puesta en práctica de estas metodologías con diferentes actividades (cuarto capítulo) debido a la importancia de los idiomas en la adquisición de dicha competencia intercultural gracias a el valor comunicativo y cultural. Atendiendo a toda la revisión y a las propuestas basadas en el análisis de la literatura, la investigación concluirá con la defensa de la importancia de la educación en materia intercultural y la necesidad de fomentar la interrelación y la cooperación en las aulas.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Los resultados obtenidos en la realización de la tesis doctoral reafirman la hipótesis que se busca defender. Si bien la LOMCE hace uso de terminología relacionada con la pedagogía intercultural, los centros educativos no cuentan con el personal formado en dicha materia ni con los recursos materiales suficientes, por lo que no es posible llevarlo a la práctica satisfactoriamente. Es por ello que se considera importante empujar a las autoridades con estudios similares, involucrar a las familias, formar al profesorado y educar a los estudiantes a que todos pueden colaborar y enseñarse unos a otros. Gracias a esta pedagogía, y a centros escolares donde sí se ha podido poner en marcha, se ha podido ver cómo los estudiantes mejoran sus relaciones, se conocen mejor a sí mismos y desarrollan identidades mucho más diversas y cambiantes.

Discusión y conclusiones

La homogeneidad es aquella cualidad que buscan todas las sociedades con tal de presentarse al resto del mundo como una sola entidad, si bien, el estudio ha demostrado que todas las personas cambian y evolucionan a lo largo de sus vidas, por lo que ni siquiera un único individuo presenta dicha homogeneidad. Partiendo de este hecho, es imprescindible resaltar la importancia que ha tenido esto a lo largo de la historia, la necesidad de los imperios y de los diferentes países de potenciar su cultura como una sola, de conquistar y de tratar a aquellos que eran diferentes como inferiores. Durante el último siglo y gracias a los avances en política social y a la aprobación de los Derechos Humanos (1948), el tratamiento de la diversidad cultural ha ido evolucionando poco a poco hasta la actualidad. Desde la esclavitud, la asimilación y la multiculturalidad a la interculturalidad con el único objetivo de educar en la tolerancia, el conocimiento mutuo y el respeto. Tras el análisis de lo acontecido, y la revisión de lo que es la LOMCE y lo que debería ser, la conclusión de la tesis doctoral es que el tratamiento de la diversidad cultural dista mucho de lo que debería ser, pero que sí se está trabajando e investigando con tal de implantar mejoras a nivel educativo que eduquen a los futuros ciudadanos en la equidad y la igualdad de oportunidades.

Referencias

A continuación se citan algunos de los autores más relevantes utilizados durante la redacción de la tesis doctoral:

Aguado Odina, T. et al. (2007). Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria. Convocatoria de Ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico 2003.

Aguado Odina, T. (2009). El enfoque intercultural como métafora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo (coords.) *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp.15-28). Madrid: Ramón Areces.

Aguado Odina, T. (2010). *Diversidad Cultural y Logros de los Estudiantes en Educación Obligatoria. Lo que Sucede en las Escuelas.* Madrid: MEC.

Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, *5*(2), 23-42.

Arnesen, A., Birzea, C., Dumont, B., Essomba, M. A., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: Survey's report on initial education of teachers on socio-cultural diversity.* Strasbourg: Council of Europe.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp.3-15). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, *37*(3), 129-139.

Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. *Theory into Practice*, *52*(supl), 73-82.

Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, *23*(1), 93-104.

Bernabé Villodre, Mª del M. (2012). Pluriculturality, multiculturalism and interculturalism, knowledge for teaching. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.

Díe, L., Buades, J. y Melero, L. (2009). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Migraciones y crisis económica internacional.* Valencia, España: CeiMigra.

Díe, L., Buades, J. y Melero, L. (2012). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Nuevos retos para las políticas de inmigración e integración.* Valencia, España: CeiMigra.

Díe, L., Melero, L. y Buades, J. (2012). Cultural diversity or unresolved inequalities? ¿Diversidad cultural o desigualdades no resueltas? En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 16-38). Valencia, España: CeiMigra.

Duffy, L. N., Mowatt, R. A., Fuchs, M., & Salisbury, M. A. (2014). Making Diversity Tangible: Assessing the Role of Service-Learning in Teaching Diversity & Social Justice. *International Journal of Critical Pedagogy*, *5*(2), 54-75.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Flecha García, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, *21*(2), 157-169.

Flecha García, R. (2011). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. En R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural* (pp.85-107). Badajoz: Universidad de Extremadura.

García, R., García, J. A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación.* Madrid: La Catarata.

García-Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E. y Antolínez Domínguez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI, 19*(2), 251-271.

Leiva Olivencia, J. J. (2008). La Escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la Educación Intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto, 27*(1), 13-35.

Leiva Olivencia, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad, 3*, 107-149.

Leiva Olivencia, J. J. (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 14*(3), 251-274.

Leiva Olivencia, J. J. (2010b). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación, 22*(1), 67-84.

Leiva Olivencia, J. J. (2011a). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 4*(7), 43-56.

Leiva Olivencia, J. J. (2011b). Profesorado, educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. En B. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural* (pp. 68-81). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en Educación Intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (oct.), 8-31.

Leiva Olivencia, 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.

Leiva Olivencia, J. J. y Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI, 29*(2), 389-416.

Leiva Olivencia, J. J. y Moreno Martínez, N. M. (2011). Construyendo comunidades virtuales de aprendizaje intercultural en la escuela. En F. Sabio Ramos (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias* (pp.101-108).

Leiva Olivencia, J. J. y Pareja de Vicente, D. (2011). La convivencia intercultural: un reto para la escuela inclusiva del siglo XXI. En F. Sabio Ramos (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias* (pp. 93-100).

Palomero Pescador, J. M. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 207-230.

Pascual Lacal, Mª R. (2011a). La interculturalidad a través de la literatura infantil. En F. Sabio Ramos (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias* (pp.125-134).

Pascual Lacal, Mª R. (2011b) La interculturalidad desde la óptica docente en las aulas de los centros educativos: ¡aprendemos a convivir con respeto y alegría! En F. Sabio Ramos (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias* (pp.117-124).

Pérez Serrano, G. y Sarrate Capdevila, Mª L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI, 16*(1), 85-104.

Pérez Serrano, G., y Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir*. Madrid: Narcea.

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, 160, 75-84.

Sleeter, C., & Grant, C. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*, *57*(4), 421-445.

Shuali, T. (2008). *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa.* Valencia: Universidad de Valencia.

Shuali, T. (2012). Pedagogía intercultural: de la fundamentación teórica a la acción educativa. En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 66-80). Valencia, España: CeiMigra.

Soriano Ayala, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad.* Madrid: La Muralla.

Soriano Ayala, E. y Peñalva Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, *39*(1), 117-130.

Aspectos clave

- Relación de la LOMCE con la Educación Intercultural.
- Metodologías activas y la pedagogía intercultural.
- El tratamiento de la diversidad cultural en Estados Unidos y en España.

La Mujer Rural y el Emprendimiento en el Sector Vitivinícola de Castilla y León

Rural Women and Entrepeneurship in the Wine Sector of Castille and Leon

Verónica Morcillo Casas
Luis Carro Sancristóbal

Universidad de Valladolid, España

El rol de la mujer es especialmente relevante para el desarrollo económico y social de las zonas rurales. El emprendimiento de estas mujeres ha adquirido un papel importante durante los últimos años, contribuyendo a la modernización y al mantenimiento del medio rural, y apoyando a las empresas y a las iniciativas tradicionales. En este trabajo se hace un estudio de los perfiles de la mujer rural emprendedora, así como sus razones y motivaciones que le han llevado a esta iniciativa y las dificultades que se ha encontrado en su recorrido. El análisis se aborda desde la perspectiva de las historias de vida de las mujeres que dedican su labor al sector vitivinícola de las comarcas en Castilla y León. Considerando la importancia de las competencias emprendedoras recogidas en el Marco Europeo (EntreComp), se trata de diseñar una propuesta didáctica que fomente la participación de la mujer en dicho sector, a partir de las aportaciones del colectivo femenino seleccionado como muestra del estudio.

Descriptores: Mujer; Rural; Agricultura; Emprendimiento; Castilla y León.

The role of women is especially relevant for the economic and social development of rural areas. The entrepreneurship of these women has acquired an important role in recent years, contributing to the modernization and maintenance of the rural environment, and supporting companies and traditional initiatives. In this work, a study is made of the profiles of the enterprising rural women, as well as their reasons and motivations that have led them to this initiative and the difficulties that have been found in their journey. The analysis is approached from the perspective of the life stories of women who dedícate their work to the wine sector of the regions in Castille and Leon. Considering the importance of the entrepreneurial competences included in the European Framework (EntreComp), the aim is to design a didactic proposal that encourages the participation of women in this sector, base don the contributions of the female collective selected as a simple of the study.

Keywords: Woman; Rural; Agriculture; Entrepreneurship; Castille and Leon.

Contexto y motivación de la investigación

El presente estudio tiene por contexto las comarcas vitivinícolas de Castilla y León, haciendo especial referencia a aquellas mujeres que son consideradas rurales por haber nacido, vivido o, de algún modo, haber estado relacionadas con estos territorios. La investigación se centra en indagar sobre el emprendimiento de la mujer y las razones que le llevan a promover su labor en el medio rural en el que vive. Son varios los motivos por lo que se ha decidido investigar este eje temático. En primer lugar, la elección está relacionada con motivos personales. Viniendo de familia manchega y dada mi experiencia como mujer rural, siempre he admirado y valorado todo lo referido al mundo de la vid, siendo esta una tradición familiar que ha sido transmitida de generación en generación. En segundo lugar, es evidente que el sector vitivinícola es una actividad del medio rural que presenta gran relevancia en nuestro país y, más concretamente, en Castilla y León, tierra de vinos por definición. Además, durante las últimas décadas, se ha podido observar un mayor grado de presencia de mujeres en las bodegas adscritas a las excelentes

Denominaciones de Origen (en adelante D.O.) de la comunidad, tanto en el sector en el ámbito dedicado al cuidado de la vid, como en la elaboración del propio vino y la regencia de una bodega. Es por ello por lo que se ha creído conveniente transmitir toda esta experiencia y pasión en el estudio, considerando la importancia y la visibilidad de la mujer dentro de este ámbito.

Estado de la cuestión

En la actualidad, la mujer rural y, en general, el medio rural, se presenta como una verdadera preocupación social. Durante años, este hecho se ha manifestado en el estatus socioeconómico de la población rural otorgado por parte de la sociedad y la situación de invisibilidad de la mujer en el mercado laboral. Así, para responder a las preguntas que nos planteamos, debemos echar la vista hacia atrás y conocer los aspectos más destacados que explican la sociedad rural en la que vivían nuestras antepasadas y que, a día de hoy, aún repercuten de alguna manera en las poblaciones rurales de nuestro país.

Tradicionalmente, las mujeres eran las encargadas de todo lo referente a la vivienda, a la familia y otras tareas realizadas tanto en explotaciones agrícolas como en cualquier otro tipo de empleo, ya fuera familiar o no (Sabaté, 1992). En cambio, en la actualidad, las mujeres que viven en el medio rural son una de las piezas clave en la sociedad y un elemento esencial en su desarrollo. La mujer rural ha vivido circunstancias que han afectado tanto a sus posibilidades como a sus actuaciones. Vivir en poblaciones pequeñas tiene sus ventajas, pero también puede aumentar la marginación laboral, uno de los hechos que ha provocado que un gran número de mujeres emigren a la ciudad en una proporción más elevada que los hombres, ya sea por el trato desigual en cuanto a tolerancia y libertad u otros factores característicos del contexto asociado al término ruralidad (García, 2004).

Sin embargo, durante las últimas décadas las mujeres tienen cada vez más peso en el mercado laboral, en el emprendimiento y, por consiguiente, en el desarrollo económico de las zonas tanto urbanas como rurales. El rol que desempeña la mujer a nivel social, familiar y laboral ha evolucionado y se ha visto obligada a insertarse en el mercado laboral de manera independiente como consecuencia de sus obligaciones de género en el hogar o por la falta de oportunidades derivadas de la misma causa (Uzcategui, Zambrano & Beltrán, 2017). Asimismo, existen estudios que afirman la existencia de cada vez una mayor incidencia de mujeres jóvenes que residen en el medio rural y son gerentes de empresas y/o fincas familiares, profesionales y líderes de diversas asociaciones locales (Vidickienè, 2017).

A pesar de este aumento de explotaciones agrarias regentadas por mujeres, las condiciones del medio rural tales como las dificultades para acceder al empleo, a los servicios o la masculinización de las actividades agrarias, hacen que estas tengan mayores dificultades para vivir en el medio rural como se ha apuntado anteriormente. Todo esto se interpreta en una amenaza para la vida de los pequeños núcleos rurales debido a la falta de oportunidades. La Encuesta de Población Activa (EPA) que año tras año recoge datos de las actividades económicas del país, demostró en el segundo trimestre de 2015 que un 24,8% de mujeres presentan su ocupación en el sector de la agricultura, ganadería, silvicultura y pesca, frente a un 75,2% de hombres. Del mismo modo, esta situación laboral de las mujeres rurales disminuye por el hecho de que la mayor parte de los titulares de explotaciones agrarias son varones, exactamente el 67,31% (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

Ahora bien, para fomentar el emprendimiento femenino en estas zonas es necesario conocer qué formación, competencias y habilidades presentan las mujeres que ya han decidido emprender con

el fin de conocer cuáles son las claves para fomentar el autoempleo en las zonas rurales. Para ello, la Comisión Europea ha propuesto el Marco Europeo de la competencia emprendedora (EntreComp), una herramienta cuyo objetivo es mejorar la capacidad emprendedora de los ciudadanos europeos, ofreciendo un marco acerca de la definición de la competencia emprendedora (Baciagalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016). Este documento define el emprendimiento como la capacidad de actuación frente a las oportunidades e ideas, transformándolas en valor para otros que puede ser financiero, cultural o social. En él se nombran 15 subcompetencias emprendedoras organizadas en 3 áreas: Ideas y oportunidades; Recursos; y Pasar a la acción (figura 1) (Baciagalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016).



Figura 1. Áreas y subcompetencias del modelo conceptual EntreComp.

Fuente: Baciagalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande (2016)

Definición del problema y preguntas de investigación

La cuestión problemática que presenta este estudio se centra en tres conceptos fundamentales que se reiterarán a lo largo del mismo: mujer, medio rural y emprendimiento. Estos conceptos contribuyen a plantear las siguientes preguntas que van a dar sentido a esta actividad investigadora:

- ¿Qué papel tienen las mujeres en el desarrollo de las zonas rurales de Castilla y León?
- ¿Cómo influye la identidad de cada zona rural en el emprendimiento femenino?
- ¿Existen diferencias en las razones para el emprendimiento entre la mujer rural y la mujer urbana?
- ¿Qué oportunidades tienen las mujeres en el medio rural para el emprendimiento?

- ¿Qué dificultades afrontan las mujeres en el medio rural de Castilla y León para emprender?
- ¿Qué importancia tiene el Marco Europeo de la competencia emprendedora (EntreComp) en el medio rural, con especial atención a las mujeres?

Objetivos de la investigación

El principal objetivo de este estudio es diseñar una propuesta didáctica para fomentar la participación y el emprendimiento de las mujeres rurales en el sector vitivinícola de Castilla y León.

Para ello, se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las características principales de las zonas rurales que abarca el estudio.
2. Caracterizar los diferentes perfiles de la mujer en el medio rural.
3. Diagnosticar las razones que llevan a la mujer rural a emprender, así como las dificultades que pueden encontrar durante dicha trayectoria.
4. Comparar las competencias que presentan las mujeres seleccionadas del espacio rural de Castilla y León con aquellas propuestas en el Marco Europeo de la competencia emprendedora (EntreComp).
5. Analizar el emprendimiento femenino en las zonas planteadas, así como el papel que las mujeres juegan en el desarrollo de las mismas.
6. Explicar las estrategias necesarias para la capacitación de las mujeres en el medio rural.

Método

La metodología del estudio se basará principalmente en el método biográfico o historias de vida, seleccionadas sobre un conjunto de mujeres que se caracterizan por su labor emprendedora dentro del sector vitivinícola de los términos de Castilla y León. Es decir, se estudiarán sus relatos referidos tanto a su vida personal como profesional para conseguir los objetivos anteriormente propuestos (Mallinaci & Giménez, 2006).

No obstante, preparar las historias de vida supondrá tomar ciertas decisiones y profundizar en determinados temas. Para la realización de las historias de vida se tendrán en cuenta tres cuestiones como son el contexto, la muestra y los temas a tratar en las mismas.

Contexto

Una de las primeras cuestiones a las que nos enfrentamos es la decisión de delimitar el contexto de estudio. Como se ha apuntado anteriormente, el estudio se va a llevar a cabo en las comarcas vitivinícolas de Castilla y León. La región tiene catorce comarcas vitivinícolas que, aparte de producir vinos de una asombrosa calidad, gozan de un prestigio incomparable, tanto en el ámbito de la geografía nacional como internacional (figura 2). Estas comarcas vitivinícolas hacen referencia a aquellas reconocidas como D.O., es decir, Ribera del Duero, Rueda, Tierra de León, Toro, Cigales, Arlanza, Tierra del Vino de Zamora, Bierzo, Arribes y Cebreros, la D.O. Protegida Valles de Benavente, las Indicaciones Geográficas de Valtiendas y Valles de Benavente, el Vino de la Sierra de Salamanca y el Vino de la Tierra de Castilla y León.

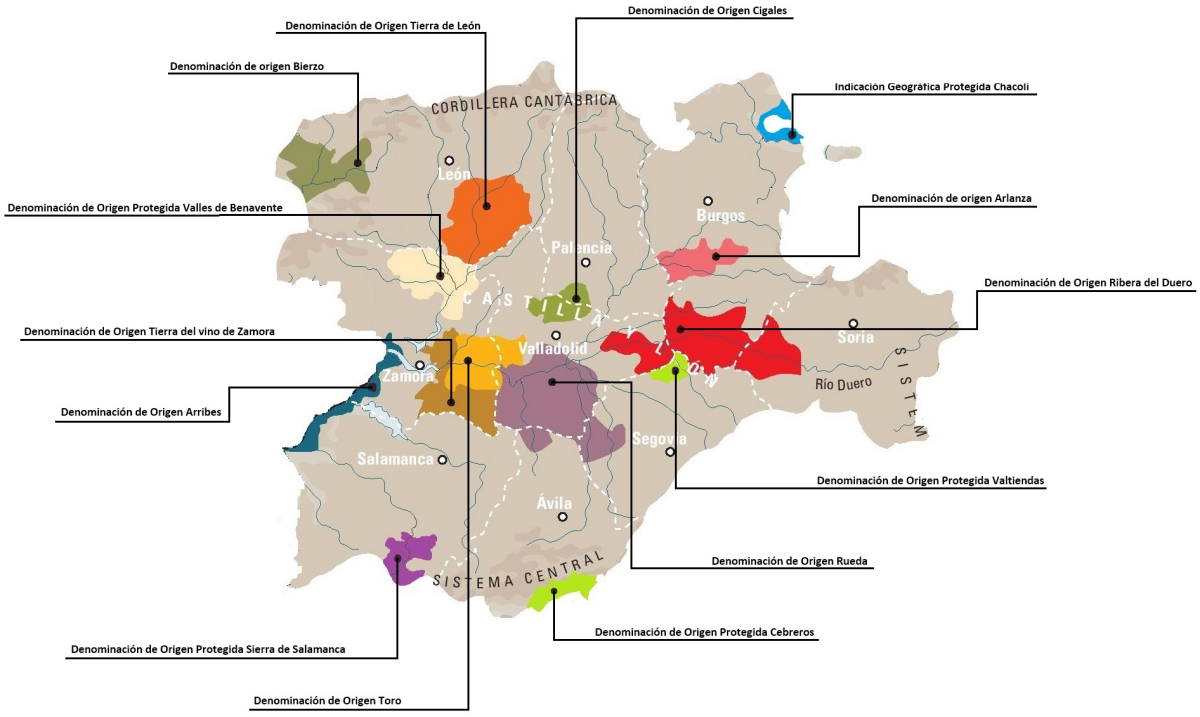


Figura 2. Ubicación de las comarcas vitivinícolas de Castilla y León
Fuente: Vázquez (2017)

Muestra

Una de las primeras cuestiones a la que nos vamos a enfrentar es la decisión sobre quién escribir la historia de vida. Tras recopilar cerca de 650 las bodegas adscritas a cada una de las comarcas junto con la cantidad de mujeres presentes en cada una de ellas, será posible identificar y delimitar la muestra (figura 3). Para ello, se tendrá en cuenta a toda mujer que haya tenido la iniciativa de realizar una labor emprendedora dentro del sector vitivinícola de Castilla y León y deseé aportar su experiencia para ayudarnos a comprender el sentido y la lógica de las preguntas de investigación formuladas.

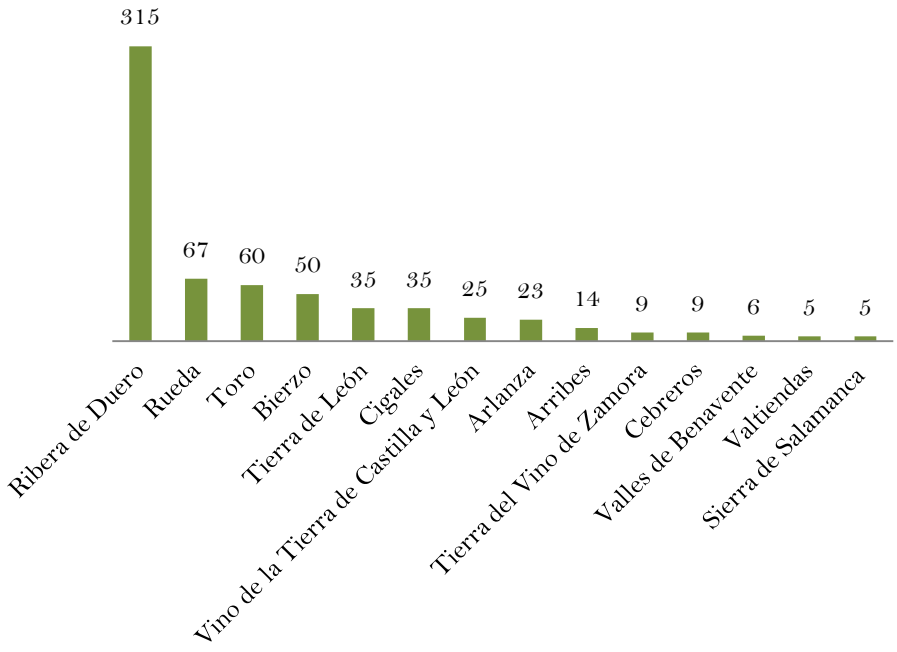


Figura 3. Bodegas adscritas a cada D.O. de Castilla y León.
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de cada D.O.

Temática

Para preparar una entrevista a una persona cuyo objetivo es construir el relato de su vida supone indagar lo máximo posible acerca del contexto en el que se desenvuelve, sistematizando la información acerca de sus circunstancias (Mallinaci & Giménez, 2006). Por ello, los temas a tratar en dicha entrevista estarán directamente relacionados con las preguntas de investigación. Así, teniendo en cuanta la vida personal y profesional de las mujeres emprendedoras seleccionadas y dispuestas a ser entrevistadas se tratará de identificar los motivos que les llevaron a tomar la decisión de emprender en el medio rural en el que viven, averiguar los diversos perfiles de mujer rural existentes y, sobre todo, diagnosticar qué competencias relacionadas con la labor emprendedora tienen estas mujeres, es decir, qué grado de presencia tienen las competencias propuestas por la Comisión Europea dentro del Marco Europeo de la Competencia Emprendedora (EntreComp).

Además, más adelante se considerará la oportunidad de entrevistar a mujeres emprendedoras en otros sectores representativos del medio rural de la región con el fin de comparar la prevalencia de estas competencias emprendedoras en varios sectores.

Resultados esperados

Acorde con el objetivo principal del estudio se pretende construir un programa formativo como respuesta a la demanda identificada por parte de las participantes en esta investigación. A través de la identificación de las características socioeconómicas, culturales, educativas y de la tradición rural se propone construir un análisis de las principales categorías que configuran los perfiles de las mujeres que emprenden su principal actividad económica en el sector del vino. Este planteamiento tendrá en cuenta las aportaciones de las propias mujeres emprendedoras de los espacios rurales de la región, comparando las competencias de estas con las propuestas en el

Marco Europeo de Competencias Emprendedoras. Para la consecución del objetivo de desarrollar las estrategias necesarias para la capacitación profesional de este sector, se propone el uso del método Delphi y los grupos de discusión como instrumentos para la recogida de datos y su posterior análisis. De la confrontación de ideas entre las partes concernidas se obtendrán las principales directrices que mejor se ajusten a la cualificación profesional de este sector atendiendo a las demandas identificadas por sus protagonistas.

Discusión y conclusiones

En todo el estudio se subraya el papel de la mujer en el sector vitivinícola. Con la elaboración de este trabajo se pretende poner en valor el emprendimiento como una nueva oportunidad de introducirse en el mundo laboral. Además, también se procura contribuir al reconocimiento y a la evocación de todas las mujeres del medio rural haciendo especial referencia a aquellas que, tal vez por tradición familiar o por iniciativa propia, han tomado la decisión de emprender un proyecto profesional en el ámbito rural de Castilla y León. Asimismo, pese a que nos encontramos ante una actividad tradicionalmente denominada para varones, durante las últimas décadas ha aumentado la implicación visible de las mujeres en todos los ámbitos del sector. Por ello es necesario dar respuesta a todas aquellas que deseen dedicarse a esta actividad económica a través de un planteamiento formativo que reúna los requisitos necesarios para ello.

En síntesis, la finalidad de este estudio será invitar a todas aquellas mujeres rurales de la región a participar en un programa de empoderamiento que busque incrementar la actividad emprendedora femenina en el sector de la vitivinicultura.

Referencias

Ahl, H. (2006). Why research on women entrepreneurs needs new directions, Entrepreneurship. *Theory and Practice*, 395-621.

Ariztia, M. T., Jacobs, K., & Manfre, C. (2016). Innovative approaches to co-creating equitable policy environments. From collective to co-creative: Experiences implementing gender-responsive local policies in Global Forum for Rural. *Advisory Services (GFRAS)*, Switzerland, 1-6.

Bacigalupo, M; Kampylis, P; Punie, Y; & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Join Research Centre. Publication Office of the European Union, Brussels.

Consejo Económico y Social de España (2018). *El medio rural y su vertebración social y territorial*. Madrid: autor. Recuperado de www.ces.es/

Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historias de vida ydi métodos biográficos. En I. Vasilachis. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-207). Barcelona, España: Gedisa.

Organización Internacional del Trabajo (2016). *Las Mujeres en el Trabajo*. Tendencias de 2016. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Pérez, A. M; Tallón, M. D, Rodríguez, P. y Guerrero, M. D. (2017). Estudio de la mujer emprendedora: El medio rural como oportunidad. *RA & DEM: Revista de Administración y Dirección de empresas*, 1.

Sabaté, A. (1992). *Las mujeres en el medio rural*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.

Uzcátegui, C, Zambrano, A. y Beltrán, A. (2017). Famiemprendimientos, Desafíos de la Mujer Emprendedora. *Innova Research Journal*, *2*(1), 18-24.

Vázquez, D. (2017). Denominaciones de Origen de Castilla y León. [Mensaje de un blog]. Destino Castilla y León. Recuperado de http://destinocastillayleon.es

Vidickienè, D. (2017). Attractiveness of Rural Areas for Young, Educated Women in Post-Industrial Society. *Eastern European Countryside.*

Aspectos clave

- Mujer en el medio rural.
- Sector vitivinícola
- Competencias emprendedoras.
- Itinerarios formativos

Educación Intercultural en Contextos Multiculturales Urbanos: Una Mirada a las Interacciones entre la Comunidad Educativa

Intercultural Education in Urban Contexts: A Look at the Interactions Between The Educational Community

Casandra Guajardo Rodríguez

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

El documento muestra una propuesta para el desarrollo de un estudio etnográfico en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana. La investigación se engloba en el tema de la educación intercultural en contextos multiculturales urbanos, busca analizar las interacciones de los miembros de la comunidad educativa de una escuela de educación primaria de la Ciudad de México caracterizada por su gran diversidad sociocultural y etno-lingüística para comprender los procesos y los factores sociales y culturales que influyen en la presencia de conflictos interculturales, a su vez, pretende inferir cómo dichos factores subyacen a las estrategias educativas para el reconocimiento de la diversidad sociocultural al interior y fuera de los centros escolares.

Los hallazgos de la investigación contribuyen a la comprensión del papel de la escuela y la comunidad educativa en torno a los desafíos de la diversidad sociocultural en contextos multiculturales urbanos.

Descriptores: Educación intercultural; Escuelas urbanas; Discriminación; Racismo.

The document shows a proposal for the development of an ethnographic study within the framework of the Inter-Institutional Doctorate in Education of the Universidad Iberoamericana. The research is encompassed in the theme of intercultural education in urban multicultural contexts, seeks to analyze the interactions of the members of the educational community of a primary school in Mexico City characterized by its great sociocultural and ethno-linguistic diversity to understand The processes and social and cultural factors that influence the presence of intercultural conflicts, in turn, try to infer how these factors underlie educational strategies for the recognition of sociocultural diversity inside and outside schools.

The research findings contribute to the understanding of the role of the school and the educational community around the challenges of sociocultural diversity in urban multicultural contexts.

Keywords: Intercultural education; Urban schools; Discrimination; Racism.

Contexto

En México la discriminación y el racismo se encuentran en discusión, en la mayoría de casos se niegan, encubren o justifican; los grupos indígenas a su llegada a la ciudad siguen siendo desvalorizados a invisibilizados y las estrategias de intervención educativa en su mayoría se orientan a la eliminación y al desdibujamiento de su identidad cultural y lingüística. Dicho fenómeno se extiende a los grupos de migrantes externos: la escuela enseña lo mismo a todos y bajo las mismas condiciones, incluso cuando los alumnos no dominan el castellano, como es el caso de niños indígenas monolingües y de alumnos extranjeros.

Las relaciones de poder y dominio, que dependen en primer lugar de la fuerte desigualdad socioeconómica que caracteriza la sociedad mexicana y que se refuerzan en el ámbito sociocultural, persisten y obstaculizan el paso a enfoques interculturales y en escenarios educativos. La escuela es un espacio que reproduce, y muchas veces fortalece las desigualdades y las asimetrías socioeconómicas y culturales entre los alumnos (Bourdieu y Passeron, 1977).

En el caso de México y algunos países de América Latina, el proyecto nacional basado en una cultura homogénea empezó a desmoronarse tras las demandas de los pueblos indígenas, la principal exigencia se orientó al reconocimiento de los derechos de los pueblos y la demanda por la autonomía en sus formas de organización y sus manifestaciones culturales, así como el respeto a sus pueblos originarios, (Sierra, M. 1997). Como consecuencia de estos movimientos, México desde el año 1992 coloca el tema de diversidad al centro y se reconoce como un país plurilingüe y multicultural a nivel constitucional.

En la actualidad es innegable que México es un país caracterizado por su amplia diversidad sociocultural y por la coexistencia de sujetos y colectivos de diversos sectores sociales, de distintos grupos étnicos y de distintas naciones. La diversidad se expresa en el territorio nacional, en todas sus entidades, municipios, en sus barrios, en sus calles y al interior de sus instituciones escolares como un reflejo de la sociedad.

La Ciudad de México es considerada la megalópolis multicultural del país, ya que cuenta con una población de alrededor de 8,8 millones de habitantes procedentes de todas las regiones, así como de otros lugares del mundo. Presenta una profunda estratificación y segmentación socioeconómica que contribuye a fragmentar la sociedad en diferentes grupos y clases. La ciudad se caracteriza por sus múltiples diversidades, entre las cuales, la diversidad étnica es sin lugar a dudas uno de los aspectos más evidentes, pero menos asumido por la población urbana.

A partir del reconocimiento de la diversidad sociocultural en la sociedad y en la educación, México tuvo grandes avances en materia de política a favor y en defensa de los derechos de los pueblos originarios y del derecho a una educación intercultural y bilingüe; no obstante, aún se exhiben pocos resultados que contribuyan a la eliminación de prácticas discriminatorias, de invisibilización, segregación y racismo que se traduzcan en una real gobernanza intercultural (Marzorati, & Marconi, 2018).

Estado de la cuestión

Como elemento esencial para comprender los avances en la educación intercultural y bilingüe en contextos multiculturales urbanos y la identificación del vacío en la investigación en torno al tema planteado, fue necesaria una búsqueda de literatura que brindara un panorama amplio a nivel internacional y nacional; no obstante, para efectos del presente documento, únicamente se aborda el estado de la cuestión del contexto mexicano.

En el periodo de auge de la educación intercultural y bilingüe en México hubo un importante desarrollo de estudios en torno al tema que colocaron la mirada en la evaluación de propuestas en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB).

Si bien existen grandes avances en la difusión y aplicación de enfoque intercultural en la educación mexicana, no son suficientes para hablar de una EIB, particularmente en las ciudades (Tubino, 2007), (Couteu,2005), (Saldivar, 2006) (Rebolledo, 2007); no se logra erradicar la desigualdad entre grupos indígenas y no indígenas, no se incide en la mejora del logro educativo

de los y las estudiantes y persisten profundas dificultades pedagógicas de los y las docentes para atender y entender la diversidad.

Investigaciones realizadas en contextos multiculturales urbanos (Czarny, 2002) (Moreno, 2017), enfocan sus estudios en temas de identidad cultural y étnica; en éstas se cuestiona el papel de la escuela como promotora de procesos de reposicionamiento cultural e identitario y se pone de manifiesto los mecanismos de invisibilización de lo indígena mediante perspectivas integracionistas.

En esta misma lógica, estudios documentan los procesos de inserción de grupos indígenas a las escuelas generales de las ciudades; Mar (2011), Antonio (2011), Carmona (2010), Flores (2007), Raesfeld (2008, 2009), Martínez (2005, 2007) y Rojas (2006), muestran las estrategias de negociación y procesos de manipulación identitaria, además de la presente y visible discriminación sistemática, física y simbólica que sufren los niños por parte del colectivo escolar, la desigualdad escolar, la discriminación estructural, el estigma social y lingüístico, los conflictos de interacción entre los niños y las niñas indígenas y no indígenas y la profunda invisibilización que las instituciones escolares reproducen como una forma de discriminación. Lo anterior suele proyectarse en la deserción y ausentismo de los alumnos.

De acuerdo a los resultados, uno de los fundamentos de la problemática se centra en la escasa formación de docentes en asuntos de interculturalidad (Raesfeld, 2009). En este sentido, Barriga (2008) López Callejas (2008) y Buenabad (2011), señalan que las escuelas de las ciudades muestran un atraso importante en la incorporación del enfoque intercultural y bilingüe en la educación.

En el panorama se observa que las prácticas escolares continúan perpetuando la desigualdad con estrategias homogeneizantes, persiste el racismo y la discriminación por parte de la comunidad educativa y gran parte de la diversidad se invisibiliza y rechaza.

Cabe señalar, que en México se encontraron escasos estudios enfocados a la migración externa, siendo un tema de relevancia actual por el incremento de movimientos migratorios expresados en la última década; por lo tanto, se identifica un vacío importante en dicha área.

Definición del problema de investigación

La diversidad cultural y lingüística en contextos multiculturales urbanos es un fenómeno invisibilizado por la sociedad y por la comunidad educativa, esto se manifiesta en la presencia de conflictos derivados de la discriminación y el racismo que se dirige principalmente a la comunidad indígena y migrante. La escuela por su parte, perpetúa las desigualdades y las asimetrías entre los grupos mediante políticas y prácticas asimilacionistas y homogeneizantes.

Objetivos de la investigación

La investigación pretende realizar un análisis de las interacciones entre los miembros de las comunidades educativas involucradas en centros escolares caracterizados por su diversidad sociocultural, para comprender los procesos y los factores sociales y culturales que influyen en la presencia de conflictos en las escuelas multiculturales urbanas.

Método

En el presente estudio se pretende hacer uso de la etnografía educativa como uno de los métodos que permiten comprender e inferir los significados de las interacciones y de los factores sociales y culturales que subyacen a los conflictos entre la comunidad (Goetz & LeCompte, 1988).

Para lograr los objetivos será necesario participar activamente en el cotidiano escolar, tanto al interior como afuera de las instituciones; observar, intervenir e interactuar en un periodo de tiempo prolongado en los distintos espacios.

Las técnicas de investigación afines a la etnografía y que se utilizarán en la presente investigación son: la observación participante, la entrevista y algunas intervenciones para propiciar intercambios entre los miembros de la comunidad educativa y que ayuden a develar las concepciones y las relaciones que se establecen en torno a la diversidad sociocultural.

Resultados obtenidos

El presente estudio parte de un enfoque inductivo de investigación, no se plantean hipótesis o resultados esperados; sin embargo, y dado que se trata de una investigación de continuidad de los estudios de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, se muestran a manera de síntesis algunos de los hallazgos generales propios y de de otros estudios que forman parte de la comprensión del fenómeno a estudiar.

La discriminación y el racismo persisten acompañados de prácticas homogeneizantes por parte de los y las profesionales de la educación, se perpetúan las relaciones asimétricas entre grupos socioculturales y en muchos casos se fomentan procesos de aculturación con miradas y perspectivas de trabajo asimilacionistas (Czarny, 2002; Moreno, 2017; Raesfeld, 2009).

La diversidad asociada a lo indígena vive distintas aristas, se impulsa la visibilización al interior de la escuela, se invisibilizan las manifestaciones más íntimas de la cultura como un gesto de rechazo; y, por otro lado, es hipervisibilizada y aprovechada para mostrar el rostro "intercultural" de la escuela; la escuela se beneficia de las expresiones culturales mediante estrategias folklorizantes que sólo muestran elementos materiales de la cultura (Guajardo, 2018).

En este sentido, la diversidad sociocultural se asocia únicamente a aquellos miembros de la comunidad que reflejan rasgos físicos o rasgos culturales visibles; esta diversidad es hipervisibilizada y a la vez estereotipada (Guajardo, 2018); el resto de la población forma parte de un grupo que no se percibe y la diversidad al interior de la diversidad se vuelve invisible (Bustos, 2017).

La diversidad se mira desde distintas perspectivas de acuerdo al grupo de referencia; la invisibilización como expresión de discriminación y negación de lo diverso se dirige o se ejerce principalmente al interior de los grupos indígenas, mientras que la población extranjera se visibiliza en mayor medida en el entorno social y escolar; el común entre ambos grupos es que son sometidos a prácticas escolares basadas en la integración y la asimilación a la cultura dominante o mestiza.

Discusión y conclusiones

Los conflictos asociados al tema de la diversidad cultural han sido una gran oportunidad para realizar estudios que permiten comprender los factores que desencadenan situaciones de desigualdad, de discriminación y racismo en todas las naciones. El estudio de los mismos favorece el replanteamiento de acciones educativas para la transformación social que favorezca una convivencia intercultural igualitaria, de respeto y aprecio a lo diverso.

Para lo anterior, es indispensable el análisis y la comprensión de las interacciones, actitudes y concepciones de las comunidades educativas multiculturales en torno a la diversidad sociocultural, así como la exploración de acciones y respuestas educativas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela para visibilizar, reconocer y enaltecerla.

Aunque existen algunos avances y estudios emergentes en torno al tema; los efectos para erradicar los conflictos entre grupos socioculturales son limitados (Pombo, 2002); si bien, algunas entidades han realizado modificaciones constitucionales para el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y grupos migrantes, los esfuerzos no son suficientes para transformar a la sociedad en una sociedad equitativa, igualitaria y justa, sino que en muchas ocasiones, el visibilizar la pluralidad cultural agudiza los conflictos etnorraciales, así como la desigualdad social y económica.

Los grupos originarios y los grupos migrantes en contextos de ciudad atraviesan por procesos de resignificación cultural o transculturación; es decir, en las interacciones y en la convivencia existen importantes transformaciones de la identidad de los y las estudiantes, por lo que la mirada esencialista de las políticas y los programas educativos debe superarse para ir más allá de la adscripción cultural o étnica.

Una de las grandes interrogantes aún expuestas en la discusión y la investigación de la educación intercultural en contextos multiculturales urbanos, es la forma en la que se concibe a los sujetos; se cuestiona si los estudios no recaen en una tipificación y reduccionismo de los grupos estudiados (Bertely, Dietz & Díaz, 2013) e invita a abrir el foco con una nueva mirada integral y profunda.

Derivado de lo anterior, se destaca la relevancia del estudio, ya que a través del análisis y comprensión profunda de las interacciones y dinámicas desarrolladas en las comunidades educativas caracterizadas por su diversidad sociocultural, se contribuye en la identificación de factores que intervienen en la presencia de conflictos en la escuela y se coadyuva al reconocimiento de la diversidad sociocultural y al desarrollo de mecanismos educativos que promuevan ambientes de convivencia armoniosos, de diálogo democrático y de climas escolares bajo el enfoque intercultural para todos y todas.

Referencias

Antonio, V. (2011). *Discriminación escolar y vida cotidiana. Etnografía de la migración indígena en Coyoacán.* (Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa). DIE, CINVESTAV, México.

Barriga, R. (2008). *Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. Revista mexicana de investigación educativa, 13*(39), 1229-1254.

Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. (ed.). (2013). *Multiculturalismo y Educación.* Ciudad de México, México: COMIE.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ªed). Barcelona: Editorial Laia.

Buenabad, E. (2011). *Entre procesos migrantes indígenas y diversidades. Los retos de la educación intercultural en la BUAP*. En Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. COMIE.

Bustos, R. y Gairín, J. (2017). *Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. Calidad en la educación*, (46), 193-220.

Carmona, A. (2010). *Los mazatecos en Milpa Alta y su inserción a la ciudad y la escuela.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Couteu, N. (2005). *El desempeño de los alumnos indígenas migrantes en las escuelas públicas primarias en la Ciudad de México.* El programa de educación intercultural bilingüe. Un estudio de caso. (Tesis de Maestría en Desarrollo y planeación de la educación). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Czarny, G. (2002). *La interculturalidad como práctica escolar invisible.* En foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México.

Flores, I. (2007). *Leo, comprendo y no existo: niños indígenas en una escuela urbana en Guadalajara.* (Tesis de Maestría en Antropología Social). CIESAS, Guadalajara.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, España: Morata.

Guajardo, C. (2018). *Educar para la Interculturalidad en Contextos multiculturales urbanos: Estudio etnográfico en una escuela primaria de la Ciudad de México.*

López Callejas, S. (2008). *De la oralidad a la escritura: niños otomíes en la Ciudad de México.* (Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana). CIESAS, México.

Mar, H. (2011). *Los migrantes hñahñú en la Ciudad de México y en la escuela primaria.* (Tesis de Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Martínez, R. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropología y estudios de la ciudad, 1*, 105-122.

Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural de los otomíes urbanos de Guadalajara:* publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

Marzorati, R. y Marconi, G. (2018). Gobernar la migración y la diversidad urbana en la Ciudad de México. Una reflexión crítica a partir de la Ley de Interculturalidad. *Revista interdisciplinaria Mobilidade Humana, 26*(52), 146-166.

Moreno, L. (2017). *Indigenous Children in Urban Schools in Jalisco, Mexico: An Ethnographic Study on Schooling Experiences.*

Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. *Trayectorias, 11*(28), 38-57.

Rebolledo, N. (2009). *Bilingüismo y segregación escolar. La Educación Básica de los Estudiantes Indígenas en el Distrito Federal.* En Memoria electrónica del *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* COMIE.

Rojas, A. (2006). *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG.* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. CIESAS Occidente, Guadalajara.

Saldívar, E. (2006). Estrategias de atención a la diferencia en escuelas primarias del DF. En P. Yanes, V. Molina y O. González (Coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (pp 99-1242). México: UACM, GDF.

Sierra, M. (1997). Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas. *Alteridades*, 7(14), 131-143.

Tubino, F. (2007). *No una sino varias ciudadanías: reflexiones desde América Latina. Ponencia presentada en el Foro internacional: educación, ciudadanía e interculturalidad.* Quito, Ecuador: Universidad politécnica salesiana de Ecuador.

Educación Política y Ética en la Construcción de la Ciudadanía Brasileña

Political Education and Ethics in the Construction of Brazilian Citizenship

Sonia Freitas Pacheco Pereira

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Brasil

La relevancia de esta investigación sobre la cuestión de la Educación política y ética en la construcción de la ciudadanía brasileña se encuentra inscrita en el proceso de la construcción del proyecto de sociedad democrática en Brasil, donde se vislumbra el ideal de la educación política y ética como formadora de ciudadanos conscientes y críticos ante una sociedad en transformación. El objetivo general es analizar las memorias de escolarización de estudiantes de educación superior en dos instituciones de Brasilia en las que la investigadora actuaba como docente. El estudio va a permitir verificar en qué medida se establecen las relaciones entre la educación como proyecto político y la formación del sujeto para el ejercicio de la ciudadanía, amén de establecer relaciones entre las políticas educativas propuestas y las prácticas de las instituciones responsables por su implantación e implementación. Para ello, recurrimos a las bases teóricas propuestas por Paulo Freire, Cornelius Castoriadis, José Ortega y Gasset y José Murilo de Carvalho.

Descriptores: Ciudadanía; Brasil; Proyecto Político de Nación; Educación; Democracia.

The relevance of this research about Political education and ethics in the construction of the Brazilian citizenship is entailed in the building process of a project of a democratic society in Brazil, where it foresees the ideal of political education and ethics as a builder of conscious and critical citizens in the face of a changing society. The overall objective is to analyse the schooling memories of graduate students enrolled in two institutions in Brasília (Brazil) which the researcher was a professor. This research will allow verifying to which extend the link between education as a political project and the subject formation to exercise his/her citizenship are interconnected. In addition to establishing relationships between the proposed educational policies and the practices of the institutions responsible for their implementation and implementation.

Keywords: Citizenship; Brazil; Political project of a nation; Education; Democracy.

Contexto y motivación de la investigación

El tema *Educación política y ética en la construcción de la ciudadanía brasileña* surge en la génesis del proceso de construcción de una sociedad que se propone para el ejercicio de la democracia desde de la promulgación de su Carta Magna, el 5 de octubre de 1988, tras veinte años bajo un régimen de dictadura militar, desde la constitución hasta la institución en un contexto sociohistórico. El proceso de la construcción de la ciudadanía brasileña se insiere en la vida cotidiana de cara a la socialización de las prácticas educativas. El acceso y la garantía a la educación democrática es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia, promovidos e incentivados, junto a la sociedad, con el fin de lograr el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el mercado laboral, conforme determinado en la Carta Magna vigente[1].

[1] Constituição da República Federativa do Brasil 1988 promulgada em 5 de outubro de 1988. Preâmbulo– Nós representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o

La relevancia de esta investigación se encuentra inscrita en el proceso de la construcción del proyecto de sociedad democrática en Brasil, donde se vislumbra el ideal de la educación política y ética como formadora de ciudadanos conscientes y críticos ante una sociedad en transformación. Este tema es bastante complejo, por lo que el trabajo se abordará bajo las perspectivas filosófica y antropológica, en la dimensión sociohistórica cultural; bajo la perspectiva del orden social, en la dimensión de las determinantes políticas educativas; bien como bajo la perspectiva política, pedagógica y ética, en la dimensión educativa institucional.

La educación como proyecto político y pedagógico tiene un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía como propulsora de la participación de los ciudadanos en la sociedad democrática. Se declaró el 2005 como el "año europeo de la ciudadanía a través de la educación: aprender y vivir la democracia" (Martínez, 2006, p.1). La intencionalidad de celebrar ese año se debió al hecho de pensar sobre la importancia de la implementación de las políticas educativas para el ejercicio de la ciudadanía en el estado democrático resaltando, asimismo, la práctica de los derechos humanos para una convivencia social más digna y respetuosa en el ámbito de la sociedad.

Estado de la cuestión

La ciudadanía no se presenta con una única definición. Tenemos que llevar en consideración el contexto sociohistórico de la sociedad, además de cómo y dónde se insiere la ciudadanía. Martínez (2006) garantiza que la ciudadanía forma parte de un constructo social y se presenta a partir de tres dimensiones:

- Identificación con la conquista de derechos civiles, políticos y sociales relacionados a las condiciones en las que estos derechos ciudadanos están efectivados en las prácticas;

- Pertenencia a una comunidad política. Esta pertenencia está asociada a un Estado y su inclusión en la distribución de bienes. El reconocimiento de derechos forma parte de la "pertenencia" y por otro lado, la "exclusión" crea una situación de ciudadanos que, de hecho, no se encuentran en el espacio de la pertenencia;

    - Participación en la vida pública y en las decisiones de la acción política, teniendo presente los derechos y el ejercicio efectivo y el sentido de la pertenencia. Por lo tanto, implica una participación en la construcción del orden político y democrático establecido en el pacto social que crea la identidad política (Martínez, 2006, p. 2).

Por lo tanto, las cuestiones de educación, política y ética están siempre involucradas en el campo del ejercicio de la ciudadanía en los más diversos contextos sociohistóricos, a partir del proyecto de sociedad pactado colectivamente entre los ciudadanos. En las sociedades democráticas, la educación tiene como una de sus principales finalidades la formación política, donde se presupone que todas las personas son sujetos históricos, ciudadanos de derechos y deberes.

Los Estados en la democracia moderna necesitan implantar e implementar las políticas públicas capaces de asegurar la formación de los ciudadanos. A este respecto, González Luna (2010, p.7) afirma que: "la democracia se fundamenta en la razón pública, y los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercerla se adquieren principalmente en la escuela". Sin embargo, es

exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

de fundamental importancia la educación para la ciudadanía en la familia, en la escuela y en la comunidad para que los ciudadanos, desde la más tierna edad, puedan vivenciar las prácticas del diálogo participando de las actividades colectivas y desarrollando habilidades, bien como actitudes para la convivencia social de manera digna y respetuosa.

Por otro lado, el concepto de ciudadanía se ha convertido en la cuestión central de la filosofía política y la educación para el ejercicio de la ciudadanía, y este es un tema presente en las sociedades que se proponen a la práctica democrática en sus comunidades. Además, el ejercicio pleno de los derechos y deberes, por parte del ciudadano, va a depender del desarrollo de sus capacidades y competencias para participar de la vida democrática; y también es de vital importancia analizar cuáles fueron los procesos educativos de formación que los ciudadanos experimentaron tanto en la familia, como en la escuela.

Asimismo, consideramos relevante la formación política como parte integrante de los currículos escolares, para que los ciudadanos comprendan las cuestiones relacionadas a los derechos y deberes. Por lo tanto, se hace necesaria la formación de profesionales con competencia humana, capaz de convivir dignamente con los demás, basándose fundamentalmente en el diálogo respetuoso; y competencia técnica profesional, para actuar de forma didáctica y metodológica, trabajando los contenidos, objetivando la práctica social consciente, con el intuito de lograr que los ciudadanos asuman un compromiso político, ante el proyecto de sociedad democrática.

Podremos afirmar, que el respeto a la dignidad humana, como uno de los valores fundamentales para la formación humana y el ejercicio de la ciudadanía están vinculados a una concepción política y pedagógica, comprometida con las transformaciones sociales que viabilicen la promoción del bien común. El vocablo "hombre"[1] proviene del latín, *homo*, que significa "nacido de la tierra", "humus", una tierra especial, fértil, productiva. En alemán es *mensch*, que significa "ser pensante", lo que lo diferencia de los demás animales. Él es capaz de pensar, reflexionar y actuar hábilmente de acuerdo con sus pensamientos. Y, la concepción pedagógica que sitúa al hombre en primer lugar tiene una base filosófica humanista. El humanismo[2] tiene dos significados importantes: el histórico, reconociendo la historicidad del hombre y sus vínculos con el pasado; y el filosófico, que según Protágoras, el hombre es "la medida de todas las cosas"; un camino filosófico que tome en consideración todas las posibilidades del hombre y sus capacidades de ser humano, de asumir la dignidad y la ciudadanía, como principios fundamentales de su vida. Para González Luna (2010), el interés por la formación ciudadana como sustento para la democracia no es nuevo. Esta autora plantea cómo los fines y los modos de la educación han estado presentes a lo largo de la historia del pensamiento político y social en la modernidad, y destaca también, su papel fundamental para la construcción del estado democrático de derecho. Aboga por la existencia de un estrecho vínculo entre la educación y la democracia y por la posibilidad de establecer un paralelismo ente la historia de la educación y la construcción de los derechos del ciudadano y las responsabilidades del Estado, en lo referente a su educación como formadora de ciudadanos.

---

[1] Do latim *homo* e do alemão *mench*. As definições de homem podem ser agrupadas sob os seguintes títulos: 1º definições que valem do confronto entre o homem e Deus, 2º definições que exprimem uma característica ou uma capacidade própria do homem; 3º definições que exprimem, como própria do homem, a capacidade de autoprojetar-se. (Abbagnano,1970, p. 487)

[2] O termo é usado para indicar duas coisas diferentes, isto é: I) o movimento literário e filosófico que teve suas origens na Itália, a segunda metade do séc. XIV e da Itália difundiu-se para os demais países da Europa, constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tenha como fundamento a matéria humana ou os limites e interesses do homem. (Abbagnano,1970, p. 493)

Cuando nos referimos a la educación pública obligatoria, también estamos rescatando los fundamentos de la educación para la ciudadanía, porque es urgente la comprensión, por parte de los educadores, de su importancia a partir de su base filosófica y antropológica con el fin de concretizar las prácticas democráticas de hecho. Para profundizar las cuestiones es necesario realizar un análisis histórico y crítico sustentado en las perspectivas filosófica y antropológica basadas en José Ortega y Gasset, Cornelius Castoriadis y Paulo Freire.

Definición del problema de investigación

A partir de la problemática de la investigación, podríamos preguntarnos ¿cuáles son, realmente, las instituciones educativas desde la educación infantil hasta la educación superior que tienen presente la relevancia de la formación educativa para el ejercicio de la ciudadanía, en una visión más histórica y crítica? ¿Cómo son, de hecho, implantadas e implementadas las políticas educativas en la práctica, con el fin de lograr la responsabilidad social ante el proyecto de sociedad democrática?

Objetivos de investigación

El principal objetivo es investigar las memorias de escolarización-historias de vida de estudiantes de la educación superior en dos instituciones brasileñas, que permitan verificar, en qué medida, las relaciones entre educación, política y ética se hacen presentes en la formación del sujeto para el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, contamos con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar en qué medida la educación para la ciudadanía está presente en la práctica educativa;
- Establecer las relaciones entre las políticas educativas propuestas y las prácticas en las instituciones responsables por su implantación e implementación, para la formación del sujeto crítico y participativo como ciudadano;
- Analizar las historias de vida de los estudiantes por medio de sus memorias de escolarización.

Método

Este trabajo de investigación optó por una metodología cualitativa denominada Historias de Vida en educación de adultos, cuyo principal interés es el de promover, en el propio sujeto, la comprensión de su trayectoria escolar, a través de su lectura de la realidad. Por lo tanto, es necesario reavivar la memoria del pasado de escolarización, para que ellos se sientan sujetos de su propio itinerario de formación como ciudadanos y reconozcan la trayectoria frente a la dialéctica de la vida.

Además, esta metodología contempla un abordaje histórico y crítico que corresponde a una forma de ver los hechos y fenómenos, basado en el presupuesto de la temporalidad y, por analizar las cuestiones, a partir de las perspectivas: antropológica, filosófica, política y pedagógica. Esta visión histórica y crítica incorpora, dentro del concepto de realidad, el proyecto histórico, una transformación por medio de cambios. El *locus* de la investigación transcurre en el ámbito de dos universidades brasileñas localizadas en Brasilia, donde se recopilan narraciones autobiográficas, historias de vida sobre las experiencias escolares de estudiantes universitarios, esto es, profesionales en formación. Todo ello se realiza a través de un instrumento denominado

memorias de escolarización, que ha sido elaborado para obtener informaciones sobre la trayectoria de escolarización de los estudiantes, las marcas positivas y negativas del proceso educativo. Se eligieran a los estudiantes, por formar parte de varios cursos de grado y posgrado en los que esta docente ministraba clases, para que los propios estudiantes puedan reconocer y reflexionar críticamente, sobre su base de formación, desde la educación básica hasta la educación superior. ¿Qué ciudadano soy yo? ¿Cuáles son mis responsabilidades políticas y sociales con el proyecto de construcción democrática?

Resultados esperados

Para reconocer las identidades históricas, a través de las historias de vida fue necesario recorrer a estas dimensiones (filosófica, antropológica, política y pedagógica), con la intención de captar la unidad de sentido de la vida escolar, el tiempo subjetivo del autoentendimiento de la orientación existencial y el tiempo objetivo de la comprensión. Es crucial que las acciones educativas determinadas por un momento histórico en la sociedad se efectúen para el ejercicio de la ciudadanía, siempre comprometidas con la formación humana consciente y crítica para actuar en un contexto social.

La producción de estos conocimientos sobre el pasado transformado en historia forma parte de los procesos educativos de la sociedad, legitimados por los profesores que se revelan en las memorias escolares significativas para los estudiantes. Existe una legitimidad social del conocimiento producido desde la perspectiva de que este conocimiento histórico se enraíza a partir de los intereses advenidos de la práctica cotidiana o de la *praxis*. Además, inicialmente, se constataron dos matrices: la matriz represora-alienante (castradora y reproductora, que señaliza las relaciones opresoras en las que se tratan a los estudiantes como objetos) y la matriz libertadora-politizadora (promotora, libertadora, traduce las relaciones más dialógicas, en la que se trata a los estudiantes como sujetos históricos, ciudadanos partícipes de su proceso de escolarización).

Discusión y conclusiones

Este trabajo de investigación histórica cuestiona el pasado partiendo del interés de direccionamientos de las acciones sociopolíticas del presente, en una búsqueda de orientación temporal futura. Supone un recorte del fenómeno educativo en la sociedad brasileña, capaz de conducirnos a un a verdadera *praxis* educativa más consciente y más crítica.

Desde nuestro punto de vista, el proceso educativo no expresa registros muy claros sobre la preocupación por el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía ni su cualificación para el mercado laboral, teniendo presente la educación política y ética pautadas por derechos y deberes colectivos, objetivando el perfeccionismo de la sociedad democrática, más humana y menos injusta en el territorio brasileño.

Pocos son los relatos referentes a estas cuestiones tanto en la educación básica, como en la educación superior. Podemos confirmar la urgencia del fortalecimiento de las prácticas dialógicas teniendo presentes los tiempos y los momentos históricos vividos en la escuela y en la universidad, pues el tiempo presentifica la actuación de los sujetos cognoscientes, teniendo claro el conocimiento de las leyes y de las reglas del juego democrático con fines, objetivos y metas a ser cumplidos y favoreciendo la formación humana del sujeto. Se concluye que existe un recorte de la lectura del fenómeno educativo en la sociedad brasileña, capaz de conducirnos a una verdadera *praxis* educativa más consciente y más crítica. Asimismo, se constata también la

presencia de una desconexión del pensamiento sobre la práctica de la ciudadanía inscrita en la construcción del proyecto de sociedad democrática en Brasil.

Referencias

Abbagnano, N. (1970). *Dicionário de filosofia*. SP. Mestre Jou.

Brasil, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* Senado Federal/Centro Gráfico.

Carvalho, J. M de (2002a). *Cidadania no Brasil. O longo caminho* (3ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Castoriadis, C. (1991). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. Guy Reynaud. RJ: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1980a). *Educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1980b). *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia*. RJ: Paz e Terra.

González Luna, T. (2010a) *Democracia y renovación ciudadana*. México: Instituto Federal Electoral.

González Luna, T. (2010b). *Democracia y formación ciudadana*. México: Instituto Federal Electoral. Colección de cuadernos de divulgación de la cultura democrática.

Martínez, J. (2006). Educación y ciudadanía. Eikasia. *Revista de Filosofía*, II, 6.

Ortega y Gasset, J. (1957). El hombre y la gente. Obras Inéditas. *Revista de Occidente, Bárbara de Braganza*, 12.

Ortega y Gasset, J. (1982). *História como sistema político ou o Mirabeu*. Trad: Juan Gil Sobrinho e Elisabeth Hanna Cortês Costa. Brasília: Universidade de Brasília.

Análisis de las Diferencias según el Área de Conocimiento y el Género de los Alumnos Universitarios de la Universidad César Vallejo (UCV) respecto a sus Actitudes hacia la Estadística

Analysis of the Differences according to Knowledge Scope and Gender of the University Students of the César Vallejo University (UCV) regarding to their Attitudes toward Statistics

Mª Raquel Armas Zavaleta [1]
Sonia J. Romero Martínez [2]
Xavier G. Ordoñez [1]

[1] Universidad Complutense de Madrid, España
[2]Universidad a Distancia de Madrid, España

En un mundo cada vez más globalizado, digitalizado y cargado de datos los trabajos de futuro estarán basados en el análisis de los datos y de la información que cada vez es más numerosa. Es por ello que resulta fundamental procurar que el alumnado no solo se interese por aprender y estudiar la estadística, sino que también desarrolle unas actitudes favorables que les permitan acercarse a esta importante materia con agrado, considerándola útil para su futuro y, de esta forma, consigan un buen rendimiento académico y profesional en este campo de estudio. El objetivo del presente estudio es analizar las diferencias en las actitudes hacia la estadística, medidas a través del Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE), en cuanto a género y área de conocimiento. Se ha aplicado el CAHE a una muestra no probabilística de 1771 alumnos universitarios peruanos de la Universidad César Vallejo. Se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo y exploratorio para detectar datos atípicos y perdidos. Posteriormente se han analizado los datos mediante estadística descriptiva, correlacional e inferencial (prueba t de Student y Análisis de Varianza). Se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en la dimensión de utilidad ($t=5.60$; $gl=1753$; $p=.000$) pero no en las otras dimensiones de la actitud (seguridad y emociones positivas), las medias indican que los hombres consideran que la estadística es más útil. Respecto al área de conocimiento se han encontrado diferencias significativas en las tres dimensiones: utilidad ($F_{(19,1754)}=12.47$; $p=.000$), seguridad ($F_{(19,1754)}=3.86$; $p=.000$), y emociones positivas ($F_{(19,1754)}=3.93$; $p=.000$), los análisis post-hoc indican diferencias entre varios pares de áreas que se explican en el cuerpo del trabajo. Las diferencias significativas encontradas tanto en la dimensión de utilidad en el caso del género como en todas las dimensiones en el caso del área de conocimiento permiten generar intervenciones más focalizadas en las características de los alumnos que requieren dicha intervención en la UCV.

Descriptores: Actitudes hacia la estadística; Alumnos universitarios; Género; Área de conocimiento.

In a world that is increasingly globalized, digitized and loaded with data, future works will be based on the analysis of data and information that is increasingly numerous. That is why it is essential to ensure that students are not only interested in learning and studying statistics but also develop favorable attitudes that allow them to approach this important subject with pleasure, considering it useful for their future and, in this way, achieve good academic and professional performance in this field of study. The aim of this study is to analyze the differences in attitudes toward statistics, measured through the Attitudes Towards Statistics Questionnaire (ATSQ), in terms of gender and knowledge scope. The ATSQ was applied to a non-probabilistic sample of 1771 Peruvian university students of the César Vallejo University. First, a descriptive and exploratory analysis was carried out to detect atypical and lost data. Subsequently, the data were analyzed using descriptive, correlational and inferential statistics (Student's t test and Variance Analysis). Significant

differences were found between men and women in the utility dimension of the attitude (t = 5.60, gl = 1753, p = .000) but not in the other dimensions (safety and positive emotions), the means indicate that men consider that statistics as more useful. Regarding the knowledge scope, significant differences were found in the three dimensions: utility ($F_{(19,1754)}$ = 12.47, p = .000), safety ($F_{(19,1754)}$ = 3.86; p = .000), and positive emotions ($F_{(19,1754)}$ = 3.93; p = .000), the post-hoc analyzes indicate differences between several pairs of degrees that are explained in the body of the work. The significant differences found both in the dimension of utility in the case of gender and in all dimensions in the case of the knowledge scope allow to generate more focused interventions specific for the characteristics of the students that require such intervention in the UCV.

Descriptors: Attitudes toward statistics; University students; Gender; Knowledge scope.

Contexto y motivación de la investigación

Hoy en día la estadística es parte de las matemáticas aplicadas a la solución de problemas de la vida cotidiana. Estamos viviendo la era de Big Data y eso demanda profesionales con habilidades matemáticas. Por tanto, se plantea la siguiente interrogante: ¿Se relaciona el desempeño en estadística y las emociones?, esta cuestión puede parecernos extraña, ya que la estadística siempre se ha vinculado a la racionalidad, a los sistemas formales, a la abstracción y a la lógica, sin embargo, existe evidencia de que la actitud es una variable muy importante y con numerosos efectos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la matemática en general y de la estadística en particular. En una investigación reciente sobre este tema Ordóñez, Romero y Ruiz de Miguel (2016) afirman que las actitudes son un conjunto de predisposiciones inferidas que orientan las acciones personales. El estudio de las actitudes hacia la estadística es relevante por sus efectos en el proceso de aprendizaje de la estadística y en el desempeño académico/profesional de los alumnos. Las actitudes hacia un determinado tema, por ejemplo, la estadística, suelen ser estables, se pueden graduar según su intensidad, ser positivas o negativas (agrado o desagrado, gusto o disgusto por el tema). Expresan sentimientos vinculados a elementos que no son estrictamente parte de la materia (como el profesor o tipo de actividad). Surgen en edades muy tempranas, y aunque tienden a ser favorables en un principio, pueden evolucionar en forma negativa con el paso del tiempo (Estrada, Bazán, y Aparicio, 2013).

Estado de la cuestión

Se ha realizado una revisión en cuanto el término actitud proviene del latín *actitudo*, y se refiere al comportamiento que tiene un individuo hacia algo como respuesta a lo aprendido. En otras palabras, la actitud es una forma de respuesta para alguien o algo que es conocido. Por consiguiente, la actitud puede ser diferenciada por factores biológicos, sociales y psicológicos, como por ejemplo el hambre, la sed, el sexo (entre otras necesidades no aprendidas). Márquez (2004) plantea que se trata de un constructo y como tal es un concepto inventado o adoptado de manera deliberada y consciente para un propósito científico especial. Las actitudes están dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular y tienden a permanecer estables con el tiempo.

Ramis et al. (2010) señalan que las actitudes hacia la estadística son una suma de emociones y sentimientos que se experimentan durante el período de aprendizaje de esta disciplina. Así, definimos la actitud hacia la estadística como una predisposición personal, presente en todos los individuos, dirigida a objetos, eventos o personas, que presenta componentes cognitivos, afectivos y volitivos.

Según Auzmendi (1992), las actitudes hacia las matemáticas y la estadística surgen en edades muy tempranas y, si bien suelen ser favorables en un principio, tienden a evolucionar

negativamente y persisten con el paso del tiempo (Jiménez, Vargas y Meste, 2008). Auzmendi (1992), Gil-Flores (1999) y Gómez-Chacón (2000) diferencian en ellas tres factores básicos, llamados también componentes pedagógicos:

- **Componente cognitivo:** Se refiere a las expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal, en este caso, la estadística. Incluye desde los procesos perceptivos simples, hasta los cognitivos más complejos.
- **Componente afectivo o emocional**: Está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. Recogería todas aquellas emociones y sentimientos que despierta la estadística, y por ello son reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor.
- **Componente conductual o tendencial**: Aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención conductista o conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada. Se tiene en cuenta estos componentes cognitivo, afectivo y conductual, así como los componentes llamados antropológicos, a saber.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Las personas que resuelven mejor los problemas son aquellas a quienes le gusta la estadística y esto tiene una gran implicación desde el punto de vista cognitivo (Ruíz de Miguel, 2015). Las actitudes pueden estar relacionadas con sentimientos positivos o negativos que resultan de experiencias previas con la disciplina estadística a lo largo del proceso de aprendizaje (García, Tello, Abad y Moscoso, 2007).

Aclarar estas condiciones resulta útil para los procesos de enseñanza y ha de permitir al profesorado establecer un mayor ajuste de su intervención en el aula, según niveles diferenciados de trabajo adaptados a cada grupo de alumnos. Es por ello, que a lo largo de la presente investigación se trata de determinar el grado de actitud hacia la estadística de una muestra de alumnos universitarios y los factores que pueden influir en que las actitudes sean positivas o negativas. Se asume que la actitud está conformada por diferentes dimensiones (afectiva, cognitiva, de uso y de utilidad). También se busca explorar la relación de las actitudes hacia la estadística con otras variables académicas y personales.

El peso que ejerce la variable actitud hacia la estadística en estudiantes con diferentes niveles de competencia no es idéntico. Es por este motivo que para el desarrollo del presente artículo se cuestiona ¿cuál es el nivel de actitud hacia la estadística de los alumnos universitarios de diversos grados en la UCV? En concreto, y tras realizar una revisión exhaustiva de las posibles variables que pueden influir en el desarrollo de las actitudes hacia esta materia dentro de las características personales cabe preguntarse:

¿Hay diferencias significativas en cuanto al género y grado que están cursando los alumnos en sus actitudes hacia la estadística?

Objetivos de la investigación

Se han realizado algunas investigaciones sobre cómo influyen las actitudes en el rendimiento académico de los alumnos universitarios y en su motivación, pero son pocos los estudios que se han centrado en la influencia de variables como el género o área de estudio. Es por este motivo

que el objetivo general de esta investigación es describir y caracterizar las actitudes hacia la estadística en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad César Vallejo (UCV, Perú). El objetivo específico es analizar si existen diferencias significativas en las actitudes de acuerdo con el género, grado.

Método

Diseño: se trata de una investigación empírica, cuantitativa, no experimental, de tipo descriptivo-correlacional, transversal y exploratorio (Romero y Ordoñez, 2018)

Muestra: Se ha realizado una muestra no probabilística de 1771 alumnos universitarios peruanos de la UCV, 836 hombres y 919 mujeres quienes han participado de forma voluntaria en la investigación y mediante consentimiento informado. La distribución por áreas es: Administración, Dirección de Empresas y Márketing (162), Arquitectura (132), Arte y Diseño Gráfico (66), Ciencias de la Comunicación (110), Contabilidad (131), Derecho (166), Economía (29), Educación (45), Enfermería (39), Ingenierías (497), Negocios internacionales (90), Psicología (171), Traducción e Interpretación (47), Turismo y Hosteleria (70).

Variables: para este estudio en concreto se eligieron género y grado para su análisis.

Instrumento: Se ha utilizado el cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE; Ordóñez, Romero y Ruíz de Miguel, 2016), que consta de 16 ítems de formato tipo Likert en el que los alumnos indican su grado de acuerdo/desacuerdo con un conjunto de afirmaciones que valoran su actitud hacia la estadística. El instrumento consta de 3 dimensiones o factores que los autores han llamado emociones positivas, seguridad y utilidad. Los autores confirman la estructura tridimensional del test mediante análisis factorial confirmatorio usando el método de Máxima Verosimilitud Robusta y como entrada al análisis la matriz de correlaciones asintóticas. El modelo final presenta buen ajuste y saturaciones significativas. La fiabilidad de las puntuaciones encontrada por Ordóñez, Romero y Ruiz de Miguel (2016) ha sido .921 para la dimensión de seguridad (8 ítems), .776 para la dimensión emocional positiva y .745 para la escala de utilidad. El test total tiene una fiabilidad de .902

Procedimiento: En primer lugar, se contactó con la Universidad peruana UCV, se envió una carta explicando los objetivos de la investigación y el formato de consentimiento informado. En segundo lugar se aplicó el instrumento CAHE y un cuestionario con variables socio-demográficas durante el curso 2016/2017. En tercer lugar, se ordenaron los datos en la base de datos y se exploraron para buscar casos atípicos y perdidos y caracterizar las actitudes.

Análisis de datos: Se han analizado los datos mediante estadística descriptiva, correlacional e inferencial (prueba t de Student y Análisis de Varianza)

Resultados

1. Descripción de la muestra y de las actitudes de los alumnos. En la figura 1 se presenta la distribución de los alumnos según el área de conocimiento en la que están matriculados.

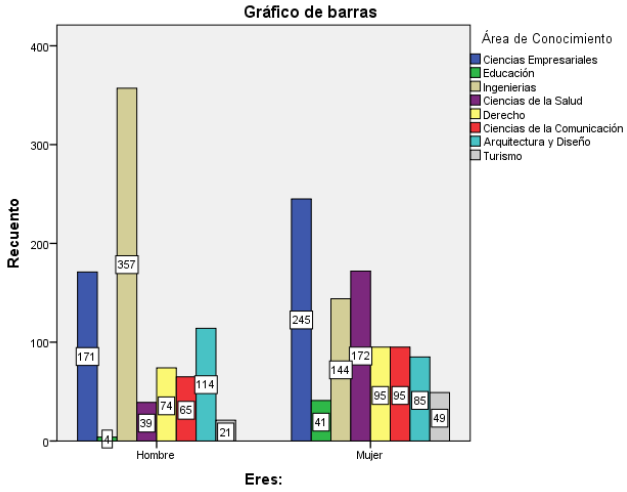


Figura 1. Gráfica de las variables género y área de conocimiento (grado). Fuente: Elaboración propia

2. Diferencias de acuerdo al género. En el cuadro 1 se presenta el promedio de hombres y mujeres en cada una de las dimensiones del CAHE, se observa que los hombres tienen una media más alta de utilidad. Dicha diferencia es estadísticamente significativa ($t = 5.60$; $gl = 1753$; $p = .000$), respecto a la seguridad ($t = .997$; $gl = 1753$; $p = .319$) y a las emociones positivas ($t = 1.821$; $gl = 1753$; $p = .070$) no se aprecian diferencias significativas en cuanto al género.

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos de acuerdo al género

		N	Media	Desviación estándar
Utilidad de la Estadística (CAHE)	Hombre	836	12.67	3.247
	Mujer	919	11.82	3.127
Seguridad frente a la Estadística (CAHE)	Hombre	836	25.93	6.336
	Mujer	919	25.64	5.733
Emociones Positivas hacia la Estadística (CAHE)	Hombre	836	14.91	3.306
	Mujer	919	15.19	3.035

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 2 de resultados de ANOVA (Cuadro 2) indica diferencias significativas entre grados en las medias de todas las dimensiones del CAHE.

Cuadro 2. Prueba ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Utilidad de la Estadística (CAHE)	Entre grupos	2174,797	19	114,463	12,473	0,000
	Dentro de grupos	15921,646	1735	9,177		
	Total	18096,442	1754			
Seguridad frente a la Estadística (CAHE)	Entre grupos	2589,782	19	136,304	3,868	0,000
	Dentro de grupos	61136,660	1735	35,237		
	Total	63726,442	1754			
Emociones Positivas hacia la Estadística (CAHE)	Entre grupos	726,786	19	38,252	3,930	0,000
	Dentro de grupos	16887,516	1735	9,733		

Total	17614,302	1754

Fuente:: elaboración propia.

En las figura 2 a 4 se representan las medias de los diversos grados analizados en cada una de las dimensiones de actitud hacia la estadística. Para las pruebas *post-hoc* se ha usado la prueba de Games-Howel pues no se cumple el supuesto de igualdad de varianzas (homocedasticidad). Según dichas pruebas las diferencias significativas ocurren entre los siguientes pares:

1. Administración con: Arte y Diseño Gráfico, Ciencias de la Comunicación, Educación, Psicología y Traducción e Interpretación. Teniendo mayor puntuación los alumnos de Administración.

2. Arquitectura con: Ciencias de la Comunicación, Ingenieria y Traducción e Interpretación. Teniendo mayor puntuación los de arquitectura, pero menor con respecto a Ingeniería.

3. Arte y Diseño Gráfico con: Administración, Contabilidad, Economía, Ingenierías, Negocios Internacionales y Turismo-hostelería teniendo los alumnos de Arte peores puntuaciones en las tres dimensiones de la actitud.

4. Ciencias de la Comunicación con: Administración, Arquitectura, Contabilidad, Economía, Ingenierías y Negocios Internacionales, presentando los alumnos de Ciencias de la Comunicación peores puntuaciones en las tres dimensiones de la actitud.

5. Contabilidad con: Arte y Diseño Gráfico, Ciencias de la Comunicación, Educación, Psicologia y Traducción, teniendo actitudes más favorables los alumnos de Contabilidad.

6. Derecho con: Ingenierías (teniendo unas actitudes más favorables los de ingenierías)

7. Economía con: Arte y Diseño Gráfico, Ciencias de la Comunicación, Educación y Traducción, teniendo puntuaciones más altas los alumnos de economía en las tres dimensiones de la actitud.

8. Educación con: Administración, Contabilidad, Economía, Ingenierías y Negocios Internacionales teniendo una puntuación más baja los alumnos de Educación en los tres factores de actitud.

9. Enfermería con ingeniería, teniendo una actitud menos favorable los alumnos de enfermería.

10. Ingenierías con: Arquitectura, Arte y Diseño, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Educación, Enfermería, Psicología y Traducción, presentando actitudes más favorables los alumnos de Ingeniería.

11. Negocios Internacionales con: Arte y Diseño, Ciencias de la Comunicación, Psicología y Traducción, presentando actitudes más favorables los alumnos de Negocios Internacionales.

12. Psicología con: Administración, Contabilidad e Ingenierías, teniendo una menor puntuación los alumnos de Psicología.

13. Traducción con: Administración, Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Economía, Ingenierías, Negocios Internacionales y Turismo teniendo una actitud más desfavorable los alumnos de traducción.

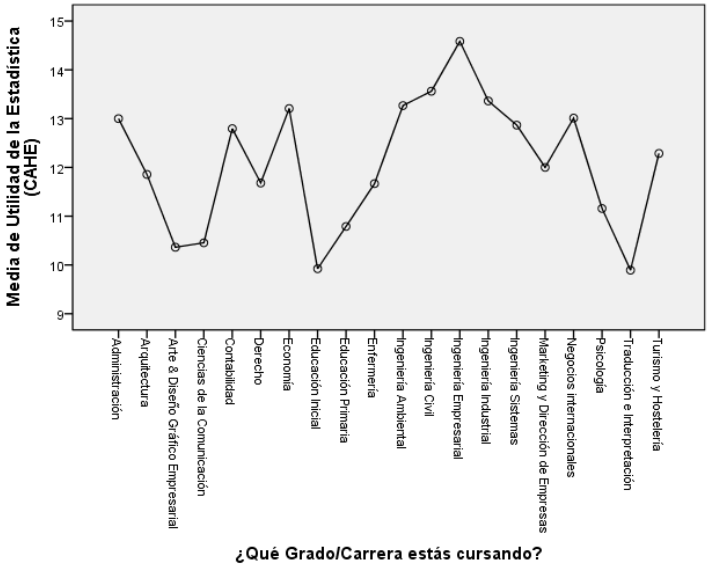


Figura 2. Gráfica de la dimensión utilidad según el área de conocimiento Figura 2. Gráfica de la dimensión utilidad según el área de conocimiento (grado). Fuente: Elaboración propia

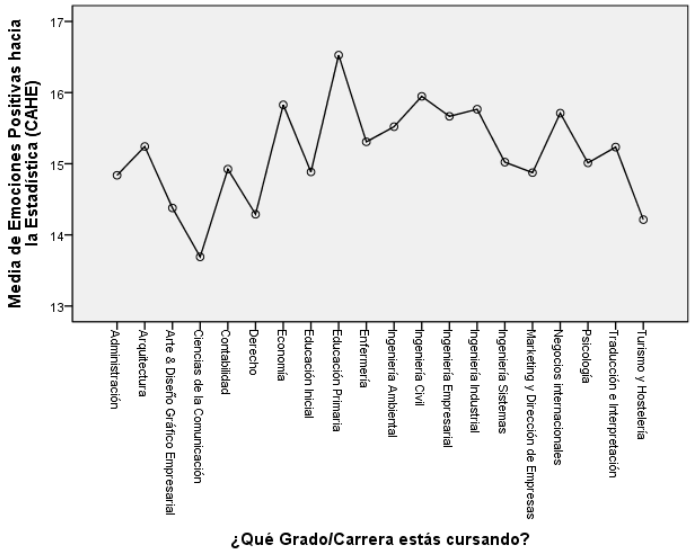


Figura 3. Gráfica de la dimensión de emociones positivas según el área de conocimiento (grado). Fuente: Elaboración propia

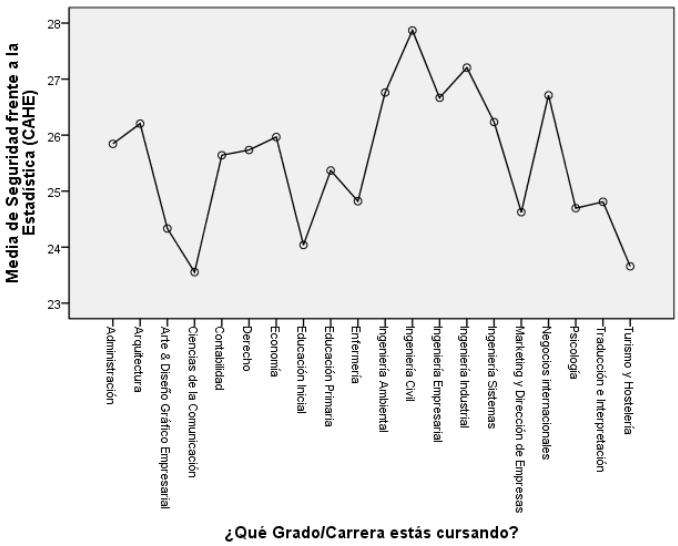


Figura 4. Gráfica de la imensión de seguridad según el área de conocimiento (grado). Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha analizado si existen diferencias significativas en las actitudes hacia la estadística según el género y el área de conocimiento de una amplia muestra de alumnos de la UCV (Perú).

Se han encontrado diferencias en la consideración de la utilidad de la estadística entre alumnos y alumnas, encontrando que estas últimas tienen opiniones mas desfavorables sobre la utilidad.

Respecto a las diferencias según el grado se aprecia en la Figura 2 y en las pruebas post-hoc que los alumnos de Educación, Traducción, Ciencias de la Comunicación y Artes consideran que la Estadística no es útil para su carrera académica, comparados con los alumnos de Ingenierías quienes perciben una alta utilidad de la Estadística en su profesión.

Así mismo se ha encontrado que los alumnos de Educación y Derecho presentan mayores emociones positivas respecto a la estadística que los de Ciencias de la Comunicación (Véase Figura 3). Finalmente se ha encontrado que los alumnos de Ingeniería perciben mayor seguridad hacia la estadística comparados con los de Ciencias de la Comunicación y los de Turismo.

Estos resultados permiten generar intervenciones y programas curriculares más focalizados en las características de los alumnos que requieren dicha intervención en la UCV.

Referencias

Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas media y universitaria. *Características y medición*. Bilbao: Mensajero.

Estrada, A., Bazán, J., y Aparicio, A. S. (2013). Evaluación de las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la estadística en profesores. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, *3*, 5-23.

Gil-Flores, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española De Pedagogía*, *57*(214), 567-589. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23765228

Gómez-Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.

Barbero, M. I., Tello, F. P., Abad, E., y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en Matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, *19*(3), 413-421.

Jiménez, J. M., Vargas, M. V., y Mestre, A. B. (2008). Medición de la actitud hacia la estadística: Influencia de los procesos de estudio. *Electronic journal of research in educational psychology*, *6*(16), 729-748.

Ruiz de Miguel, C. (2015). Actitudes hacia la estadística de los alumnos del Grado en Pedagogía, Educación Social y Maestro de Educación Primaria en la UCM. *Educación XX1*, *18*(2), 351-374, doi: 10.5944/educXX1.12158

Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, *22*(4), 1004-1009.

Márquez, J. C. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. *Statistics Education Research Journal*, *3*(1), 5-28.

Ordóñez, X., Romero, S. y Ruiz de Miguel, C. (2016). Cuestionario de actitudes hacia la estadística (cahe): evidencias de validez y fiabilidad de las puntuaciones en una muestra de alumnos de educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, *68*(4), 121-136. DOI: 10.13042/Bordon.2016.41826

Romero, S. J. y Ordóñez, X. (2018). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Madrid: CEF Ediciones.

La Guerra Civil Española en las Leyes Educativas (1938-2019)

The Spanish Civil War in the Educational Laws (1938-2019)

Belén Fernández Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid (España)

El presente estudio analiza el tratamiento dado a la Guerra Civil Española en los 80 años que lleva presente en las leyes educativas de la Enseñanza secundaria. La investigación de estas leyes permite identificar los cambios y la continuidad del papel dado al conflicto en la ley actual de educación, la LOMCE. Desde que apareció en la primera ley franquista en 1938, el ministro entonces hizo un uso de la historia como legitimación del Golpe de Estado. Insertada en esta visión, la guerra era un suceso positivo en el que primaban los aspectos políticos y militares. La enseñanza de la historia y de la Guerra Civil Española perdió importancia a medida que el Franquismo evolucionaba, pero esta visión permaneció inamovible. La Transición a la democracia hizo de este hecho un tema sensible que tenía que ser tratado desde una perspectiva conservadora. Tras ello se han ido sucediendo leyes dependiendo del partido político que estuviese gobernando el país, que, sin embargo, no ha cambiado la forma de enseñar el conflicto que mantiene aún reminiscencias de las leyes franquistas.

Descriptores: Guerra Civil; Legislación educacional; Enseñanza secundaria; Dictadura; Enseñanza de la historia.

The present study aims to analyze the treatment given to the Spanish Civil War in eighty years in the educational legal system in secondary education. The analysis of this laws will allow to verify the changes and continuity in the role given to the conflict in the present educational law, LOMCE. Since it appears in the first Francoist law in 1938, the current minister uses the history to legitimate the coup attempt. Inserted in this idea, the war was a positive event and it was only focused on political and military aspects. History teaching and the Spanish Civil War lost importance as Francoism evolved, but this vision remains unchanged. The Transition into democracy made this subject a sensitive topic that had to be approached from a conservative perspective. It led to a succession of laws depending on the party governing the country that hasn't changed the way of teaching the conflict and maintained reminiscences of Francoist laws.

Keywords: Civil War; Educational legislation; Secondary education; Dictatorship; History education.

Introducción

La Guerra Civil Española (GCE) es un suceso histórico perteneciente a lo que hoy se denomina "Historia Reciente de España" o "Historia del Tiempo Presente". Sin embargo, ya han pasado 80 años desde su inicio, por lo que tiene cierta antigüedad, y lleva incluido en los programas escolares desde antes del establecimiento del régimen franquista, victorioso tras la guerra. Debido a ello vamos a hacer un pequeño recorrido a como han tratado este acontecimiento las distintas leyes educativas de Educación Secundaria.

A lo largo de los cuarenta años de dictadura, ésta fue evolucionando y cambiando en algunos de sus aspectos, mientras su esencia se mantuvo inalterada, algo que se puede apreciar en las leyes educativas de estos años. Antonio Viñao (2014) y otros investigadores consideran que existen distintas etapas del régimen que coinciden con el ámbito educativo. Habría una primera fase de identificación con las potencias del Eje durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y, tras

su derrota, vendría una de aislamiento diplomático y autarquía (1949-1959). En dicha etapa la educación se caracteriza por el predominio de valores patrióticos y católicos. A su vez, esta se transforma con la entrada en el gobierno de los tecnócratas del Opus Dei en 1957 y el Plan de Estabilización de 1959 hasta la muerte de Franco en 1975, hacía una perspectiva educativa más aperturista y reformista. Tras la Transición, se han sucedido varias leyes educativas, caracterizadas por los cambios de gobierno entre el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP), cuya última ley conocida como LOMCE sigue vigente.

Método

Para llevar a cabo dicha investigación se han analizado todas las leyes educativas aprobadas y sus respectivos programas desarrollados, cuestionarios y/o plan de estudios desde 1938 hasta la actualidad. La LOMCE es la última ley aprobada hasta el momento, a través de la cuál se pueden analizar las permanencias y cambios sucedidos en estos 80 años. Con ello además, se pretende apuntar propuestas de cambio de dicha ley hacia una mejora en el fututo de la enseñanza de la GCE y de la historia en general.

Resultados

Dictadura Franquista

Un mes después de la sublevación militar, desde el bando rebelde se emprendieron las primeras modificaciones al ámbito educativo, especialmente relacionadas con el patriotismo y la religión católica (Valls, 2005). La primera ley educativa franquista será la **Ley, de 20 de septiembre de 1938, sobre Reforma de la Enseñanza Media.** En dicho plan se describe la misión de la Historia como esencial a través de una revalorización de lo español, cuyo principal objeto sería la transmisión de la ideología franquista, convirtiéndose, como decía José Pemartín (1938), en la "segunda religión de los españoles". La GCE se imparte en los dos primeros cursos y en el quinto, en los que se le da una visión positiva al acabar con la Segunda República, se exalta al bando sublevado como héroes, mostrando a Franco como el salvador de España, mientras que al bando republicano se refieren como "rojos" y les culpan de los desastres que condujeron al Golpe de Estado.

Tras catorce años de vigencia se publicó una nueva ley, la **Ley, de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media**. Esta ley fue definida como innovadora en muchos aspectos, añade nuevos valores como la prosperidad económica y la paz social, pero conserva la orientación patriótica y confesional católica. La Historia pierde importancia al mismo tiempo que se la libera de parte de su peso como transmisora de la ideología del momento al incorporarse la asignatura *Formación del espíritu nacional.* En la única asignatura de Historia Universal y de España de todos los periodos, lo más parecido a un tema sobre la GCE es el apartado de "El Movimiento Nacional", lo cual es muy ambiguo y breve comparado con la ley anterior. Este es el nuevo tono que se dará a la guerra, con lo que se pretende darle más importancia aún a la victoria y al régimen franquista por encima de lo sucedido en la guerra (Álvarez, Cal, Haro y González, 2000).

Esta ley sufre una reforma parcial que se publica el ***Decreto, de 31 de mayo de 1957, por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato***, enmarcada dentro del cambio de gobierno hacia uno tecnócrata, que introduce nuevas técnicas burocrático-pedagógicas. Este plan dará importancia a determinadas asignaturas en detrimento de otras, que se reducen en el plan de estudios, entre ellas está la Historia que se relega a un sólo curso. La

guerra aparece como algo inevitable, dando importancia a los acontecimientos militares y la victoria. Además, destacar que el programa de esta asignatura de *Historia Universal y de España* se intercalan temas, sin haber una correlación entre España y el resto del mundo. Tal es el caso de la GCE, cuya lección se encuentra posterior a las que incluyen la Segunda Guerra Mundial y el comienzo de la Guerra Fría, lo cual no coincide con una lógica explicación del conflicto, que se entiende como precedente del choque entre regímenes fascistas y democráticos y, por supuesto, cronológicamente.

La **Ley 16/1967 del 8 de abril, sobre Unificación del Primer Ciclo de la Enseñanza Media** hacen recuperar una parte de la preminencia de la Historia, apareciendo por primera vez en cuarto curso una Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España. En las orientaciones metodológicas se indica que sólo deben tratarse los "hechos guerreros" que tengan una influencia decisiva en la evolución de la historia, quedando en manos del profesor si incorporarlo o no. Así es planteado por los programas publicados en cuyo tema destacan la Segunda República y el Movimiento Nacional sobre la guerra, en la que destacan los apartados políticos y militares.

La última ley del Franquismo será la **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**, también conocida como LGE y considerada una "*ley tecnocrática*". Lo que apreciamos con esta nueva ley es el cambio que sufre el régimen en sus últimos años en el denominado "Franquismo tardío", especialmente en la elaboración y redacción de dicha ley educativa en comparación con las anteriores, casi hacia una democratización de sus mecanismos. Hay una menor presencia de valores católico-patrióticos y una orientación "tecnicista" de la educación (Valls, 2005). En Historia se combinan nuevas interpretaciones historiográficas y objetivos educativos conservadores. La asignatura de tercero de BUP, *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, es muy similar a la actual *Historia de España* de 2º de Bachillerato, aunque con una cronología más reducida. La GCE se incluye como "La guerra de España. El Nuevo Estado", lo que significa reducir de nuevo el desarrollo de este tema y mantener la importancia de la Dictadura Franquista, modificando la denominación por "Nuevo Estado".

En Democracia

La primera ley de la democracia que sustituyó a la LGE fue la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE), en pleno gobierno del PSOE. Esta es la primera ley que establece la descentralización de la educación, fijando unas enseñanzas mínimas tras lo cual las Administraciones educativas competentes establecen el currículo. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se menciona la GCE como uno de los grandes períodos de estudio por su evolución política y cambio en la sociedad española, pero no luego no aparece dentro de los contenidos. En Bachillerato la asignatura común de *Historia* da especialmente importancia a los siglos XIX y XX de la Historia de España. Lo que recogemos de estos contenidos es una importancia de España y de la GCE dentro del marco europeo, una visión muy interesante en los avances que se estaba haciendo en ese momento dentro de la ahora Unión Europea. El currículo de Bachillerato comienza con "sublevación militar" que denota que la GCE fue a causa de esta, idea consensuada por la historiografía española e internacional, y no de la Segunda República, como ha aparecido y aparecerá en varias de estas leyes. También añade a los contenidos el "desarrollo militar y evolución política", disolviéndose la visión europeísta dentro de apartados más políticos y memorísticos.

En 2001, el gobierno del PP hace una modificación de estas enseñanzas mínimas de la ESO y Bachillerato. En la ESO la GCE se ve incluida dentro de una Historia Universal y los conflictos de la primera mitad del siglo XX en Europa. También recalcar la inclusión de un apartado de consecuencias, ya que como tema beligerante es importante ver su repercusión posterior, y de la cultura, apartado que no volveremos a encontrar en las leyes educativas pero que es de gran importancia por la gran producción artística de este periodo. En Bachillerato la Historia de 2º de Bachillerato pasará a centrarse completamente en España y la forma de impartir la guerra no cambiará en gran medida, la única novedad será el apartado de consecuencias.

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE) es aprobada en el nuevo gobierno del PSOE. En dichas enseñanzas mínimas de la ESO la GCE está incluida dentro de un apartado de transformación pero más ampliado a la anterior ley, ya que incluye el Franquismo. Sin embargo, no hay ningún criterio de evaluación específico al tema. En cuanto al Bachillerato no hay ninguna modificación de los contenidos de la GCE en la recién nombrada *Historia de España* cuya justificación es que el alumnado conozca su propia herencia y por tener hechos históricos muy relacionados con la Historia de Europa, pensada con una profundización en los últimos siglos y con importancia de los elementos político-institucionales. A pesar de estos escasos cambios en su contexto al establecer una relación de consecuencia con la crisis del Estado liberal y se separa de las transformaciones económicas del primer tercio del siglo XX, mientras que la dictadura franquista tiene su propio tema aislado. Si lo comparamos con los currículos primeros del Franquismo, comprobamos esta misma asociación entre la Segunda República y la Guerra Civil, reflejando que la segunda era a causa de la primera. Lo mismo sucede con los criterios de evaluación, que reafirman esta visión y es denominada como "enfrentamiento fratricida", un concepto anticuado dentro de la historiografía del periodo. Se da especial importancia a la trascendencia de ambos periodos, algo que no se trata con suficiente importancia, los orígenes de la sublevación y al ámbito político y militar.

La **Ley Orgánica 8/20013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE) modifica la anterior LOE. La vuelta del PP al gobierno supone el triunfo de una visión conservadora de la educación y la historia muy ideologizada. En el 4º curso de la ESO encontramos la Guerra Civil en el bloque 5 "La época de "Entreguerras" (1919-1945)", cuyos criterios de evaluación son muy generales y como estándar de aprendizaje relacionado está explicar las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. Se aprecia un gran cambio con la visión que tiene la LOE hacia esta visión internacional más lógica dentro del mundo globalizado actual. En Bachillerato se mantiene la relación de la GCE con la Segunda República. Además, el finalizar el título del bloque con "en un contexto de Crisis Internacional" hace esta asignatura de historia nacional algo confusa. Como en la anterior ley, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje está enfocada en las fechas y la historia política-militar.

Discusión y conclusiones

Es muy clara la evolución de la Guerra Civil Española en las leyes educativas, en 1938 es considerado como un tema fundamental dentro de las escuelas, por su función de consolidación y expansión de la ideología franquista, cimentada en la victoria en la guerra. Sin embargo, tras dicha ley y a medida que el régimen ya se encuentra asentado en la sociedad española, este tema va perdiendo importancia. Actualmente estamos viviendo una época de proliferación de leyes educativas, que se inició con la restauración de la democracia y propiciada por el turno de partidos PP y PSOE que han hecho de la enseñanza de la historia y la Guerra Civil en un debate

político de primer orden. A esto hay que añadirle la situación política que estamos viviendo actualmente que crea inestabilidad dentro de la comunidad educativa.

A pesar de estos ochenta años, actualmente en la LOMCE apreciamos permanencias en el discurso de la guerra, la relación de causa-consecuencia entre la Segunda República y la Guerra Civil, un vínculo subliminal nada inocente que se perpetúa en el imaginario colectivo, y un enfoque político-militar basado en la memorización de fechas y hechos. A pesar de aparecer en la LOGSE el apartado de cultura no se ha vuelto a incorporar, siendo algo fundamental por la repercusión de este conflicto en la vida y producciones de los artistas españoles y también de países cercanos. Lo mismo sucede con otras líneas de trabajo de la GCE que llevan años desarrollándose, como por ejemplo la historia oral, la historia social y la historia de género. Aún queda un gran camino para una historia de la GCE objetiva y actualizada en las últimas investigaciones.

Referencias

Álvarez, J. A.; Cal, I.; Haro, J. y González, M. C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Decreto, de 31 de mayo de 1957, por el que se establece Reducción de Asignaturas en el Vigente Plan de Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 158, de 18 de junio de 1957, pp. 437-438.

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 16/1967, de 8 de abril, sobre Unificación del Primer Ciclo de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 86, de 11 de abril de 1967, pp. 4805-4806.

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 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ley, de 20 de septiembre de 1938, sobre Reforma de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 85, de 23 de septiembre de 1938, pp. 1385-1395.

Ley, de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 58, de 27 de febrero de 1953, pp. 1119-1130.

Pemartín, J. (1938). *Que es "Lo nuevo"… Consideraciones sobre el momento español presente*. Santander: Cultura Española.

Valls, R. (2005). El currículum de la historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (46), 9-35.

Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, (51), 19-25.

Aspectos clave

- Permanencias franquistas en la educación
- La enseñanza de la historia y la Guerra Civil Española como debate político
- ¿Cuál es el futuro de la educación en España?

Fomento del Desarrollo Comunitario de la Ciudad de Oviedo desde una Perspectiva de Animación Sociocultural Forjada dentro del Asociacionismo Sociocultural

Promotion of the Community Development of the City of Oviedo from a Perspective of Sociocultural Animation Forged within Sociocultural Associationism

Jorge Jimena Alcaide

Universidad de Oviedo, España

En nuestro estudio, a través de la descripción del paisaje social de la ciudad de Oviedo, se pretende ver en que entornos se desenvuelve la cultura y cuál es el grado de identidad cultural de la población. En los últimos tres años las asociaciones están desarrollándose a gran velocidad y consideramos que estamos en un momento óptimo para analizar su desarrollo y expansión, para poder fomentar sus buenas prácticas ante la sociedad, en un intento de otorgarles el lugar que se considera que deben ocupar. Los objetivos que se plantean son genéricos, y buscan aumentar el conocimiento que se tiene de estas asociaciones, contribuir a su desarrollo y a una mejor valoración social, destacando sobre todo los componentes socioeducativos que poseen las actividades que desde estas se realizan. Se busca alcanzar estos objetivos mediante la implementación de un proyecto de intervención en colaboración con varias asociaciones y a través del desarrollo de actividades de diversas temáticas, que permita emitir un juicio técnico que formule recomendaciones y planes de mejora, etc.

Descriptores: Investigación social; Necesidad sociocultural; Animación cultural; Asociación cultural; Desarrollo comunitario.

In our study, through the description of the social landscape of the city of Oviedo, it is intended to see in which environments the culture unfolds and what is the degree of cultural identity of the population. In the last three years, the associations are developing at great speed and we consider that we are at an optimum time to analyze their development and expansion, in order to promote their good practices before society, in an attempt to grant them the place they are supposed to occupy. The objectives are generic, and seek to increase the knowledge of these associations, contribute to their development and a better social value, highlighting especially the socio-educational components that have the activities that are carried out. It seeks to achieve these objectives through the implementation of an intervention project in collaboration with various associations and through the development of activities on various topics, which allows for the issuing of a technical judgment that formulates recommendations and improvement plans, etc.

Keywords: Social research; Socio-cultural needs; Cultural animation; Cultural associations; Community development.

Contexto y motivación de la investigación

Las ansias por expresarse social y culturalmente ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia en todas las culturas y sociedades, pero hoy estamos ante la "*Gran Era del ocio*", que fue forjando sus cimientos a lo largo del S. XX y que hoy se muestra más potente y diversa que nunca. El consumo cultural ha alcanzado cotas insospechadas y quienes se hacen cargo de estas labores de transmisión cultural son principalmente las asociaciones socioculturales y otras entidades del tercer sector.

Dado que existen unos precedentes históricos acerca del tema de estudio, pretendemos conocer a través de un recorrido por los últimos siglos y décadas, cuál es el origen de la animación sociocultural en España y cómo ha evolucionado hasta nuestros días. Se pretende desvelar las relaciones existentes entre la Animación Sociocultural, a partir de ahora ASC, y las asociaciones culturales en la actualidad, puesto que estas no son más que el reflejo histórico de la evolución de una disciplina que hoy día vuelve a emerger con fuerza.

Con esta investigación se pretende albergar los nuevos componentes de un modelo democrático y participativo en donde la ciudadanía adquiere el papel de coinvestigadores y protagonistas de su propio desarrollo. Desde un contexto local, el de la ciudad de Oviedo, pretendemos analizar cómo hemos llegado al desarrollo actual para poder valorar lo que está sucediendo. A través de la descripción del paisaje social de la ciudad de Oviedo, podremos descubrir en que entornos se desenvuelve la cultura y cuál es el grado de identidad cultural de su población.

Se ha detectado que durante los últimos años las asociaciones están desarrollándose a gran velocidad y otras nuevas están apareciendo, y por ello se considera que estamos en un momento crítico para poder analizar su desarrollo y expansión, para algún día poder fomentar sus buenas prácticas ante la sociedad, en un intento de otorgarles el lugar que consideramos que deben ocupar.

Un punto a favor de estas agrupaciones está en el hecho de que la aprobación social respecto a las actividades que desarrollan es latente y aún no tiene techo. Se considera que es un tema de investigación emergente que va a seguir evolucionando a lo largo de los próximos años, aún no sabemos hacia donde ni a qué nivel, pero desde este trabajo de investigación se busca contribuir a su desarrollo como medio de fomento de la participación y de la vivencia de una ciudadanía activa.

Estado de la cuestión

Muchos autores han escrito sobre el tema desde una concepción histórica (Ventosa, Pérez Serrano y Trilla entre otros) y uno de los objetivos en esta tesis es realizar un repaso histórico en base a estos autores. Hoy día los estudios en torno a la animación y el asociacionismo son numerosos, y en su mayoría son investigaciones afines a la animación hospitalaria (Bermúdez, 2013) o la tercera edad (Flores, 2015). Otros estudios relacionados con la ASC estudian las relaciones y perspectivas de ésta desde el enfoque multicultural (Gil, 2013), de género (Rodríguez. & Mundaray, 2015), infancia (Ferreiro, 2016), nuevas tecnologías (Rodríguez, 2014), "*Cyberanimación*" (Viché, 2013), ocio cultural (Lazcano, 2012), gestión cultural (Garrido & Hernández, 2014), servicios sociales básicos (Ruíz & Abello, 2016) o la participación (Ventosa, 2016; De la Riva & Moreno, 2018).

En el caso de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, en los últimos años se han venido produciendo cambios en el tejido asociativo, por eso nos proponemos realizar uno de los primeros estudios a nivel local y regional, puesto que la herencia histórica en Asturias es enorme y quizás sea nuestro entorno uno de los lugares donde más se haya desarrollado el asociacionismo y la animación, hecho que se ve reflejado directamente en el actual potencial y desarrollo de las asociaciones socioculturales.

El auge cultural y del movimiento asociativo al que asistimos en la actualidad tiene una base sociohistórica evidente. Primero fueron los Ateneos, y posteriormente las Universidades Populares, las Casas del pueblo y las Misiones pedagógicas, creadas durante la II República. Asturias siempre ha sido una región potente en lo que a asociacionismo se refiere, pues proviene

de una tradición industrial y obrera fuerte que se apoyaba en sindicatos socialistas o anarquistas, y, por tanto, es comprensible que hoy podamos ver la herencia asociativa que forjaron nuestros antecesores.

La sociedad actual valora cada vez más el desarrollo cultural, y las asociaciones culturales están contribuyendo a dinamizarla en todos sus ámbitos y dimensiones. Hoy día asistimos a una expansión de la animación Sociocultural a escala internacional, precisamente cuando algunos anunciaban su declive. Tal desarrollo también se da a nivel local, autonómico y nacional y parece que, mediante sus acciones participativas, están jugando un papel fundamental en la educación no formal que se da desde el ámbito sociocomunitario.

El objetivo de este estudio es aumentar el conocimiento que se tiene de estas asociaciones, contribuir a su desarrollo y a una mejor valoración social, destacando sobre todo los componentes socioeducativos que poseen las actividades que desde estas se realizan. Se busca alcanzar tales objetivos mediante la implementación de un proyecto de intervención desde el corazón de las asociaciones, a través del desarrollo de actividades de diversas temáticas, para finalmente emitir unas propuestas de mejora que contribuyan al desarrollo teórico y práctico de la ASC como disciplina.

Objetivos de la investigación

1. Realizar un recorrido histórico hasta nuestros días que nos permita concretar el actual nivel de desarrollo del asociacionismo sociocultural en la ciudad de Oviedo

2. Analizar los componentes sociales, culturales y educativos que se desarrollan en las Asociaciones Socioculturales para poder realizar una detección de las necesidades socioeducativas de la población.

3. Desarrollar un programa de Animación Socioeducativa, diverso y plural, que nos permita desarrollar unas acciones que den respuesta a las necesidades detectadas.

4. Establecer unas líneas futuras de actuación en el ámbito asociativo y social, para contribuir al conocimiento y a una mejor valoración social de las nuevas formas de asociacionismo y de expresión cultural como fuentes complementarias alternativas al ámbito de la Educación Formal.

Planteamiento metodológico

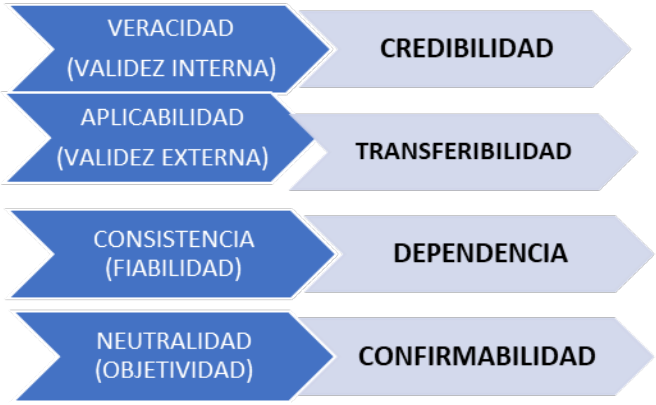
Tras realizar una revisión de la literatura para conocer el estado de la cuestión y haber formulado unos objetivos generales, procederemos a la selección del enfoque metodológico que orientará nuestro estudio. Hemos optado por un enfoque de investigación de corte cualitativo, según los objetivos marcados y el contexto en el que se va a desarrollar nuestra tarea investigadora.

Para Sandín (2003), la investigación cualitativa es "*una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos*" (p. 123).

La perspectiva que se pretende adoptar es la "*humanística interpretativa*", que se orienta a describir e interpretar los fenómenos socioculturales y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Interesa conocer cómo se construye individual y socialmente la dinámica cultural (Pérez, en Trilla, 1998).

Buscamos alcanzar un conocimiento amplio y crítico, de carácter global, de la realidad social en la que se pretende intervenir. Esto supone una toma de contacto con la realidad social general, a través del manejo de unas claves interpretativas básicas que expliquen el funcionamiento y la evolución de dicha realidad.

Para algunos autores, "*La riqueza y fiabilidad de los datos depende de la complementariedad de las fuentes de recogida de información utilizadas*" (Lamata et al., 2003, p. 120). Guba (citado en Dorío, Sabaroego y Massot, p. 288), ya señaló los criterios metodológicos que deben guiar nuestro trabajo:



Cuadro 1. Criterios de validez en la investigación cualitativa
Fuente: Guba (citado en Dorío, Sabaroego y Massot, p. 288)

Técnicas de recogida de información por objetivos

Los instrumentos para recabar una información que permita alcanzar los objetivos son:

Cuadro 2. Técnicas de recogida de información por objetivos.

OBJETIVOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN POR OBJETIVOS
Recorrido histórico por la Educación Popular y la animación sociocultural	Análisis de contenido y documental
Diagnóstico de necesidades culturales y socioeducativas de la población	Análisis de contenido y documental Entrevistas en profundidad Grupos de discusión Análisis DAFO mediante mesas participativas
Propuesta de intervención innovadora desde el campo de la animación	Observación participante Entrevistas en profundidad a informantes clave Grupos de discusión
Propuesta de mejoras y líneas de actuación futuras	Asambleas deliberativas con la ciudadanía Análisis comparativo y redacción de propuestas del investigador

Objetivo 1. Realizar un recorrido histórico hasta nuestros días que nos permita concretar el actual nivel de desarrollo del asociacionismo sociocultural en la ciudad de Oviedo.

Esta fase exploratoria documental tiene como objetivo principal hacer un recorrido por la historia de la ASC en España hasta nuestros días, deteniéndose en el momento actual para desvelar las razones del porqué hemos llegado a la actual situación, a través de un análisis de los antecedentes más próximos, principalmente en lo referido a las relaciones entre cultura y ciudad.

Para el repaso histórico se buscará tanto en fuentes primarias (Hemeroteca, archivos históricos, etc), como secundarias, a través de una revisión bibliográfica de la inmensidad de autores que han escrito sobre animación, asociacionismo, desarrollo sociocomunitario, pedagogía del ocio y temas afines, como la participación ciudadana. A través de las fuentes Web conoceremos el panorama inmediatamente anterior y actual de la cuestión (ciudades educadoras, ciudades creativas, ciudad de la cultura, etc.).

Objetivo 2. Analizar los componentes sociales, culturales y educativos que se desarrollan en las Asociaciones Socioculturales para poder realizar una detección de las necesidades socioeducativas de la población.

En este objetivo se pretende desgranar que componentes están afectando al actual desarrollo del asociacionismo, tanto a nivel general como a nivel local. Una vez trabajados estos conceptos teóricos que se entremezclan, podremos pasar a realizar una detección de necesidades a partir de entrevistas y grupos de discusión con personajes clave del mundo cultural, educativo y social.

Comenzaremos por una recopilación documental de textos oficiales e institucionales (memorias de las Concejalías del Ayto. de Oviedo, sobretodo las de Cultura y participación ciudadana). Otras fuentes de información son las fuentes documentales propias de cada Asociación (estatutos, carteles, folletos, etc.) y de otras fuentes primarias (documentos, fotos, videos, manifestaciones orales, etc.). Todo ello apoyados en libros y artículos de autores relevantes en el tema.

Continuaremos con la realización de veinte entrevistas en profundidad a expertos y ciudadanos, com un carácter semiestructurado, para poder conocer de primera mano cuáles son las necesidades culturales y socioeducativas que pudieran tener. Trabajadores directos en el campo y también pensadores que escriben sobre la temática, nos pueden dar una visión fundada de las necesidades que se detectan tanto en las asociaciones como en los usuarios de estas.

Por último se realizarán dos grupos discusión, uno con expertos y otro con ciudadanos, que nos darán uma rica que nos permita conocer qué está pasando. Nos interesa obtener ideas sobre las demandas que realizan, para con ello poder realizar una propuesta de intervención. El dinamizador adoptará un enfoque no directivo y su misión será la de observar como un grupo seleccionado de gente discute sobre un tema de interés en una situación natural.

3. Desarrollar un programa de Animación Socioeducativa, diverso y plural, que nos permita desarrollar unas acciones que den respuesta a las necesidades detectadas previamente.

Este objetivo se centra en la intervención y evaluación de una serie de actividades a desarrollar en varias asociaciones y desde el ámbito de la animación sociocultural, que desvelen información sobre lo que se persigue o de nuevas pistas sobre otras cuestiones. Se busca poner a prueba una modalidad de intervención innovadora que incluya una evaluación (como un proceso sistemático y riguroso de recolección de información).

La observación participante será el instrumento central a utilizar a lo largo de la intervención y se realizará de forma pautada y sistemática. Según Ventosa (2002), el investigador debe adquirir las características propias del animador, apoyando el proyecto, definiendo la situación de partida, explorando el contexto social de actuación, controlando los progresos y evaluando los resultados, todo ello desde el diálogo permanente con el grupo de acción.

También se realizarán entrevistas a los monitores, usuarios y familias, para obtener información sobre el desarrollo de la intervención, para que nos informen de la adecuación de las actividades que se diseñen a las necesidades previamente detectadas. También optaremos por la realización de grupos de discusión, para que todos puedan tener voz a la hora de reflexionar sobre las acciones desplegadas con el proyecto. Se podrán realizar tanto con los usuarios internos del proyecto, a modo de autoevaluación, como con los usuarios externos a las actividades, para que muestren su perspectiva de lo realizado desde nuestra propuesta.

Todas las acciones que se desarrollen serán evaluadas a través de un proyecto de evaluación que contará con la guía y colaboración del investigador como observador participante, además de cómo evaluador conjunto del programa.

Toda la información cualitativa obtenida durante las entrevistas y grupos de discusión de los objetivos 2 y 3 será analizada mediante el software cualitativo, MAXQDA 2018, como paso previo a la emisión de unas líneas de actuación futura y de las conclusiones.

Objetivo 4. Establecer unas líneas futuras de actuación en el ámbito asociativo y social, para contribuir al conocimiento y a una mejor valoración social de las nuevas formas de asociacionismo y de expresión cultural como fuentes complementarias alternativas al ámbito de la Educación Formal.

Tras valorar el ajuste del programa, y otras tantas acciones, como si, por ejemplo, desde las asociaciones realmente se está fomentando la participación, y otros valores tan importantes como la igualdad, la equidad o el respeto a la diversidad, pasaremos a emitir un juicio técnico de marque unas líneas futuras de actuación.

Los instrumentos para descubrirlo serán aparte de todo el análisis cualitativo de la información obtenida, las actividades que se realicen durante la intervención y las conclusiones que saque el investigador del grado de participación de los usuarios, aspecto sobre el cual el investigador estará pendiente, además de otros aspectos emergentes que pudieran aparecer a medida que desarrollemos la investigación.

Con toda la información tratada, se plantean dos acciones que culminen en una redacción de propuestas, con el objetivo de formular líneas generales de actuación en sintonía con el momento actual a partir de un análisis comparativo entre toda la información obtenida, para desvelar las potencialidades del ámbito asociativo tanto a nivel social como educativo, ante su posible aplicación y extensión a otros contextos.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Actualmente estamos analizando la información generada en el objetivo 2, correspondiente al informe diagnóstico sobre las necesidades culturales y socioeducativas de la población, como paso previo a la propuesta de intervención que alberga el objetivo 3, por lo que aún no estoy en disposición de comunicar los resultados obtenidos, aunque todo parece seguir el curso de lo esperado, que no es otra que detectar las necesidades existentes que no están siendo cubiertas ni por la administración local ni por el asociacionismo y que se intentarán cubrir con el plan de

intervención propuesto en el objetivo 3. Previsiblemente podrán emitirse los primeros resultados a partir del informe final diagnóstico que se está elaborando como culminación del segundo objetivo. Se espera poder implementar la intervención a lo largo de los meses de verano y otoño del año en curso.

Referencias

Dorío, I., Sabaroego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La muralla.

Lamata, R. y Domínguez, R. (Coord.) (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal.* Madrid: Narcea.

Pérez, G. (1998). Metodologías de investigación en animación sociocultural. En J. Trilla (Coord.). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* (pp. 99-118). Barcelona. Ariel.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa: fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw Hill.

Ventosa, V. J. (2002). *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa.* Madrid: Editorial CCS.

Aspectos clave

- Visión de la Educación Popular y de la Animación Sociocultural como un continium.
- Cobertura de las necesidades y demandas culturales y socioeducativas de la población de oviedo desde el ámbito municipal y asociativo.
- Las propuestas innovadoras desde el campo de la animación sociocultural para cubrir las necesidades culturales y socioeducativas de la población.

Ciencia e Inclusión educativa: Eficacia Diferencial

Science and Educational Inclusion: Differential Effectiveness

Sofía Torrecilla Manresa

Universidad Complutense de Madrid

La Agenda Educativa Mundial 2030 plantea que se debe asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y, por otro, la ciencia se considera una competencia básica y crucial para todas las personas. Entonces, ¿Puede la ciencia llegar a todo el alumnado? ¿Incluyendo a los estudiantes con (dis)capacidad intelectual? La tesis pretende dar respuesta, evaluando el efecto educativo y social de talleres inclusivos de ciencia. Se diseña un estudio de metodología mixta con pretest y grupo de control, en el que participan 3 IES y 7 centros públicos de educación especial de la Comunidad de Madrid.

Descriptores: Ciencia. Inclusión; Educación Especial; Discapacidad Intelectual.

The World Education Agenda 2030 states that inclusive, equitable and quality education must be ensured and, on the other, science is considered a basic and crucial competence for all people. So, can science reach all students? Including students with (dis)intellectual capacity? The thesis aims to provide an answer, evaluating the educational and social effect of inclusive details of science. A study of mixed methodology with pretest and control group is designed, in which 3 IES and 7 public centres of special education of the Community of Madrid participate.

Keywords: Science Inclusion; Special Education; Intellectual Disability.

Contexto y motivación de la investigación

La Agenda Educativa Mundial 2030 plantea que los países miembros deben asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El cuarto objetivo precisa además que es entendida como una cuestión de derecho y que demanda ajustes permanentes (UNESCO, 2015).

En la misma línea, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014) destaca el papel de establecer buenas prácticas de colaboración y coordinación entre distintos profesionales de la educación y las familias. En la actualidad no se puede concebir la calidad sin la inclusión y, en consecuencia, se hace imprescidible aumentar la capacidad de responder eficazmente a la diversidad del alumnado y a sus necesidades educativas y sociales para que puedan participar como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad (Booth y Ainscow, 2015; Simón, Giné y Echeita, 2016).

Las universidades españolas están apostando por la inclusión con Proyectos y Planes para promover el desarrollo de la educación inclusiva. Entre otras experiencias, en la Comunidad de Madrid destacan los proyectos STUNIN (UCM) y PROMENTOR (UAM), ambos con el objetivo de normalizar estudios universitarios inclusivos para estudiantes con (dis)capacidad intelectual. Pero son proyectos diseñados en la universidad dirigidos a colectivos de estudiantes con discapacidad pero no inclusivos si entendemos con ello el participar en el mismo espacio educativo, con los mismos objetivos y atividades.

A su vez, el Plan de Inclusón Educativa 2018-2020 (MECD, 2018) busca la plena integración laboral y social de las personas con discapacidad. Manifiestan que desde el 2011, se han logrado muchos avances en este ámbito, pero el CERMI hace un llamamiento a conseguir un Pacto de Estado Social y Político por la Educación. El ministerio de Educación, Cultura y Deporte ya

cuenta con las líneas básicas para avanzar en el Plan para promover la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, la ciencia es competencia clave en la educación que necesita cualquier ciudadano. Contribuye a la cohesión social y al equilibrio en un mundo moderno, globalizado y altamente tecnificado e interconectado (López, Expósito, Carpintero y Asensio, 2018).

La presente tesis centra su investigación en el impacto educativo y social de talleres científicos en el marco del Proyecto de Innovación I.amable y la Teoría Adaptativa.

A partir de un enfoque interdisciplinar, pretende normalizar actividades inclusivas para estudiantes con y sin (dis)capacidad utilizando la ciencia como herramienta de inclusión y aprendizaje en contextos escolares.

El Proyecto I.amAble (UCM), se origina para proporcionar al alumnado universitario de los grados (nombrar) y MFPS (especialidad de Fisica y Química) la oportunidad de completar su formación mediante actividades de aprendizaje-servicio (ApS), y también eliminar barreras, tópicos y prejuicios de la sociedad. Se propone que la ciencia, precisamente un área de conocimiento vetada tradicionalmente a estudiantes con necesidades educativas especiales, sea una herramienta de inclusión.

Además de mejorar la cultura científica, el proyecto trata de responder a la necesidad social de avanzar hacia un modelo educativo que muestre la diversidad como riqueza, con un impacto directo en el alumnado universitario y preuniversitario participante, pero también en los agentes involucrados.

En consecuencia, la pregunta que dirige nuestra tesis es ¿Puede la ciencia llegar a todo el alumnado? ¿Incluyendo a los estudiantes con (dis)capacidad intelectual? ¿La ciencia inclusiva puede beneficiar (académica, personal o social)a los estudiantes y comunidad educativa?

Identificación del problema

Es por ello que tras dos años de implementar I.amAble como proyecto de innovación universitaria en centros de secundaria y educación especial, se evalua el impacto de los talleres científicos inclusivos y las metodologías inclusivas en la actitud hacia su aprendizaje y otras competencias relevantes en todos los estudiantes y, particularmente, en el alumnado con (dis)capacidad. Y, también, en los docentes, familias y agentes.

Parece que la educación científica permite a todo el estudiantado, incluyendo a quienes presentan (dis)capacidad intelectual, tener un mayor conocimiento del mundo que les rodea y participar de forma más activa en la sociedad (Comisión Europea, 2012). Profesionales y académicos manifiestan que el alumnado con (dis)capacidad intelectual puede beneficiarse significativamente de la educación científica inclusiva en las aulas principalmente como herramienta de autoestima, empoderamiento y respeto/aceptación de las diferencias (Miller, 2012; Leo, Miller y Januszyk, 2014).Sin embargo, no hay estudios consitentes que manifiesten los efectos, positivos o negtivos, de la ciencia inclusiva en el alumnado, pero también en las familias y los diferentes sectores de la comunidad educativa

Tras 2 años de experiencia del proyecto I.amAble implementando talleres inclusivos en diferentes centros de Educacion Secundaria de la Comunidad de Madrid y percibiendo cambios en las actitudes, satisfacción y expectativas del profesorado y las familias, incluso de responsables de la Consejería de Educación, es el momento de comprobar el impacto de los talleres inclusivos

en la diversidad del alumnado, de las familias, los profesionales y del entorno, concretamente en el colectivo vinculado a la Educación Especial.

Estado de la cuestión

Investigaciones previas ponen de manifiesto la dificultad del alumnado con (dis)capacidad intelectual para acceder al currículo y, más específicamente, a la ciencia. En general, la ciencia es una materia excluida de los centros especiales y cuenta con poca adaptación en los centros ordinarios para estudiantes con dificultades (Scruggs, Mastropieri, Bakken y Brigham, 1993; McCarthy, 2005; Jimenez, Browder y Courtade, 2009). Además, la falta de preparación pedagógica y científica del profesorado generalista y de educación especial tiene un efectonegativoen este problema (Kirch, Bargerhuff, Cowan y Wheatly, 2007; Markic y Abels, 2014).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y una vez realizada la revisión de la literatura en bases de datos tales como Scopus y Dialnet entre otras, en el panorama nacional e internacional se observa una falta de estudios que aborden la enseñanza inclusiva en el área de ciencias, principalmente, aquella centrada en los efectos que puede tener en el alumnado con (dis)capacidad intelectual, familias y demás agentes educativos (Anderson, 2002; Jimenez, Browder, Spooner y DiBiase, 2012; Spooner y Browder, 2015).

Destacamos la revisión de Norman, Caseau y Stefanich (1995) y el trabajo de Bargerhuff, Cowan y Kirch (2010) que manifiestan la falta de preparación por parte del profesorado de ciencias para abordar eficazmente la inclusión y las necesidades de los estudiantes, al igual que los docentes de educación especial no cuentas con formación suficiente en el área de ciencias.

Hipótesis o definición del problema de investigación

General:

La ciencia inclusiva en contextos escolares tiene un impacto educativo y social positivo en estudiantes, docentes y familias.

Específicas:

- Los estudiantes con (dis)capacidad intelectual que participan en los talleres científicos con alumnado de secundaria en parejas inclusivas aumentan las ~~sus~~ puntuaciones en: autodeterminación, actitud hacia ciencia y su aprendizaje, conducta social y adaptativa.
- Las familias y docentes cuyos estudiantes/hijos-as participan en talleres inclusivos mejoran las expectativas hacia la capacidad del estudiantado con (dis)capacidad intelectual.
- Aumenta la satisfacción y la actitud positiva hacia la inclusión de todos los implicados.

Objetivos de la investigación

Formulación objetivo general

El objetivo principal es evaluar efecto educativo y social de la ciencia inclusiva en estudiantes, docentes, familias y demás agentes educativos del entorno en contextos escolares de la Comunidad de Madrid.

Objetivos específicos

Para abordarlo, la investigación aborda los siguientes objetivos específicos.

- Examinar la percepción del profesorado y familias en cuanto a las expectativas de actitud/capacidad del alumnado
- Evaluar la actitud hacia la ciencia y su aprendizaje en los estudiantes a partir de metodologías cooperativas inclusivas.
- Analizar la conducta autodeterminada de los estudiantes
- Determinar la satisfacción de estudiantes, familia y docentes en relación al efecto percibido de los talleres científicos inclusivos del proyecto y obtener propuestas de mejora a partir de su análisis
- Considerar la posible eficacia diferencial de los resultados de acuerdo a elementos contextuales y personales.

Método

Paradigma Pedagógico teórico

Desde la Pedagogía Adaptativa se pretende que todos los estudiantes logren los objetivos formulados, independientemente de sus características personales. Por ello, la enseñanza es efectiva si al final del proceso el método beneficia a todos los estudiantes, disminuye la variabilidad de los resultados y las adaptaciones son viables en el contexto.

Diseño de investigación

Se utiliza un diseño de investigación pre-post test con 2 grupos control para evaluar el efecto de los talleres científicos inclusivos en los agentes involucrados: estudiantes, docentes y familias. Se trata de una investigación no experimental, estudio de tipo longitudinal con medidas a medio y largo plazo. Se recogen los datos en cuatro momentos diferentes a lo largo de 10 meses (un curso escolar).

La metodología de investigación es mixta, ya que se utilizan técnicas de recogida de información y análisis con procedimientos cualitativos (grupos de discusión, uso de vídeos/grabadoras) y cuantitativos (cuestionarios).

Muestra

Se procede a la selección de los centros educativos por medio de un muestreo intencional. Se seleccionan aquellos centros que cumplen los criterios de: centro público, y situado a los alrededores de la capital de la Comunidad de Madrid.

Participan 7 centros públicos de educación especial. Un total de 160 estudiantes con diferentes niveles de discapacidad intelectual, 34 docentes y 53 familias. Los talleres inclusivos se realizan en un centro de educación secundaria y todo el alumnado de 4º de la ESO, un total de 70 estudiantes.

Selección de variables e instrumentos

Las técnicas de recogida de información incluye pruebas estandarizadas (cuestionarios) y observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Por lo tanto, para analizar el impacto se cuenta con información y datos tanto numéricos como textuales. A

continuación indicamos las variables del estudio y los instrumentos ya seleccionados para su medición objetiva:

Variables de estudio

Cuadro 1. Variables, Instrumentos y Audiencia

VARIABLE	INSTRUMENTOS	AUDIENCIA
AUTODETERMINACIÓN	Air Self Determination Traducción al español por CSIM Análisis cualitativo: observación	Estudiantes Docentes Familias
ACTITUD EDUCACIÓN INCLUSIVA	Cuestionario: Percepción y actitudes profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Chiner, 2011. Grupos de discusión	Docentes Familias
ACTITUD CIENCIA Y SU APRENDIZAJE	Cuestionario PAC: Actitudes relacionadas con la ciencia Adaptación cuestionario para estudiantes DI por Altavoz Grupos de discusión Análisis cualitativo: observación	Estudiantes Docentes Familias
EXPECTATIVAS CAPACIDAD ESTUDIANTES	Grupos de discusión - entrevista semiestructurada Análisis cualitativo: observación	Docentes Familias
SATISFACCIÓN	Grupos de discusión Análisis cualitativo: observación	Estudiantes Docentes Familias

Análisis de datos

Se utiliza el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22 para los análisis descriptivos y el análisis de las diferencias y efecto diferencial por medio de un ANOVA FACTORIAL. Y el uso de pruebas no paramétricas cuando el tamaño de la muestra o no cumplimiento de las condiciones así lo exija. El análisis de contenido producido por los grupos de discusión, grabadoras y vídeos, mediante el programa MAXQDA y otros aún sin definir.

Fases

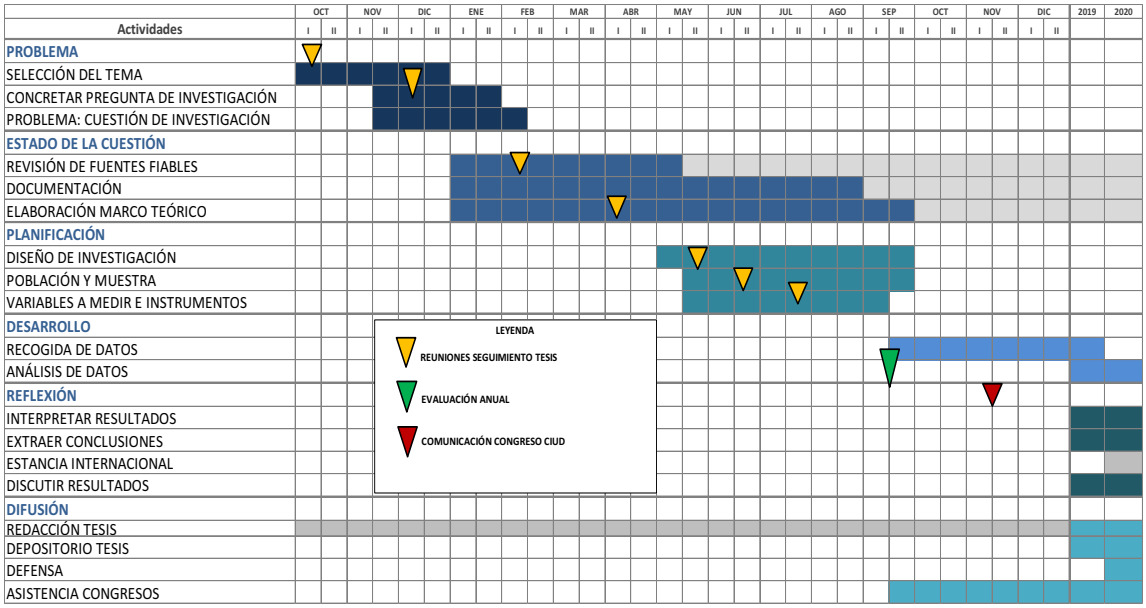


Figura 1. Cronograma tesis doctoral

Planificación temporal actividades inclusivas: talleres científicos

Cuadro 2. Actividades Proyecto I.amAble

TALLER 1	TALLER 2	TALLER 3
Bioquímica del otoño	Detección de sangre	Propiedades de fluidos
NOVIEMBRE 2018	FEBRERO 2019	ABRIL 2019

Objetivos alcanzados

Se han realizado ya los dos primeros talleres de ciência inclusiva, y por tanto, contamos con los pre y post test, vídeos y grabaciones de áudios de todos ellos.

En estos momentos, se están diseñando los grupos de discusión, para que se lleven a cabo en mayo de este año con el profesorado y las famílias.

Discusión y conclusiones

¿Es la ciencia una herramienta para la inclusión? El diseño y plan de investigación de esta tesis, así como su consecución y puesta en marcha con las diferentes intervenciones en el curso 2018-2019 pretende dar respuesta a esta pregunta. Se espera obtener resultados diferenciales en relación a la eficacia de los talleres inclusivos, al contar con un gran número de centros públicos de educación especial de la Comunidad de Madrid que participan como grupo control u experimental, y así establecer estrategias eficaces para promover la educación inclusiva.

Referencias

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014). *Cinco mensajes para la educación inclusiva. De la teoría a la práctica.* Odense: Agencia Europea para las necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

Anderson, R. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of science teacher education*, 13,1-12. DOI: 10.1023/A:1015171124982

Bargerhuff, M. E., Cowan, H. y Kirch, S. A. (2010). Working toward equitable opportunities for science students with disabilities: Using professional development and technology. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *5*(2), 125-135.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* (Adaptación de la tercera edición revisada de Index for Inclusión). Madrid: OEI, FUHEM.

Comisión Europea (2012). *La enseñanza de las ciencias en Europa: Políticas nacionales, prácticas e investigación.* Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Bruselas: EURYDICE. DOI: 10.2797/90921

Jimenez, B., Browder, D. y Courtade, G. (2009). An exploratory study of self-directed science concept learning by students with moderate intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *34*(2), 33-46. DOI: 10.2511/rpsd.34.2.33

Jimenez, B., Browder, D., Spoones, F. y DiBiase, W. (2012). Inclusive inquiri Science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Excepcional Children*, 78, 301-317.

Kirch, S., Bargerhuff, M., Cowan, H. y Wheatly, M. (2007). Reflections of educators in pursuit of inclusive science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, *18*(4), 663-692.

Leo, O., Miller, E. y Januszyk, R. (2014). Next Generation Science Standards: All standards, all students. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 223-233.

López, E., Expósito, E., Carpintero, E., y Asensio, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? Una aproximación a través de árboles de decisión. *Revista de Educación, (382)*, 133-162.

McCarthy, C. B. (2005). Effects of thematic-based, hands-on science teaching versus a textbook approach for students with disabilities. *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(3), 245-263.

Miller, B. (2012). Ensuring meaningful access to science curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *44*(6), 16-25.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *El Plan de Inclusión Educativa 2018-2020 buscará la plena integración laboral y social de las personas con discapacidad.* Nota de Prensa (08 de mayo de 2018).

Norman, K., Caseau, D. y Stefanich, G. P. (1998). Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms: Survey results. *Science Education*, *82*(2), 127-146.

Scruggs, T., Mastropieri, M., Bakken, J. yBrigham, F. (1993). Reading versus doing: The relative effects of textbook-based and inquiry-oriented approaches to science learning in special education classrooms. *The Journal of Special Education*, 27, 1-15.

Scruggs, T., Mastropieri, M. y Marshak, L. (2012). Peer-mediated instruction in inclusive secundary social studies learning: Direct and indirect learning effects. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27, 12-20.

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 25-42. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003

Spooner, F. y Browder, D. (2015). Raising the bar: Significant advances and future needs for promoting learning for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, *36*(1), 28-32.

La Segregación Escolar en Perú

School Segregation in Perú

Sandra Carrillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

Diferentes estudios internacionales han evidenciado que Perú es el país con mayor segregación escolar en la región. El objetivo de este estudio es estimar la magnitud de la segregación escolar en Perú y sus regiones, con una mirada específica en las escuelas situadas en contextos urbanos, según nivel educativo, tipo de gestión y nivel cultural de los padres. Se realiza una explotación especial de los datos de la Evaluación Censal de Estudiantes del Ministerio de Educación del año 2016, y se utilizan los índices de Gorard, de Aislamiento, de Disimilitud, Raíz Cuadrada (Hutchens) e Inclusión Económica, en función al objetivo específico que se requiere desarrollar. En el caso de Perú, los pocos estudios desarrollados sobre el tema plantean la urgencia de profundizar sobre la segregación escolar en el país, de tal manera que se generen evidencias que se conviertan en insumos para cambiar la situación y poder construir una sociedad más justa y solidaria.

Descriptores: Segregación escolar; Nivel socioeconómico; Educación básica; Perú; Equidad educativa.

Different studies have shown that Peru is the country with the greatest school segregation in Latin America. The objective of this study is to estimate the magnitude of school segregation in Peru and its regions, with a specific look at schools located in urban contexts, according to educational level, type of management and cultural level of parents. For this purpose, data mining was carried out using the Census Student Evaluation (ECE) of 2016 from Ministry of Education, using the Gorard, Isolation, Dissimilarity, Square Root (Hutchens) and Economic Inclusion indexes, according to the specific objective to analyze. The few studies of school segregation in Peru demand more research on this topic. This study will be an important contribution to change the situation in order to build a society with more justice and solidarity.

Keywords: School segregation; Socioeconomic level; Basic education; Peru; Educational equity.

Contexto y motivación de la investigación

La segregación, entedida como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas, en función de sus características personales, culturales o sociales (Bellei, 2013) es uno de los ámbitos de inequidad educativa que más contribuye a la segmentación social.

En el caso de Perú este fenómeno es de extrema gravedad dado que recientes investigaciones han aportado sólidas evidencias que defienden que Perú es uno de los países con una mayor segregación escolar de América Latina, tanto en lo que se refiere a la Educación Primaria (Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017a), como a Educación Secundaria (Benavides, León y Etesse, 2014; Krüger, 2019; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018; Vazquez, 2012). De esta manera, quizá se pueda hablar de Perú como uno de los países más segregados del mundo.

Estado de la cuestión

Los primeros estudios sobre segregación escolar se enfocaron en la segregación étnico racial en Estados Unidos en 1954. Tres décadas después surgieron los estudios sobre segregación escolar de carácter socioeconómico, los cuales muestran que existe una distribución desigual de los

estudiantes en las escuelas en función del nivel socioeconómico y cultural de sus familias (Bonal y Bellei, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2017c).

En América Latina, el interés por investigar la segregación escolar es relativamente reciente. Así se encuentran trabajos desarrollados en Chile por Bellei (2007, 2013); Bellei, Contreras, Canales y Orellana (2018); Elacqua (2009, 2012); Rojas (2009) y Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2008, 2010, 2014). En Argentina, las investigaciones de Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez (2011); Jaume y Gasparini (2013); Krüger (2011, 2014, 2018). En Colombia, los trabajos de Rangel (2006) y Rangel y Lleras (2010). En México, Cárdenas Denham (2011). En Ecuador, Murillo y Martínez-Garrido (2017b). En Brasil, Lisboa Bartholo y da Costa (2018). En Perú destacan los estudios de Balarin (2015, 2016); Balarin y Escudero (2018); Benavides, León y Etesse (2014); Cueto, León y Miranda (2016). Todos estos estudios confirman que los sistemas educativos latinoamericanos son altamente segregados.

Especialmente interesantes son los estudios que abordan la segregación desde una perspectiva comparada. Murillo (2016) y de Murillo y Martínez-Garrido (2017a) presentan estimaciones de la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina usando los datos del Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO. En esa lógica, con los datos de PISA, destacan los estudios de Benavides, León y Etesse (2014), Krüger (2019), Murillo, Duk y Martínez Garrido (2018) y Vazquez (2012). En todos ellos se evidencia que Perú es uno de los países con mayor segregación escolar en la región.

Hipótesis o definición del problema de investigación

En el caso de Perú, los pocos estudios desarrollados sobre el tema plantean la urgencia de profundizar sobre la segregación escolar en el país. Ello implica analizar la segregación e indagar en sus causas y consecuencias, de tal manera que se genere evidencias que sean insumos para cuestionar y cambiar la situación. En este sentido el propósito de esta investigación es profundizar en la segregación escolar en Perú en sus diferentes dimensiones. La hipótesis es que Perú tiene altos niveles de segregación escolar, por nivel socioeconómico y cultural.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es

- Estimar la magnitud de la segregación escolar en Perú.

Los objetivos específicos que se plantean para esta investigación son:

- Estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú según el nivel educativo.
- Estimar la magnitud la segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú según el tipo de gestión de las escuelas.
- Estimar la magnitud la segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú según nivel cultural de los padres.
- Estimar la magnitud la segregación escolar por nivel socioeconómico en Lima Metropolitana según el nivel educativo y tipo de gestión de las escuelas.
- Estimar la magnitud la segregación escolar por grupo cultural en Perú según el nivel educativo y tipo de gestión de las escuelas.

Método

Este estudio busca estimar la magnitud de la segregación escolar en Perú y sus efectos en el desempeño de los estudiantes. Para ello se hace una explotación secundaria de la base de datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que es la evaluación de aprendizajes estandarizada del Ministerio de Educación de Perú.

Para el análisis se cuenta con las bases de datos de 2º de primaria y 2º de secundaria del año 2016, con los datos de cada estudiante (con variable de nivel socioeconómico); así como los cuestionarios aplicados a los respectivos padres de familia y directores.

En cada análisis de segregación se profundiza en las diferencias territoriales (regiones), así como el tipo de escuelas (en referencia a las rurales) y se usan por lo menos dos índices para el análisis de la segregación, identificando como grupos minoritarios al 10% (P10) y 25% (Q1) de estudiantes con menor nivel socioeconómico, así como el 10% (P90) y 25% (Q4) de estudiantes con mayor nivel socioeconómico. Cada grupo minoritario se compara con el grupo mayoritario, que sería el resto de estudiantes.

La variable criterio utilizada para el estudio es el Índice Socio Económico (ISE), la cual está tipificada de media 0 y desviación típica 1 y recoge información sobre el máximo nivel educativo alcanzado por los padres o tutores, servicios básicos y no básicos en el hogar, material de construcción de paredes, pisos y techos, y activos o posesiones en el hogar del estudiante.

El número de estudiantes y escuelas analizadas está compuesto por las muestras de Primaria y Secundaria de la ECE del año 2016 (cuadro 1).

Cuadro 1. Muestra y sus características

TOTAL/ PROMEDIO	TOTAL			EN ENTORNO URBANO				
	Nº ESTUD.	Nº ESCUELAS	ISE PROMEDIO	Nº ESTUD.	% EST. DEL TOTAL	Nº ESCUELAS	% ESC DEL TOTAL	ISE PROMEDIO
Primaria	141.852	4.448	-,1569	121.976	85,99	2.272	51,08	-,0003
Secundaria	489.161	12.862	0,0000	436.087	89,15	9.153	71,16	0,1537

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ECE (2016).

Para estimar la magnitud del efecto de la segregación escolar en el Perú se utilizan los siguientes índices, en función a los objetivos específicos que se requieren desarrollar en los análisis.

1. El *índice de Disimilitud* (D) estima la proporción de estudiantes del grupo minoritario que deberían cambiar de escuela para que exista una distribución homogénea entre las mismas (Murillo, 2016). Su estimación es:

$$D = \frac{1}{2}\sum_{i=1}^{k}\left|\frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{x_{2i}}{X_2}\right|$$

   Donde, para país, x_{1i} y x_{2i} representan el número de alumnos del grupo minoritario y mayoritario respectivamente en la escuela i, X_1 y X_2 son el número total de estudiantes minoritários y mayoritarios en todas las escuelas del país.

2. El *índice de Gorard* (G) estima el nivel de segregación en su dimensión de igualdad o uniformidad "considerando la diferencia entre la proporción del grupo minoritario y la

proporción de todos los miembros del grupo" (Murillo, 2016, p. 41). Matemáticamente se expresa de la siguiente forma:

$$G = \frac{1}{2}\sum_{i=1}^{k}\left|\frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T}\right|$$

Donde, para país, x_{1i} representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela i, X_1 es el número total de estudiantes del grupo minoritario en todas las escuelas del país, T_i es el número total de alumnos en la escuela i, y T, número total de alumnos en cada país.

3. El *índice de Aislamiento* (A) mide la segregación en su dimensión de exposición y se interpreta como "la probabilidad de que un estudiante del grupo minoritario se encuentre en su escuela con otro miembro de su grupo" (Murillo, 2016, p. 43). El procedimiento de estimación es:

$$A = \sum_{i=1}^{k}\frac{x_{1i}}{X_1}\frac{x_{1i}}{T_i}$$

Donde, x_{1i} representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela i, X_1 es el número total de estudiantes minoritarios, respectivamente, en todas las escuelas del país, y T_i es el número total de alumnos en la escuela i.

4. El *índice de Raíz Cuadrada o de Hutchens* (H) es "la distancia entre la media geométrica de las participaciones de alumnos de distinto nivel socioeconómico en ausencia de segregación y la media geométrica de las participaciones reales" (Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2008). Su estimación es:

$$H = \sum_{i=1}^{k}\left(\left(\frac{x_{1i}}{X_1}\right) - \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2}\frac{x_{1i}}{X_1}}\right)$$

Donde, para país, x_{1i} y x_{2i} representan el número de alumnos del grupo minoritario y mayoritario respectivamente en la escuela i, X_1 y X_2 son el número total de estudiantes minoritários y mayoritarios en todas las escuelas del país.

5. El *índice de Inclusión Socioeconómica* (IS) es el porcentaje de varianza del nivel socioeconómico explicado por la diferencia entre los centros educativos (Murillo, 2016). Matemáticamente se expresa de la siguiente forma (modelo multinivel):

$$\mathrm{ISECF}_{ij} = \beta_0 + \mu_j + \varepsilon_{ij}$$

Con:

$$[\varepsilon_{ij}] \sim N(0,\Omega_\varepsilon):\Omega_\varepsilon=[\sigma^2_\varepsilon]$$

$$[\mu_j] \sim N(0,\Omega_\mu):\Omega_\mu=[\sigma^2_\mu]$$

A partir de los resultados, se estima en Coeficiente de Correlación de Intraclase (ICC):

$$\rho = \frac{\sigma^2_\mu}{\sigma^2_\varepsilon + \sigma^2_\mu}$$

Este índice ha sido utilizado por la OCDE a partir de 2010 para las diferentes explotaciones de las pruebas PISA (OCDE, 2010).

Resultados esperados

Se prevé que los datos, con una alta representatividad nacional y alta confiabilidad, van a evidenciar la alta segregación escolar que existe en Perú. Se tiene planificado generar publicaciones periódicas, lo que tendría un alto impacto en la comunidad académica nacional e internacional, al promover la reflexión sobre estos temas y abrir una discusión sobre la base de la evidencia.

Discusión

Ampliar la cobertura y mejorar los puntajes en las pruebas estandarizadas de logros de aprendizaje no es suficiente. La composición social de las escuelas es un aspecto fundamental de la igualdad de oportunidades educativas. En ese sentido, la segregación escolar debe estar en la agenda política del Estado peruano. Si bien comprender estos procesos es una tarea compleja, la segregación escolar debe ser explicada y entendida tanto desde los factores externos a los sistemas educativos, como en sus características propias y políticas educativas específicas (Bonal y Bellei, 2018). Se trata, de garantizar no sólo la igualdad de oportunidades entre todo el alumnado, sino de construir una sociedad que en su diversidad sea más justa, equitativa e inclusiva, tomando como punto de partida la educación y su efecto multiplicador, que amplía las oportunidades de sus estudiantes, tanto en sus aprendizajes, como en el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable.

Referencias

Balarin, M. (2015). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación. Balance de investigación.* Lima: FORGE-GRADE

Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9*(2), 181-196. Recuperado de https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8414

Balarin, M. y Escudero, A. (2018). The Ungoverned Education Market and the Deepening of Socio-economic School Segregation in Peru. En X. Bonal y C. Bellei (Ed.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Londres: Bloomsbury Academic.

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo, 40*(1), 1-21.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación económica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos, XXXIX*(1), 325-345. Recuperado de https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019

Bellei, C., Contreras, M., Canales, M., & Orellana, V. (2018). The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics. En X. Bonal, & C. Bellei (Ed.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 221-240). Londres: Bloomsbury Academic.

Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009.* Lima: GRADE.

Bonal, X. y Bellei, C. (Ed.) (2018). *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education.* Londres: Bloomsbury Academic.

Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 801-827.

Cueto, S., León, J. y Miranda, A. (2016) Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 23*(1), 126-148. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2015.1105783

Elacqua, G. (2009). *The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile.* Santiago de Chile: CPCE.

Elacqua, G. (2012). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development, 32*(3), 444-453. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003

Gasparini, L. C., Jaume, D., Serio, M. y Vazquez, E. (2011). *La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia.* Buenos Aires: CEDLAS.

Jaume, D. y Gasparini, L. C. (2013). *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina.* Buenos Aires: CEDLAS.

Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). *Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare With Other Countries?* (ISER Working Paper 2006-2). Colchester: University of Essex. Recuperado de https://doi:10.1080/03054980701542039

Krüger, N. (2011). The segmentation of the Argentine education system: evidence from PISA 2009. *Regional and Sectoral Economic Studies, 11*(3), 41-64.

Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía, 33*(63), 513-542, 2014. Recuperado de https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344

Krüger, N. (2018). An Evaluation of the Intensity and Impacts of Socio-economic School Segregation in Argentina. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 65-82). Londres: Bloomsbury Academic.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(8). Recuperado de http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577

Lisboa Bartholo, T., & da Costa, M. (2018). Patterns of School Segregation in Brazil: Inequalities and Education Policy. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Londres: Bloomsbury Academic.

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(4), 33-60. Recuperado de https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017a). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 9(19), 11-30. Recuperado de https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017b). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y sus provincias. *RUNAE. Revista Científica de Investigación Educativa de la UAE, 1*(2), 31-50.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017c). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade, 38*(140), 727-750. Recuperado de https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714

Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (*1*), 157-179.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. París: OCDE.

Rangel, C. (2006). *How do Schools and Neighborhoods Matter for Student Achievement? A Study of Educational Inequality in Cartagena, Columbia*. Springfield, IL: University of Illinois.

Rangel, C., & Lleras, C. (2010). Educational Inequality in Colombia: Family Background, School Quality and Student Achievement in Cartagena. *International Studies in Sociology of Education*, 20(4), 291-317. Recuperado de https://doi.org/10.1080/09620214.2010.530855

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Rojas, M. T. (2009). ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? *Docencia*, 39, 31-39.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Proyecto FONIDE, Nº 211–2006. Santiago de Chile: Ministerio de educación de Chile, Universidad de Chile.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp.257-284). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, *29*(2), 217-241. Recuperado de https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995

Vazquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Buenos Aires: CEDLAS.

Aspectos clave

- La reflexión sobre el rol de la escuela y los procesos que en ella se producen y reproducen para educar el "sentido de justicia" (Rawls, 1971).
- El sentido de la política educativa para garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, así como contribuir a construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.
- La segregación escolar impide el proceso de aprender a convivir en la diversidad económica, social y cultural y limita el aprendizaje de los más vulnerables.

Un Modelo de Formación docente de los/las Maestros/as de Primaria Basado en un Estudio de Necesidades Formativas

A Teacher Training Model of Primary Teachers Based on a Study of Training Needs

Sandra Gómez del Pulgar Cinque

Universidad Complutense de Madrid, España

Este plan de investigación recoge la información necesaria sobre el desarrollo de este estudio previsto para un plazo de tres años. Entre sus apartados se encuentran los siguientes: contexto y motivación de la investigación; objetivos de la investigación (general y específicos); metodología (definición de las variables, diseño de investigación, definición de población y muestra, instrumentos); análisis de datos/interpretación de resultados; estructura, en la que se incluyen las fases que caracterizan una investigación de corte cuantitativo de tipo ex – post - facto: por un lado, el estado de la cuestión y, por otro, el estudio empírico con sus correspondientes subapartados: metodología (formulación del problema, hipótesis y objetivos; definición operativa de las variables; decisión sobre el diseño y metodología; selección de la muestra; elaboración de instrumentos y diseño de técnicas y recogida de datos), análisis de datos e interpretación de los resultados y conclusiones (limitaciones y prospectiva). Por último, se añade un cronograma del plan y referencias bibiliográficas de interés.

Descriptores: Formación de professores; Enseñanza primaria; Pruebas de competencia docente; Evaluación del professor; Necesidades formativas.

This research plan gathers the necessary information about the development of this study planned for a period of three years. Among its sections are the following: context and motivation of the investigation; research objectives (general and specific); methodology (definition of variables, research design, definition of population and sample, instruments); data analysis / interpretation of results; structure, which includes the phases that characterize an ex - post - facto quantitative research: on the one hand, the state of the question and, on the other, the empirical study with its corresponding subsections: methodology (formulation of the problem, hypothesis and objectives, operative definition of the variables, decision on the design and methodology, selection of the sample, elaboration of instruments and design of techniques and data collection), analysis of data and interpretation of the results and conclusions (limitations and prospective). Finally, a plan chronogram and bibiliographic references of interest are added.

Keywords: Professional Training, Primary Education; Teacher Competency Testing; Student Evaluation of Teacher Performance; Training Needs.

Contexto y motivación de la investigación

La relevancia de la labor del/de la docente ha sido considerada de especial importancia debido al cambio social que se produce en la actualidad. Aparecen nuevas demandas en un contexto social caracterizado, entre otros aspectos, por la interculturalidad, por el aumento de la heterogeneidad del alumnado, por la gran importancia del dominio de varios idiomas, por el aumento de la dificultad de aprendizaje de las materias científicas y por la introducción de nuevas tecnologías como recursos didácticos. A ello se le añade la necesidad de contar con un cuerpo docente que ejerza un compromiso social con sus alunos/as. En pocas palabras, tanto las visiones de la escuela como el papel social que cumplen los/las docentes cambian en cada momento histórico y en cada lugar. Por ello, esta transformación demanda una reorientación del rol del/de la docente como base de la formación de los educandos (Nova, 2011).

Es preciso atender a esta realidad, pues autores como Tigelaar, Dolmans, Wolhagen y Dan der Vleuten (2004) señalan que hoy en día no se presta atención a la persona como docente y que, además, los marcos están definidos de manera restringida, sin validez y sin ajustarse a los nuevos enfoques de la enseñanza. En concreto, estos autores apuntan que la enseñanza superior cada vez se centra más en los/las estudiantes, lo que supone el planteamiento de diferentes competencias de enseñanza. En este sentido, Gallego Gil y García Diego (2012) proponen impulsar la calidad de la formación de los/las futuros docentes a través de la competencia "aprender a aprender", Pérez Ferra y Gonçalves (2013) inciden en la articulación de nuevas concepciones legislativo-organizativas y didáctico-curriculares que cumplan las demandas de la sociedad, mientras que desde el informe Mckinsey (2017) se propone incidir en el proceso de mejora del aprendizaje de los alumnos a través de intervenciones como la construcción de las capacidades de enseñanza en los docentes o la evaluación de los/las estudiantes.

Por su parte, Barber y Mourshed (2012) sostienen que la clave de este proceso reside en las prácticas de instrucción, resaltando la necesidad de convertir los centros educativos en organizaciones de aprendizaje. Según estos autores, las mejoras se obtienen si se tienen en cuenta las necesidades educativas del momento, puesto que éstas varían de manera constante. Así, esta transformación de los contextos sociales requiere nuevas competencias que han de adquirir tanto los/las profesionales como las/los ciudadanos, quienes han de dominar una serie de destrezas y habilidades específicas para su desarrollo íntegro como individuo. Como consecuencia de esta demanda, Sánchez y Ruíz (2004) proponen dos posicionamientos: formar sobre esas competencias en el ámbito profesional o desarrollarlas en el ámbito académico previo al laboral. Por tanto, la incorporación de las competencias en la educación supone el paso de una formación de especialistas cualificados/das a formar de manera específica a ciudadanos que actuarán en el futuro como personas profesionalmente competentes, capaces de dar respuesta a las exigencias de la sociedad. Asimismo, existen numerosas publicaciones nacionales e internacionales que dirigen su atención a las competencias que deben adquirir los/las estudiantes y el profesorado (LévyLeboyer, 2000; Jennings y Greenberg (2009); Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla, Fernández Cruz (2016); Santibáñez, Santiago, Pérez, Sáenz, M. y Tejada, S. (2016); Perrenaud (2004)). También destacan proyectos como DESECO (2018) y Tuning (2018) e instrumentos de evaluación que se han utilizado para estudiar las competencias docentes, tales como: The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory (Collins y Pratt, 2011) y Teaching Style Inventory (Leung, Lue y Lee, 2003). Por todas las razones que se han argumentado, se asegura que esta tesis resulta actual, relevante por ser un elemento clave en la formación de los/las estudiantes y en futuras generaciones, y es viable, puesto que la metodología utilizada y la información recabada son factibles de poder aplicarse. En esta línea, es preciso que las instituciones educativas diseñen nuevos planes de formación del profesorado que se adapten a cada situación y a cada contexto para que se pueda llevar a cabo el correcto desarrollo de las competencias docentes (GutiérrezGarcía, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Mérida, 2006).

Objetivos de la investigación

General

El objetivo general de esta investigación es valorar la formación en competencias que actualmente reciben los alumnos/as del Grado en Maestro en Educación Primaria para detectar las necesidades formativas que se requieren en el contexto actual a fin de poder formalizar un diseño formativo, tanto inicial como permanente, que responda adecuadamente a los

requerimientos de dicha sociedad a medio y largo plazo, así como los que previsiblemente se precisarán en un futuro inmediato.

Específicos

- Analizar las concepciones que aluden a aspectos organizativos, metodológicos y legislativo-curriculares que se incluyen en los centros de formación del profesorado mediante una amplia y exhaustiva revisión bibliográfica sobre las investigaciones realizadas al respecto.
- Delimitar las dimensiones competenciales que intervienen en el programa enseñanza-aprendizaje de las universidades; en concreto, aquellas vinculadas a la formación de maestros/as en Educación Primaria, de acuerdo a la literatura especializada en el ámbito nacional e internacional.
- Valorar la adquisición de competencias docentes a lo largo de la carrera y la percepción de las/los profesores universitarios sobre su labor docente a través de distintas formas de evaluación con diferentes técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, entre ellas instrumentos elaborados ad hoc con su correspondiente estudio técnico de la fiabilidad, análisis de ítems y validez; y otras técnicas de recogida de información como entrevistas, grupos de discusión, etc.
- Analizar y comparar las posibles similitudes y diferencias de la percepción de la formación universitaria por parte de las/los alumnos y professores/as a fin de fundamentar planes de actuación que se adapten a la realidad educativa del momento y permitan la mejora de la calidad de los centros universitarios.
- Detectar las necesidades formativas que se creen requerir en el cuerpo docente y las/los alumnos.
- Detectar los perfiles formativos de las/los estudiantes y professores/as en activo mediante las técnicas adecuadas para ello.
- Detectar los factores asociados a las diferencias formativas de los/las estudiantes y del professorado en distintos centros universitarios.
- Otros.

De este modo, los motivos por los que se han elegido estos objetivos se deben a la vinculación con la línea de trabajo que sigue el grupo de investigación, centrado en gran medida en la calidad de la educación y sistemas de gestión de la calidad. Con todo, el logro de los objetivos permitirá mejorar la organización de los centros de educación y, por ende, contribuir a la elaboración de un nuevo modelo de formación de los estudiantes.

Metodología

Definición de las variables

Se relacionarían las variables de corte categórico (tipo de centro, profesorado, sexo, edad, etc.) y todas aquellas vinculadas a la formación competencial.

Diseño de la investigación

La metodología de esta tesis se caracterizaría por ser principalmente cuantitativa con carácter exploratorio, puesto que se estudia la posible influencia de una causa sobre un efecto y los datos se someten a un análisis estadístico. De este modo, la investigación se enmarcaría dentro de los diseños no experimentales; en concreto, se trataría de un estudio de tipo ex – post – facto. También se utilizará la metodología cualitativa para obtener información y ayudar en la interpretación de los resultados.

Definición Población y muestra

Para el presente estudio se recogería, por una parte, una muestra de 700 estudiantes correspondientes a 4º curso del Grado en Educación Primaria de aproximadamente 50 centros educativos y universidades de la Comunidad de Madrid distribuidos en distintas zonas que hayan realizado las prácticas exigidas por la facultad y, por otra parte, una muestra de 500-600 profesores que impartan docencia en dichos centros.

Instrumentos

A fin de alcanzar el objetivo general planteado para esta tesis, se utilizarían diversas técnicas, entre ellas dos instrumentos elaborados ad hoc, uno dirigido a las/los alumnos y otro al profesorado, fundamentados en el modelo teórico de calidad docente que propondremos para contribuir a la validez de los mismos. Este modelo dará lugar a las dimensiones, subdimensiones e indicadores tras los cuales se elaborarán los ítems.

Análisis de datos e interpretación de resultados

Con objeto de analizar las posibles similitudes y diferencias entre los resultados obtenidos en sendos instrumentos, se procedería a realizar las pruebas estadísticas pertinentes con distintos programas informáticos, como SPSS, AMOS y MlWin. Se procedería a realizar los siguientes análisis:

- Estudio técnico de los instrumentos de medida a través de la fiabilidad (alpha de Cronbach) y la validez (de expertos y de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio).
- Estudios descriptivos.
- Estudios diferenciales calculando el tamaño del efecto (t student, ANOVA de un factor, entre otros).
- Análisis clúster.
- Modelos jerárquico lineales.
- …

Estructura

La tesis se estructuraría en función de las distintas fases del método científico experimental:

1. Estado de la cuestión: revisión bibliográfica (año 1, t1-t2)

Lo que se pretende alcanzar:

- Definir y concretar el tema de estudio.
- Justificar la relevancia y actualidad del tema que se pretende investigar. Para ello se añadiría un resumen, la estructura del estudio y los objetivos de la tesis.
- Llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre los aspectos más importantes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de la formación de maestros/as de Educación Primaria en la universidad.
- Estudiar la diversidad en la formación de estudiantes en el ámbito universitario.
- Estudiar las concepciones relacionadas con la calidad de la formación docente.
- Estudiar la medida de la competencia docente.
- Analizar las investigaciones que se han centrado en la calidad docente en distintos contextos educativos.
- Proponer un modelo de calidad docente que se adecue a las nuevas exigencias sociales que se presentan en la actualidad.
- Identificar las dimensiones, subdimensiones e indicadores, basadas en el modelo propuesto, a través de la información aportada por un amplio bagaje de autores que han trabajado sobre este fenómeno.

2. Estudio empírico

En este apartado se incluye la metodología (objetivos e hipótesis del estudio empírico, definición de las variables, diseño de investigación, definición de población y muestra e instrumentos) y el análisis de datos o interpretación de resultados (caracterización de la muestra, análisis técnico del instrumento y resto de análisis).

2.1. Metodología

2.1.1. Formulación del problema, hipótesis y objetivos (AÑO 1, T3)

Lo que se pretende alcanzar:

- Formular un problema que sea relevante, actual y viable, junto con una hipótesis y objetivos que se adecuen a las demandas educativas actuales.

2.1.2. Definición operativa de las variables (AÑO 1, T4)

Lo que se pretende alcanzar:

- Definir aquellas variables que permitan realizar un análisis exhaustivo para la investigación presentada.

2.1.3. Decisión sobre el diseño y metodología (AÑO 1, T4)

Lo que se pretende alcanzar:

- Decidir las técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo que se desean aplicar más acordes a los objetivos establecidos en el estudio.

2.1.4. Selección muestra (AÑO 2, T1)

Lo que se pretende alcanzar:

- Obtener una muestra de alumnos y profesores variada a fin de poder generalizar los resultados una vez analizados.

2.1.5. Elaboración de instrumentos y diseño de técnicas (AÑO 2, T2-T3)

Lo que se pretende alcanzar:

- Diseñar instrumentos elaborados ad hoc vinculados a la percepción sobre la calidad de la formación docente, así como las correspondientes técnicas que contribuyan a la interpretación de los resultados.

2.1.6. Recogida de datos (AÑO 2, T4)

Lo que se pretende alcanzar:

- Recoger los datos de las técnicas aplicadas a través de programas informáticos como formscanner.

2.2. Análisis de datos e interpretación de los resultados (año 3, t1-t2)

Lo que se pretende alcanzar:

- Analizar la calidad técnica de los instrumentos de medición con el objeto de garantizar una correcta aplicación de las técnicas utilizadas (fiabilidad y validez, entre otros).
- Describir los resultados de los estudios descriptivos.
- Analizar las posibles similitudes y diferencias entre las respuestas del alumnado y professorado.
- Detectar los distintos perfiles de los agentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje a través del análisis clúster.
- Llevar a cabo análisis jerárquico lineales para identificar factores asociados a la formación de los/las estudiantes.
- Presentar los resultados a través de gráficos y tablas que faciliten la interpretación de los resultados.
- Interpretar de manera exhaustiva y objetiva los resultados obtenidos a fin de dar una visión que se corresponda con la realidad educativa del momento.

3. Conclusiones: limitaciones y prospectiva (año 3, t3-t4)

Lo que se pretende alcanzar:

- Hacer especial hincapié en los aspectos que hayan resultado más relevantes en el estudio como base para el diseño de un plan formativo para los/las maestros/as de Educación Primaria.
- Añadir nuevas aportaciones que resulten interesantes para futuras investigaciones, así como las posibles limitaciones que presente el trabajo.

Cronograma

	AÑO 1	**AÑO 2**	**AÑO 3**

	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
1												
2.1.1												
2.1.2												
2.1.3												
2.1.4												
2.1.5												
2.1.6												
2.2												
3												

Figura 1. Cronograma de la tesis

Referencias de interés

Collins, J., & Pratt, D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, *61*(4), 358-375.

DESECO – OCDE (2018). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Fernández, M., Rodríguez, J. y Cruz, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, *68*(2), 85-101.

Gallego Gil, D. J. y García Diego, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. *Journal of Learning Styles*, *5*(9). Recuperado de: http://hdl.handle.net/ 10481/7373

Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, *23*(4), 499-514.

Informe McKinsey (2017). *Informe*. Recuperado de: http://www.americalearningmedia.com/edicion-010/117noticias/844-informe-mckinsey-sobre-sistemas-educativos

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research Spring*, *79*(1), 491–525.

Lévy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.

Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Serie documentos de PREAL*, 61.

Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *14*(1), 67-71.

Pérez Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, *17*(3). Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ed.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Sánchez, A. V. y Ruiz, M. P. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *8*(2), 2.

Santibáñez, J., Santiago, Pérez, C., Sáenz, M. y Tejada, S. (2016). Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *15*(3), 128-139.

Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolhagen, I., y Dan der Vleuten, N. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.

Tuning (2018). Competences.

Aspectos clave

- Competencias docentes en Educación Primaria.
- Necesidades formativas docentes en la universidad.
- Nuevo modelo formativo en el Grado en Maestro en Educación Primaria.

La Formación del Profesorado Universitario: Avances en el Análisis Internacional Comparado Entre Diferentes Modelos y Estructuras de Formación

University Teacher Training: Advances in the Comparative Analysis Between Different International Training Models and Structures

Maria Serena Rivetta
María José Rodriguez Conde
Susana Olmos-Migueláñez

Univerisidad de Salamanca, España

El Proceso de Bolonia ha marcado la historia de las universidades eupropeas. De hecho, todos los sistemas educativos están haciendo esfuerzos para cambiar sus estructuras y modificar los enfoques didácticos y pedagógicos. Como resultado en los últimos años ha habido un creciente interés en la formacion de los docentes universitarios y su certificación. Esto se relaciona principalmente con la fuerte implicación de las competencias de los profesores en la calidad de la educación superior. El objetivo de esta investigación es comparar y evaluar la formación pedagógica de los profesores universitarios de las instituciones europeas, así como investigar los diferentes modelos que cada universidad desarrolla para implementar su versión de formación pedagógica.

Descriptores: Formación pedagógica docentes; Educación superior; Desarrollo profesional; Pedagogía universitaria; Competencias.

The Bologna Plan has impacted the history of eupropean universities. Indeed, the educational systems are making efforts to change their structures and modifying didactic and pedagogical approaches. As a result of this, there has been a growing interest on university teachers' training and their certification. This is mainly connected to the strong implication of professors' competencies and to the quality of higher education. The aim of this research is to compare and evaluate the pedagogical training of european university professors as well as to investigate the different models that each university developed to implement its version of pedagogical training

Keywords: Pedagogical training teachers; Higher education; Professional development; University pedagogy; Competencies.

Contexto y motivación de la investigación

Esta investigación se ocupa del estudio de la formación del profesorado universitario, a nivel internacional. Hoy en día resulta imprescindible y necesario indagar sobre el tema del trabajo formativo dirigido a profesores de educación superior (Fernández, 2008) para tener una idea más clara, sobre cómo mejorar la calidad del trabajo de la enseñanza en la educación superior (Porto Castro et al., 2014; Zabalza, 2014).

En la actualidad, las universidades han cambiado mucho con respecto al pasado: el número de estudiantes está en continuo aumento, no solo a nivel europeo sino a nivel mundial y la oferta de formación, hoy muy amplia, conlleva un aumento en el número de docentes y una mayor especialización en el conocimiento que deben tener. Ese incremento de demanda formativa de los estudiantes no ha sido acompañado de una planificación desde un enfoque organizativo de la formación de los profesores que trabajan en la educación superior (Rodríguez Espinar 2013 a/b; Rué, 2013; Zabalza, 2013, 2014; Epasto, 2015).

Estas transformaciones en el ámbito universitario han generado nuevas necesidades formativas (Imbernón, 2000) y los programas de formación docente deben hoy ser actualizados y renovados para responder a las demandas dirigidas al profesorado universitario en el nuevo contexto europeo y mundial (Torelló, 2011; DiPietro, 2013; Felisatti, Serbati, 2015; Zabalza, 2014). En respuesta a lo anterior, en el 2013, en la "Agenda Europea para la modernización de la enseñanza superior" la Comisión Europea estableció la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de profesionalización del profesorado universiatrio con el fin de enriquecer las capacidades pedagógicas y establecer un sistema de formación certificada y calificada (Felisatti, Serbati, 2015; Paricio, 2018).

Estado de la cuestión

A partir de la "Declaración de Bolonia" en el 1999 empezó un proceso de convergencia entre las universidades europeas (European Commission, 2013b) cuyo objetivo principal era crear un sistema de Educación Superior para la mejora del empleo, la movilidad y para aumentar la competitividad de la universidades europeas.

En España también se lleva a cabo este proceso a través de las adaptaciones legislativas correspondientes, con la finalidad de integrarse competitivamente dentro de los mejores centros del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (European Commission, 2013a). Ppara contestar a las necesidades de adecuar la docencia universitaria al modelo formativo europeo surgió el proyecto de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U). La RED-U es una red de profesores de universidades de toda España creada para evaluar y mejorar la calidad docente y de aprendizaje universitario (Paricio, 2013). La Red-U está integrada en el International Consortium of Educational Development (ICED).

La Universidad de Salamanca como institución de educación superior y miembro de la RED-U, tiene establecido, su Plan de Formación del Personal Docente Investigador para la mejora de los profesores en el contexto de las actuales titulaciones oficiales. El "Programa de formación general" es un documento que recoge tanto las demandas como las propuestas del profesorado. La evaluación del personal docente a nivel institucional se realiza por medio del programa Docencia y a nivel individual, a través de la Acreditación del Profesorado (Rodríguez-Conde et al., 2014).

Tres son los aspectos que deben ser destacados en relación a la cuestión de la formación de los docentes en la universidad: la importancia del profesorado en relación a las políticas de calidad, la importancia que tiene la formación en conseguir una docencia de calidad y la importancia de una formación capaz de responder a las necesidades reales de los académicos (Torelló, 2011; Caballero, 2013). El docente que sabe cómo se construye el conocimiento en su propia disciplina es el más adecuados para lograr un aprendizaje de calidad, si se añade a su formación científica previa, una formación pedagógica (Perrenoud, 2004 a/b; . Por lo anterior, es de relevante interés conocer y evaluar la formación del profesorado y su impacto en la práctica docente.

No se debe olvidar en este trabajo resaltar el componente emocional en la formación de los docentes de la universidad (Bisquerra, 2007, Garganté et al., 2014). Las competencias socioemocionales resultan ser un elemento clave para el desarrollo del proceso de innovación docente. Competencias como la motivación o las habilidades sociales son las que influyen o debilitan la propensión o la clausura a los cambios y a la mejora (Imbernón, 2000; Day, 2011). La profesionalidad, la calidad y los conocimientos de un profesor universitario deberían comprender tanto elementos técnicos (lo que sabe de una disciplina y cómo se enseña), como

competencias personales, que soporten el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en la formación inicial como en la permanente (Hué, 2013; Zabalza, 2013).

Hipótesis o definición del problema de investigación

A partir de la revisión teórica realizada de las necesidades detectadas en este tema a nivel internacional en materia de investigación empírica sistemática en Formación de Profesorado universitario, y de la viabilidad del equipo que sustenta este estudio, dentro del Grupo de Investigación en Evaluación Educativa y Orientación, nos hemos planteado una serie de preguntas de investigación que darán lugar a los objetivos del estudio:

Preguntas de investigación: ¿Existen modelos de formación docente de profesorado universitario formalmente establecidos en las instituciones europeas?. ¿Qué relación se da entre evaluación docente y formación de profesorado?. ¿Cuáles son los tipos de gestión de la formación de profesorado que existen de manera continuada en formación docente del profesorado a nivel europeo?. ¿Cómo perciben los profesores de la Universidad europea sus necesidades de formación pedagógica, frente a las científicas? ¿Existen diferencias entre distintos tipos de profesorado, por áreas, por categorías, por sexo y por experiencia docente ¿Y entre Universidades?.

Objetivos de la investigación

Objetivos generales de la investigación: Conocer y comparar algunos modelos y estructuras de formación docente del profesorado universitario europeo.

Objetivos específicos de la investigación:

Desde el punto de vista teórico, realizar una *Sistematic Literature Review* (Kitchenham, Charters, 2007) sobre los conceptos clave de investigación, que dieran lugar a una publicación científica de relevancia internacional. Localizar y analizar algunos modelos de formación pedagógica del profesorado en contextos universitarios particulares europeos junto con la estructura en la gestión de la formación.

Desde el punto de vista empírico, en relación con el *profesorado universitario*: relacionar la percepción sobre las necesidades formativas pedagógicas del profesorado en España, Italia, Grecia, Francia, entre otros países, con respecto a la formación pedagógica que la universidad le ofrece. Verificar si los profesores que trabajan y que tienen una buena formación en su especialidad científica (investigadores con experiencia contrastada), tienen suficiente nivel de formación psicopedagógica y didáctica (docente). Indagar si la oferta formativa de las Universidades se enfoca solo en la formación de los profesores noveles, o si la considera desde una óptica de formación permanente.

Desde el punto de vista empírico, de los *gestores y responsables de la formación del profesorado* en distintas universidades: conocer cuál es el nivel de interés e importancia que la formación pedagógica tiene dentro de las políticas institucionales y desde la gestión de la organización. Comparar entre distintas instituciones europeas, el modelo y la estructura de gestión en formación de profesorado, desde el punto de vista de los responsables de la administración educativa.

Método

La metodología de investigación empírica habrá de responder a los objetivos del proyecto y deberá servir para dar respuesta a los interrogantes anteriormente mencionados.

Previamente vamos a realizar una *Revisión Bibliográfica Sistemática* de la literatura con el método científico conocido como Systematic Literature Review-SLR para determinar las características principales del objeto de investigación y definir qué puede ser más determinante en el proceso de formación del profesorado universitario, así como cuáles podrían ser las competencias que hoy día necesitan los docentes en la universidad.

Enfoque de metodología de investigación empírica

Respecto a la *Metodología de investigación empírica*, hemos seleccionado un*a metodología mixta*, en la que incorporaremos una fase cualitativa y una fase cuantitativa. En la investigación mixta existen diferentes clasificaciones. Esta investigación, se acoge a la clasificación proporcionada por Creswell (2015), que destaca varios diseños básicos y avanzados para mirar un objeto de estudio. Entre los diseños básicos se encuentra el *diseño secuencial comparativo con estatus dominante*, que se considera el diseño metodológico más adecuado para esta investigación; porque lo que se pretende es fusionar los resultados cuantitativos y cualitativos para dibujar una imagen del problema y desde esta combinación comprender cómo se lleva a cabo la formación de los docentes universitarios. Para analizar la formación docente se deben tomar en cuenta múltiples variables y categorías y vincularlas a los contextos en los que se desarrolla. Los resultados cuantitativos producen tendencias y relaciones generales, mientras que los resultados cualitativos proporcionan perspectivas personales de los individuos. Ambos útiles, y su combinación se suma no sólo a más datos, sino también a una comprensión más completa (Creswell, 2015).

Métodos: Participantes, técnicias de recogida y análisis de datos

Técnicas de recolección de los datos: para efectos de esta investigación se pretende utilizar como técnicas de recolección de datos el cuestionario estructurado *ad hoc* para detectar la percepción del profesores (validado en varios contextos: español, italiano, inglés), y guías para la revisión de documentos y entrevistas, todas consideradas herramientas acertadas para este tipo de diseño. Además de la encuesta y de la revisión de documentos se utilizará también la técnica Delphi, para la recogida de información de los gestores institucionales.

Para cualquiera de estos instrumentos, el investigador debe valerse de guías o listas compuestas de preguntas que faciliten la obtención de los datos. Es por ello que se hace necesario el juicio de expertos ya que de acuerdo con sus recomendaciones se facilitaría la claridad de las preguntas, la relevancia, el número de preguntas, la eliminación o inclusión de algún ítem, el uso apropiado de algunas palabras o modificaciones en el formato.

En esta *investigación* mixta de tipo secuencial, la *muestra de sujetos participantes* para la primera fase del proceso, se hará mediante un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Los sujetos de esta investigación serán seleccionados de forma intencional, por lo que la encuesta será aplicada a informantes clave (Simons, 2011). La fiabilidad en la selección de la muestra será el criterio principal. Se utilizarán informantes-clave a través de profesorado procedente de los partners de los Proyectos Europeos en los que el Grupo participa.

Como fuentes primarias se estudiarán los documentos de la universidad de Salamanca, de otras universidades españolas y de otros países de Europa: instituciones que se ocupan de la formación

del profesorado, paginas web específicas, informes varios, planes estratégicos, modelos pedagógico de formación en competencias del profesorado.

Técnicas de análisis de los datos: en función de la naturaleza de los datos y de los objetivos de la investigación se va a proceder al uso de técnicas estadísticas-cualitativas y técnicas de análisis de contenido. Dentro de las técnicas estadísticas, se utilizarán: técnicas de validación de instrumentos de medida (fiabilidad y validez con referencia al criterio, basados en Teoría de clásica y de Respuesta a Item) y técnicas de análisis de resultados: descriptivas (tendencia central, variabilidad, etc.), correlaciones (Pearson, Spearmen, etc. y técnicas regresión) e inferenciales (comparación entre grupos o tipologías de profesorado). También emplearemos técnicas avanzadas de análisis multivariable. El software utilizado será: SPSS v.25. El análisis cualitativo se apoyará en software de licencia de USal, NVivo v.11. (Licencia de campus de la USAL).

Todo el proceso metodológico se guiará por el *código ético* de la investigación educativa: tendremos en cuenta el respeto por las personas y su autonomía, su beneficio y no su daño, justicia, confianza y, fidelidad e integridad científica. Se respetará a los participantes como personas valiosas que tienen el derecho autónomo a decidir sobre su inclusión o no en la investigación (British Educational Research Association, 2011).

Resultados obtenidos y resultados esperados

Avances de los primeros resultados obtenidos en la primera fase

El trabajo realizado ha generado preguntas (Cuadro 1) que han servido de guía para las entrevistas llevadas a cabo a los profesores de diferentes universidades de Europa

Sobre los participantes en la entrevista, presentamos en el Cuadro 2 que resume los países, las universidades y los departamentos en los que se han realizado las entrevistas.

En el momento de elaborar esta comunicación nos encontramos en la transcripción de las entrevistas recogidas hasta el momento y realizando un proceso de análisis de contenido, con el fin de establecer las categorías de análisis que nos permitan obtener resultados. A partir de ellos y del marco teórico que se ha revisado, propondremos el diseño de un cuestionario cerrado que, tras su validación, enviaremos a las distintas universidades para su aplicación.

Cuadro 1. Ficha de entrevista abierta realizada al profesorado universitario europeo (fechas julio 2018 a febrero de 2019)

INTERVIEW WITH THE PROFESSORS

Questions about the CONTEXT:

1) Which is your country?

2) Which is your city?

3) Which is your University? Which department?

4) Is your university private or public? How many students? How many teachers? Could yoyu define your University as a university teaching oriented or rsearch oriented? What about to the transfer of knowledge, the relationship with the private companies?

5) How many years have you worked as a researcher/professor at this University? Have you worked in another before? (How many years?)

6) Which is your profile profile-category (assistant-lecturer, associated, full professor)? Which is your area of knowledge (science, engineering, letters, law, education ...)? How much time do you dedicate to teaching in front of other tasks like research, management… can you give me a percentage?

Questions about TEACHER TRAINING:

7) Is there a specific Plan or program about pedagogical training, formally established, in your institution, for professors?

If it does exist…Is this program only for novice professors or even for permanent position professors? What content does it impart? How is organized: courses, workshops, online, all year round, volunteer, small groups or large group?Is it managed by every single faculty/department or is it for all university professors at once?

8) If there is, in your university, what is the relation between evaluation as a teacher and pedagogical training as a teacher?

9) As a university professor (if you have), what perception do you have of your pedagogical training needs, as opposed to scientific ones?

10) In your university, there are differences in training between different types of professor for example by areas (scientific, licterature, low, etc), by teaching-experience-categories (novice, researcher, professor, full professor, etc)?

11) What relation do you think there is between your educational/pedagogical needs with respect to the pedagogical training that the university offers you?

12) Do you think that you have a sufficient level of pedagogical and didactic training

Cuadro 2. Particpantes en las entrevistas con el profesorado europeo

PAIS	UNIVERSIDAD	N. DE PROF.	ESPECIALIDAD
ESPAÑA	Universidad de Alicante Universidad de Córdoba Universidad de Salamanca La Salle Campus Barcelona – URL Universidad Pontificia de Salamanca	5	Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial. Educación Matematica Aplicada Architecture Educación
ITALIA	Politecnico di Milano Universita' degli Studi Milano Bicocca Universita' degli Studi di Milano Universita' Bocconi Milano Universita'di Bressanone Universita' degli studi La Sapienza di Roma	6	Energy Department Department of Phisics Department of Decision Sciences Comunication Sciences Dipartimento di scienze di base applicate per l'ingegneria
GRECIA	University of Ioannina Tecnological Educational Institute of Crete	4	Department of Phisics Electronic Engineering of the School of Applied Sciences
FRANCIA	University of Bordeaux University Pierre et marie Curie-Parigi	3	Unite' de formation de physique-college sciences et technilogie Laboratoire pour l'utilisation des laser intense
PORTUGAL	Istituto Superior Técnico de Lisboa	3	Department of Phisics
ALEMANIA	Technische Universität Darmstadt Friedrich-Schiller-Universität Jena	2	Institute of Nuclear Phisics Institute for optics
IRLANDA	Dublin City University	1	Education

Discusión y conclusiones

La formación pedagógica del personal docente universitario, hoy es parte de las políticas institucionales de las universidades y se considera como elemento clave para la calidad de la istitucion. El profesorado de la universidad pertenece a un grupo de profesionales que tienen un altisimo nivel de conocimiento de su materia, debido a un componente relevante de ese trabajo: la investigación.

En los últimos años la demanda y la oferta de formación sigue en constante aumento, y la esperanza es alcanzar un círculo virtuoso en el que cuanta más formación se ofrezca, más formación será requerida (Zabalza, 2013). A pesar del aumento de interés por la formación del profesorado, no ha coincidido con un aumento de información sobre la transferencia de conocimientos pedagógicos adquiridos y tampoco en el proceso de transferencia de esa formación a la población estudiantil.

En conclusión, los docentes universitarios necesitan formación para ir a la par con las grandes transformaciones que se están produciendo en las universidades tanto a nivel europeo como mundial. Estos grandes cambios implican el uso de la formación y de las pedagogías modernas, con el fin de adaptarse a los cambios que se están produciendo en esta "sociedad del conocimiento".

Referencias

Fernández March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la Educación, 20,* 275–312.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (Emotional competences). *Educación XX1, 10,* 61–82.

British Educational Research Association [BERA] (2018) Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition, London. https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018

Caballero Rodríguez, K. (2013). La Formación del Profesorado Universitario y Su Influencia en el Desarrollo de la Actividad Profesional. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 391–412.

Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* New York: Pearson.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

DiPietro, M., & Buddie, A. M. (2013). Graduate Teacher Training in the U.S.: Snapshots from the landscape. *Revista de Docencia Universitari, 11*(3), 41–52.

Epasto, A. A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni Di Intercultura*, (VII), 49–66. DOI 10.3271/M29.

European Commission (2013a). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions.* Luxembourg: Publications Office of the European UnionBrusealas.

European Commission (2013b). *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Comunicado de prensa. Bruselas, 18 de junio de 2013. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm

Felisatti, E. e Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, *14* (VIII), 323-339.

García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Seoane-Pardo, A. M., Conde-González, M. Á., Zangrando, V. y García-Holgado, A. (2012). GRIAL (GRupo de investigación en InterAcción y eLearning), USAL. *IE Comunicaciones. Revista Iberoamericana de Informática Educativa*(15), 85-94.

Garganté, A. B., Meneses, J., & Monereo, C. (2014). Affective Dimension of University Professors about their Teaching: An Exploration hrough the Semantic Differential Technique. *Universitas Psychologica*, *13*(1), 1-22. Recuperado de https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup

Hué García, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista D'innovació Docent Universitària: RIDU*, *5*(5), 42–61.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 37-46.

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in software engineering*. Keele University and Durham University Joint Report, Ed.

Paricio Royo, J. (2013). Repensar La Formacion Del Profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(3), 495–500.

Paricio Royo, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria.

Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Porto Castro, A. M. y Mosteiro García, M. J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *17*(3), 141–156.

Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., Ortega Mohedano, F., Torrijos Fincias, P., & Hernández Garzón, S. (2014). Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales respuesta a la mejora de calidad universitaria modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales. *Revista CIDUI*, *2*, 1-17. Recuperado de www.cidui.org/revistacidui

Rodríguez Espinar, S. (2013a). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Editorial Síntesis.

Rodríguez Espinar, S. (2013b). *La evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Editorial Síntesis.

Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(3), 17-22.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Torelló, Ò. M. (2011). El Profesor Universitario: Sus Competencias Y Formación. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, *15*(3), 195–211.

Zabalza, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(3), 11-14.

Zabalza, M. (2014). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Aspectos clave

A nivel metodológico las dificultades de esta Tesis son:

- Las lenguas de la Unión Europea (distintas interpretaciones), el uso del inglés como lengua vehicular; el modelo de universidad en cada país, diferentes países, diferentes culturas universitarias;
- Las culturas de las especialidades (en cada especialidad, la importancia de la actividad docente frente a la investigadora, la necesidad de formación en docencia percibida por especiliadad);
- Técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación: garantías científicas por un lado validez de contenido y por otro la fiabilidad y la generabilidad.

Aproximación a las Experiencias y Prácticas Lectoras de los Jóvenes en la Sociedad Digital

An Approach to Practices and Reading Experiences of Youth in the Context of Contemporary Digital Society

Mar P. Sureda

Universidad de Barcelona, España

Pocas prácticas cotidianas han ocupado un lugar tan importante en la conformación del sujeto moderno como la lectura. Formas de relación y organización, dinámicas de trabajo, construcción de conocimiento, fantasía y placer estar íntimamente ligadas a ella. Entonces cabe preguntarse, ¿Cómo puede la lectura reinventar una comunidad educativa? ¿De qué manera puede desencajarla y activar nuevas relaciones entre compañeros, profesores y espacios escolares? En este contexto, el presente texto plantea el inicio de la investigación, que parte del interés por explorar y descubrir cómo los jóvenes se narran y construyen el relato de sus subjetividades y experiencias con el grupo. Metodológicamente, el trabajo se articula a partir de estrategias de recogida de información y registro que permitan prestar atención a las voces y miradas de los participantes de la investigación, con el fin de indagar en las prácticas lectoras de los jóvenes en la sociedad digital.

Descriptores: Experiencias lectoras; Procesos de aprendizaje; Documentación audiovisual; Jóvenes; Sociedad digital.

Few everyday practices have occupied such an important place in the conformation of the modern subject as reading. Forms of relationship and organization, dynamics of work, construction of knowledge, fantasy and pleasure are intimately linked to it. So we must ask ourselves, How can reading reinvent an educational community? In what way can reading unleash it and activate new relationships between classmates, teachers and school spaces? In this context, the present text proposes the beginning of research. Starting from the interest in exploring and discovering how youth narrate and construct the narrative of their subjectivities and experiences with the group. Methodologically, the work is articulated on different data collection strategies and recording that allow us to pay attention to research participants voices and glances, in order to investigate the reading practices of young people in the digital society. In order to investigate the reading practices of young people in the digital society.

Keywords: Reading experiences; learning process; visual documentation; youth; digital society.

Contexto y motivación de la investigación

La motivación para la futura investigación que aquí se plantea, nace de las prácticas realizadas durante el curso del máster en artes visuales y educación 2017/2018. Dichas prácticas tuvieron lugar dentro del proyecto First Literary Dates, que se lleva a cabo actualmente en cuatro centros de secundaria de Barcelona.

La idea de crear un First Literary Dates surgió de la profesora de Literatura y Lengua Castellana de un instituto ubicado en San Adrià del Besós. Inspirado en programa televisivo First Dates, el proyecto consiste en organizar encuentros literarios entre estudiantes de diferentes centros de secundaria con el fin de compartir sus experiencias lectoras. A partir de la selección de diversos menús: árabe, italiano, hipercalórico, asiático, afrodisíaco, infantil,...diseñados por su profesora. Encuentran una propuesta de lectura con autores y géneros diversos. A partir de ahí los participantes de distintos cursos de ESO que se apuntan, se les asigna un tutor de Bachillerato

para llevar el seguimiento y organizar una merienda, no con el fin de encontrar pareja como en el programa televisivo, sino para crear un espacio dónde comentar las lecturas escogidas en los menús. (Carbonell, 2017; Miño Puigcercós, Perelló Sureda, & Sancho, 2018).

El proyecto está organizado en diferentes fases donde los participantes van estableciendo una serie de reacciones con las lecturas y entre ellos. Para ello, los jóvenes disponen de un tiempo para leer el libro escogido. Unos meses más tarde, los estudiantes de bachillerato organizan una merienda para sus compañeros en la que se reúnen y comparten porqué escogieron el libro, qué les llamó la atención, cómo son sus personajes y/o qué modificarían.

La primera edición tuvo lugar en un único centro. En la segunda, gracias al interés de su profesor de literatura, se sumaron participantes de otro centro, hasta que en esta tercera edición son cuatro los centros participantes. Permitiendo así que la cita fuera entre participantes que no se conocían previamente. Como en una deriva, esta incorporación ha provocado ciertos cambios a la hora de concebir y construir el proyecto.

Aunque este proyecto haya ido mucho más allá de la lectura, cierto es que lo que ha permitido que todo esto suceda son precisamente los libros. Leer nos permite conectar con otras personas que viven o han vivido situaciones parecidas a las nuestras. A menudo, cuando leemos, no solamente comprendemos aspectos nuevos, sino que también nos sentimos comprendidos. Por eso, un aspecto fundamental del proyecto, es que permite a los jóvenes relacionar las historias de los libros con sus propias vidas. Permite descubrir la dimensión social que tiene la lectura. Una experiencia que empieza por un acto individual, luego toma otra dimensión cuando la puedes compartir, cuando puedes recomendarla, cuando puedes hablar de ella. Es durante este proceso en el que la lectura se convierte en un acto social. First Literary Dates ha permitido que cada uno aporte su experiencia lectora y que juntos construyan esa experiencia común. De ese aprendizaje común y el dialogo entre iguales que se establece, parte el interés del estudio.

Estado de la cuestión

El estudio de las prácticas lectoras de los jóvenes es un campo dinámico y rápidamente cambiante y en la que la innovación digital sigue reformulando viejos conceptos y generando nuevas prácticas, por lo tanto, consideramos que es un tema a explorar desde el campo de la investigación.

Dichas prácticas y experiencias, en la era digital, son objeto de estudio y discusión teórica en una serie de disciplinas. En particular la educación, los estudios de alfabetización, alfabetización digital, la psicología, la biblioteconomía y las ciencias de la información, así como los estudios sobre la interacción entre los sujetos y las tecnologías digitales (Liu, 2005; Zichuhr et al. 2012 en Rutherford, 2017; Clark y Rumbold, 2006; Dickenson, 2014; Franzak, 2006.)

Por otro lado, y relacionado con el anterior, pocas prácticas cotidianas han ocupado un lugar tan importante en la conformación del sujeto moderno como la lectura. Formas de relación y organización, dinámicas de trabajo, construcción de conocimiento, fantasía y placer estar íntimamente ligadas a ella. La práctica lectora atraviesa nuestra vida cotidiana junto con las construcciones morales que la acompañan (Cruces et al, 2017). Estableciendo así, puentes directos con estrategias artísticas y educativas contemporáneas.

En plena era digital, encontramos como dice Garcés (2013) un deseo de comunidad y cooperación que se expresa en múltiples formas. En este contexto, han surgido nuevos canales y códigos para compartir las experiencias lectoras (blogs, booktoubers, redes sociales, etc.). Los jóvenes lectores

con redes sociales como Instagram, Youtube o Twitter, han creado comunidades virtuales transformando el modo de relacionarse con la lectura. Esta, deja de ser un acto individual para ser una experiencia compartida entre iguales (Lluch, 2010, 2014).

En este contexto, el proyecto que afecta al estudio de campo, va más allá de ser una actividad pensada para el impulso de la literatura. Se ven implicadas cuestiones que crean una red de conocimiento y vivencias que reconfiguran la idea de la actividad lectora como un proceso individual. Impulsa a los jóvenes a relacionarse con personas que no conocen y desplazarse de su zona de confort para dar cuenta de aquello que les ha afectado al leer. Toman responsabilidad en que aquello que construyen, tiene un efecto. Habla de ellos y de las decisiones que toman para explicar aquello que quieren decir.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Así pues, se plantean dos cuestiones clave que dan lugar a la investigación:

- ¿Cómo puede la lectura reinventar una comunidad educativa?
- ¿De qué manera puede desencajarla y activar nuevas relaciones entre compañeros, profesores y espacios escolares?

Objetivos de la investigación

En consecuencia, el **objetivo principal** o finalidad de la investigación sería explorar, dialogar y transitar por la experiencia de los jóvenes lectores participantes en proyectos o entornos literarios junto con el contexto en el que se encuentran. Para así desvelar cómo las narraciones de los alumnos sobre sus propias experiencias (tanto del pasado como del presente) se articulan como recursos que luego se movilizan dentro de los procesos de aprendizaje, tanto dentro como fuera de las instituciones (Erstad et al.2009).

Los objetivos específicos iniciales son:

- Identificar los retos de las prácticas lectoras en la sociedad digital.
- Observar los relatos desde las diferentes subjetividades que participan en el proceso.
- Crear una documentación visual a través de sesiones pactadas, que sigan una metodología artística y colaborativa.
- Indagar en el papel de la cultura visual en los procesos de aprendizaje, así como explorar la posibilidad de incluirla en el proyecto First Literary Dates, desde los propios estudiantes.

Método

El presente proyecto se enmarca bajo el enfoque cualitativo. Se realizará un estudio de casos múltiple (Yin, 2014), concretamente en dos institutos del área metropolitana de Barcelona.

Con la intención de comprender de manera profunda el fenómeno educativo, se llevarán a cabo diversas estrategias de recogida de información. En primer lugar se realizará un análisis documental en el que se estudiarán aquellos documentos que se consideren de especial interés (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual, Organigrama, etc.). Por otro lado, también se llevarán a cabo técnicas interactivas como:

Grupo de discusión con alumnos de los dos centros, lo que nos permitirá que se genere un discurso grupal en el que se podrán identificar las diversas opiniones de los participantes del proyecto (Suárez, 2005). Junto con entrevistas en profundidad con organizadores y colaboradores del proyecto.

Manteniendo una observación participante, lo que permitirá una inmersión y recogida de datos de la vida cotidiana del proyecto. Para registrar la información se llevará a cabo un diario y una recogida de documentación visual (fotografías, vídeos, audios, etc.) (Massot, Dorio, Sabariego, 2016). El principal motivo de dicho registro audiovisual se fundamenta en que la búsqueda de imágenes que expliquen y pongan de manifiesto lo vivido, conecta con el sentido de la cultura visual. Desde una perspectiva pedagógica, entendiendo que esta actúa en la investigación como herramienta de aproximación, no de la imagen en sí, sino del contexto en el cual está inmersa y en el que se crean narraciones diversas (Abakerli Baptista, 2013). Como apuntan Fendler y Hernández (2015) "bajo esta mirada, la cultura visual no es una 'cosa' sino una acción relacionada con 'poner una cosa en relación con otra'; esta es una forma de interpretar y producir significado" (p.7) Actuando así, como una forma de relación que permite indagar en las diversas formas de configurar el enfoque de la investigación.

Resultados esperados y conclusiones

Los resultados de dicho proyecto proponen reflexionar a cerca de nuevas formas de acercarse a la lectura en entornos educativos, así como poner especial atención a los aprendizajes que emergen de la relación entre alumnos a partir de sus lecturas y experiencias. Uno de los retos que se plantean es, cómo a través de la documentación audiovisual de los procesos de aprendizaje, se buscan evidencias específicas que dialoguen con las cuestiones ontológicas y epistemologías plateadas anteriormente. De hecho, al ser el estudio de caso un proyecto que va creciendo año tras año, se podrían plantear nuevas derivas en la investigación, que envolvieran también comunidades virtuales de lectores, o bien con participantes a distancia.

Así mismo considero, que permitiría visualizar el proceso de construcción y reflexión de la experiencia compartida en entornos educativos, así como de aquellos aspectos clave en el proceso de aprendizaje y relación pedagógica.

A modo de conclusión, recalco la importancia de desarrollar una escritura con la que tener en cuenta las intensidades que han intervenido en el proceso para dar sentido a la relación con los participantes, como "una comunidad de atención mutua" (Connelly y Clandini, 1995, p.19), donde el intercambio de historias procura un aprendizaje en ambas direcciones (Connelly y Clandini, 1995, p.19).

No perdiendo de vista además, los tránsitos, *backgorunds* y devenires como investigadora que forma parte de dicho contexto, y establece una relación con los agentes que forman parte del estudio (Haraway, 1995).

Referencias

Abakerli Baptista, M. (2013). Fotografiar para contar otra historia: Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación. 2a Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística. Recuperado de: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/ abakerli_mariane.pdf

Carbonell, J. (2017). *'First literary dates'. Crecer como lectores. Pedagogías del siglo XXI.* Recuperado de: http://eldiariodelaeducacion.com/peda-gogiasxxi/2017/05/09/first-literary-dates-crecer-como-lectores/

Clark, C., & Rumbold, K. (2016). *Reading for Pleasure: A Research Overview.* London: National Literacy Trust.

Cruces, F. (Dir.), Lluch, G., Zafra, R., López García, J., Durán, G., Moreno Andrés, J., Colombo, R., Esteban, N., Esteve, A., Calvo, V. y Monar, M. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores.* Madrid: Fundación Telefónica

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnau, V. Ferrer, N. Perez de Lara Ferré, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.1-25). Barcelona: Laertes.

Dickenson, D. (2014). *Children and Reading: Literature Review.* Australia: Australia Council for the Arts.

Erstad, O., Gilje, O., Sefton-Green, J., & Vasbo, K. (2009). "Exploring 'Learning Lives': Community, Identity, Literacy and Meaning." *Literacy 43*(2), 100–106.

Fendler, R. y Hernández, F. (2015). La cultura visual como indagación viva; siendo cómo los jóvenes reflexionan, comparten y narran sus practicas de aprendizaje lento y fuera de la escuela. *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria* (pp.133-150). Univeristad de Barcelona.

Franzak, J. K. (2006). Zoom: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of Educational Research 76*(2), 209-248.

Garcés, M. (2013). *"Lectura i comunitat". A: Nativa.Cat.* Barcelona: Indigestió. Recuperado de: https://nativa.cat/2013/05/lectura-i-comunitat/

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Liu, Z. (2005). Reading Behaviour in the Digital Environment. *Journal of Documentation 61*(1), 700-712.

Lluch, G. (2010). «Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela». En G. Lluch (ed). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Editorial Anthropos.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida de datos y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5a ed) (pp. 321-358). Madrid: La Muralla.

Miño Puigcercós, R., Perelló Sureda, M. y Sancho, J. M. (2018). *First Literary Dates: un proyecto para promover la pasión por la literatura en el alumnado de se- cundaria...¡ y mucho más!.* Diario de la Educación. Recuperado de: http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/05/14/first-lite- rary-dates-un-proyecto-para-promover-la-pasion-por-la-lectura-en-el-alum-nado-de-secundaria-y-mucho-mas/

Rutherford, L., Waller, L., Merga, M., Mcrae, M., Bullen, E., & Johanson, K. (2017). Countours of teenagers' reading in the digital era: scoping the research. *New review of children's literature and librarianship, 23*(1), 27-46.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa.* Barcelona: Laertes.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Los Ángeles, CA: Sage Publications.

Aspectos clave

- ¿Cómo mantener un diálogo en el que se muestren las intervenciones y aportaciones de los diferentes participantes, sin caer en la exotización, por parte de la investigadora, de aquello que se plantee?
- ¿Cuál puede ser efecto y enfoque de las imágenes como estrategia metodológica y narrativa?
- ¿Cómo se prepara e interviene la ética en el cierre del proyecto y qué aspectos deben ser fundamentales y cuidados en el momento de finalizar la práctica colaborativa como investigadora?

Pensamento Combinatório e Objeto Digital de Aprendizagem: Um Estudo Construtivista no Ensino Primário

Combinatorial Thinking and Digital Learning Object: a construtivist study in Primary School

Elisa Friedrich Martins
Marcus Vinicius de Azevedo Basso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

A pesquisa de doutoramento em andamento busca compreender o desenvolvimento do Pensamento Combinatório de estudantes do quarto ano (Ensino Primário). Para o estudo, foi desenvolvido um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) que foi utilizado durante a produção de dados. O Método Clinico Piagetiano e a teoria da construção do conhecimento de Jean Piaget fundamentam a pesquisa. Alunos entre 9 e 13 anos resolveram problemas de Análise Combinatória usando o ODA. As resoluções e soluções para o primeiro problema proposto são analisadas no presente texto. O acesso a computadores tornou-se foco de pesquisa quando verificou-se que 57% dos envolvidos não possuía computador em casa, apesar de apenas 18% não terem acesso a internet de sua residência. O uso do ODA mostrou-se, além de um potente instrumento para o trabalho com Matemática, um recurso que propiciou a familiarização dos usuários com o computador. Ainda percebeu-se a importância de permitir que o tempo de cada estudante seja respeitado. Quanto ao pensamento combinatório, verificou-se que as estratégias de resolução e as concepções acerca do problema variavam bstante. Apesar disso, ao longo da pesquisa se evidenciou a descoberta da necessidade de sistematização para a completa solução de alguns problemas.

Descritores: Matemática Combinatória, Escola Primária, Tecnologia Educacional

The doctoral research in progress seeks to understand the development of the Combinatory Thinking of fourth degree students (Primary School). For the study, a Digital Learning Object (DLO) was developed that was used during data production. The Piagetian Clinical Method and Jean Piaget's knowledge-building theory ground the research. Students between 9 and 13 years old solved Combinatorial problems using DLO. The resolutions and solutions for the first problem proposed are analyzed in this text. Access to computers became the focus of research when it was found that 57% of those involved did not have a computer at home, although only 18% did not have internet access from their home. The use of DLO shows a powerful resource for familiarizing users with the computer. Also was felt the importance of respect the time of each student to be respected is still perceived. As for combinatorial thinking, it was found that the strategies of resolution and the conceptions about the problem varied steadily. Nevertheless, throughout the research the discovery of the necessity of systematization for the complete solution of some problems was evidenced.

Keywords: Combinatorial Mathematics; Primary School; Technology Education.

Introdução

O presente trabalho traz os primeiros resultados do processo de investigação relacionado com pesquisa de doutoramento em Informática na Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul — Brasil. A pesquisa, da qual esse trabalho faz parte, busca compreender o desenvolvimento do pensamento combinatório dos estudantes do quarto ano da escola primária. A produção de dados foi realizada em uma escola pública brasileira durante as aulas de Matemática. Durante a produção de dados, os estudantes envolvidos utilizaram um Objeto

Digital de Aprendizagem[1] (ODA) desenvolvido especificamente para a pesquisa. O ODA contém nove problemas de Análise Combinatória a serem resolvidos por duplas de estudantes. As soluções para os problemas propostos, apresentadas como imagens obtidas a partir de capturas de ecrã, são analisadas na busca por compreender como os alunos solucionam cada tipo de problema. As aulas foram gravadas em vídeo para que o processo de resolução, bem como as discussões acerca de cada problema, fizessem parte dos dados a serem analisados. A investigação é pautada nos princípios do Método Clínico Piagetiano e as análises, bem como a proposição e formato do ODA, são fundamentados na teoria da construção do conhecimento de Jean Piaget. Trabalhos sobre a temática do Pensamento Combinatório infantil vêm sendo produzidos pelo grupo GERACAO (Grupo de Estudos em Raciocínio Combinatório) da Universidade Federal de Pernambuco — Brasil. Essas pesquisas apontam para a importância de iniciar a abordagem desse tema desde os primeiros anos de escolarização. (Pessoa & Borba, 2009) Os documentos norteadores do currículo no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) trazem elementos específicos de Análise Combinatória para o currículo dos primeiros anos de escolarização. O documento orientador do currículo de Portugal (Direção Geral de Educação, 2018) não apresenta tal tema de forma específica para essa etapa escolar, mas o tópico é explorado em outros anos. (Fernandes & Correia, 2009) Mesmo não considerando combinatória, o programa apresenta indicação de trabalho com dados discretos e estratégias de resolução de problemas, que podem contemplar esse tema. Ao longo da Educação Básica, principalmente nos primeiros anos, os professores necessitam envolver os alunos em problemas que façam sentido e que por eles possam ser resolvidos. Em Portugal também se propõe a busca por diferentes estratégias que utilizem argumentos, representações ou mesmo caminhos diferentes. Isso, além de ser imprescindível para que se desenvolva o conhecimento matemático, pode despertar o gosto por essa área do conhecimento. Esse gosto pela Matemática também aparece no documento como um dos objetivos para os primeiros anos de escolarização.

Método

A pesquisa de doutoramento pretende-se qualitativa e exploratória, além de incluir uso de estatística descritiva para caracterizar os sujeitos e analisar dados como as soluções dos problemas. Contou com a participação de aproximadamente 70 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira situada na cidade de Porto Alegre. A escola fica na região suburbana da capital do estado do Rio Grande do Sul e atende alunos desde o primeiro até o nono ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora atendia regularmente as turmas envolvidas, complementando o trabalho de Matemática desenvolvido pela professora-referência de cada turma.[2] Durante o período da investigação, as aulas com a professora-pesquisadora ocorreram no Laboratório de Informática da escola. O espaço continha 17 computadores de mesa, todos conectados à internet. A produção de dados durou quatro encontros de 45 minutos ao longo de duas semanas. Registra-se que nem todos os participantes frequentaram os quatro encontros.

A cada encontro os estudantes resolviam alguns problemas usando o ODA. Havia uma ordem dos problemas a serem resolvidos, mas não havia uma determinação de quantos seriam

[1] O ODA está disponível em http://odin.mat.ufrgs.br/combinatoria

[2] A professora-referência é responsável por trabalhar questões relativas a Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências; professores especialistas em Educação Física, Espanhol e Artes também atendem os alunos.

explorados a cada aula. O tempo dedicado a cada problema variou de acordo com as dificuldades ou facilidades de cada dupla. Ao encontrar a solução, a dupla realizava a captura do ecrã, salvava a imagem e se envolvia com outro problema.

Os encontros foram gravados em vídeo pela pesquisadora e dois asistentes, que se fizeram presentes para esse fim. Além dos vídeos, as soluções finais foram registradas em imagem e um questionário sobre acesso à internet e uso de computador foi realizado com os envolvidos para que os sujeitos pudessem ser caracterizados também a partir dessas informações. No presente texto, as análises das soluções (imagens) são apresentadas e este trabalho traz as primeiras conclusões parciais do estudo e as análises dos vídeos do primeiro dos nove problemas. Para manter o sigilo dos participantes são usados nomes fictícios ao longo do texto.

Dos estudantes envolvidos, 88% tinham 9 ou 10 anos e apenas 12% tinham 11 anos ou mais. Interessante notar que 57% não possuíam computador em casa, 7% possuía um computador próprio e 36% possuía um computador familiar. Em compensação, 48% tinham seu próprio celular e outros 12% dividiam um celular com algum familiar. Havia ainda 40% sem acesso a celulares. Apenas 18% não possui acesso a internet em casa.

Resultados

O acesso às tecnologias se mostra restrito à escola para boa parte dos envolvidos. Os dados mostram que, mesmo sendo membros da Sociedade da Informação, mesmo imersos em um mar de informações e tecnologias, o contato com os computadores ocorria, para a maioria dos estudantes, apenas na escola. O acesso à Rede mundial de computadores não é sinônimo de uso de computadores. Sendo assim, identificou-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades em usar o rato e a identificar ícones como "apagar", "fechar", "colar", "salvar", "voltar". Sendo estes estudantes alunos da rede pública e moradores da periferia, fica evidente a colocação de Lalueza, Crespo e Camps (2010), quando dizem que

> *(...) enquanto o âmbito doméstico continuar sendo a principal via de acesso às TIC para as crianças e adolescentes, haverá uma brecha digital ligada ao nível de renda familiar. (Lalueza, J.L., Crespo, I. & Camps, S., 2010, p. 63)*

Introduzir o uso de ODAs na escola pode ser uma maneira de familiarizar os estudantes ao uso do computador. Os ODAs permitem que esse uso seja feito através da exploração dos mais variados conceitos. No caso da pesquisa, os problemas envolvem Análise Combinatória. O uso do ODA é simples, não exigindo conhecimento teórico ou técnico de computação para utilizá-lo. É certo que o domínio do uso do rato e de algumas funções como o zoom out ou zoom in tornam seu uso ainda mais fácil. O rato deve ser usado para clicar e arrastar os ícones até a área de casos possíveis. Inicialmente, aparecem cerca de 10 espaços (variando de acordo com o problema), mas podem ser acrescidos outros para a construção da solução. É possível apagar casos construídos de forma repetida ou que não atendam aos requisitos do problema. Cabe ressaltar que esses casos repetidos ou que não se encaixam nos requisitos do problema devem ser percebidos pelo usuário, pois o ODA não emite tal tipo de informação. Quando o usuário dá uma resposta menor que a correta, a mensagem que aparece é "Tem certeza que verificou todas as possibilidades?"; quando a resposta informada é maior que a resposta correta, o feedbak apresentado questiona se "Não cometeu nenhum erro durante a contagem?". Depois de informar a resposta errada duas vezes, o ODA apresenta uma dica ou dá um exemplo sobre como se constroem os casos possíveis no problema. Por exemplo, quando se pergunta sobre a quantidade de emoticons que podem ser construídas no problema 1, o feedbak retorna com a seguinte mensagem: "Cada emoticon deve ter um par de olhos e uma boca. Monte o maior número de emoticons diferentes." A intenção de

não apresentar apenas "certo" ou "errado" é a de fazer com que o usuário repense a pergunta e os requisitos do problema.

O uso do ODA permitiu que, em um mesmo grupo de alunos, as duplas estivessem explorando problemas diferentes. De acordo com o seu ritmo, cada dupla de alunos resolveu os problemas a sua maneira. A aula no Laboratório de Informática e com um "roteiro" conhecido, que no caso era a sequência dos problemas, aconteceu sem que fosse necessário que todos os alunos fizessem as mesmas atividades ao mesmo tempo. O caminho para chegar à solução e mesmo o tempo que se leva no desenvolvimento de uma tarefa foi diferente para cada dupla. Se alguém não frequentou algum encontro, não foi prejudicado, pois pode continuar sua caminhada — dentro do roteiro — de onde parou. O ODA também propõe questões com respostas entre 20 e 30. Tais problemas fizeram emergir a necessidade de organização, ou seja, de sistematização das soluções construídas, uma vez que o controle dessas soluções ficava dificultado sem esse tipo de preocupação.

O uso de alguma sistematização (parcial ou total) pode ser observado de forma sintética no gráfico abaixo (figura 1):

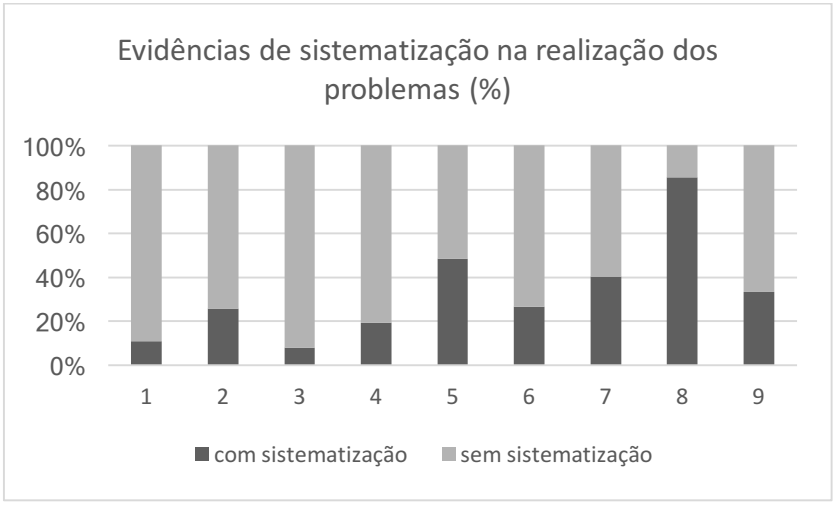


Figura 1. Gráfico que representa o uso de sistematização por problema.
Fonte: Martins (2018)

No livro Origem da ideia de acaso na criança (Piaget e Inhelder, 1951), os autores propõem problemas de combinação, arranjo e permutação a crianças de diferentes idades e identificam três diferentes estágios na resolução desses problema. No presente trabalho, analisa-se as resoluções registradas em vídeo e as soluções, capturas de ecrã, para o primeiro dos nove problemas propostos. O problema pedia que fossem construídos todos os emoticons diferentes possíves com três opções de olhos e três opções de bocas. Foram 37 soluções apresentadas como imagem e 20 resoluções gravadas em vídeo. Com esses dados, uma classificação acerca desses estágios foi realizada.

Estágio I: combinações empíricas. Nesse estágio as crianças montam as possibilidades como se fossem independentes umas das outras. Empiricamente formam as duplas e analisam o que pode ainda ser construído. Observando as soluções, foram identificadas onze soluções (30%) construídas a partir dessa perspectiva. Tais construções são evidenciadas pela repetição de algum elemento, boca ou olhos, nos três primeiros emoticons criados.

Estágio II: Procura de um sistema. Começam a ser percebidas relações entre as possibilidades criadas. São usadas estratégias diferentes, mas não de forma completa, acabando por concluir a resolução com construções empíricas. Se observa o uso de justaposição para a formação das possibilidades. Essa justaposição pode ser simples ou cruzada (onde repete-se o último elemento da primeira como primeiro da segunda). Também podem surgir formações simétricas. Todos esses sistemas são experimentados, mas nenhum é usado de forma completa. Foram identificadas vinte e três soluções (62%) construídas com esse tipo de preocupação. Porém, as vinte e três apresentam características diferentes, sendo construídas a partir de certezas distintas acerca do pensamento combinatório. Uma destas soluções está incompleta, mas apresenta 2 conjuntos com 3 emoticons sem repetir bocas nem olhos. Cada possibilidade não é considerada totalmente independente das demais, mas ainda não é usada qualquer sistematização para a construção. O último conjunto só apresenta duas carinhas. Outra solução utiliza um sistema de forma parcial, pois faz três seguidas com o mesmo par de olhos. Três soluções admitem alguma relação entre as carinhas, pois as três primeiras carinhas são formadas de forma que não se repitam olhos ou bocas. Porém, concluem com construções empíricas. Três soluções foram construídas a partir da justaposição. As três primeiras carinhas são formadas de forma "correspondente": 1º olho + 1ª boca; 2º olho + 2ªboca; 3º olho + 3ª boca. Porém, concluem com construções empíricas. Outras cinco soluções também usam justaposição, mas concluem considerando mais dois conjuntos de 3 carinhas, sem repetir bocas nem olhos a cada 3 carinhas. Ainda neste estágio, observou-se que 10 soluções não usam justaposição, mas constroem 3 conjuntos com 3 carinhas sem repetir bocas nem olhos. Considerando que as possibilidades não são totalmente independentes, mas ainda sem uma sistematização para a construção.

Estágio III: Descoberta do sistema. Nesse estágio é que se passa a utilizar o esquema de fixar um elemento e fazer variar o outro na formação de pares. Essa operação é uma coordenação de diferentes seriações e pode ser considerada uma operação na segunda potência. Observou-se que três soluções (8%) foram construídas dessa maneira.

Discussão e conclusões

O uso de sistematização não significa a resolução correta do problema, uma vez que respostas incompletas também apresentaram emprego de sistematizações parciais. Mas o emprego da sistematização evidencia uma mudança na forma de resolver os problemas. O emprego de um processo sistemático revela uma modificação na forma de compreender os problemas. Essa modificação tem relação com o raciocínio combinatório dos envolvidos. Cabe ressaltar que nenhuma dupla empregou sistematização em todos os problemas, mas algumas duplas não evidenciaram sistematização em nenhum deles. Essa consideração reflete o caráter provisório deste tipo de processo para os participantes do estudo. Inhelder e Piaget (1976) apontam que a a ideia de fixar um fator e fazer variar outros é um dos indícios de pensamento formal. Esse tipo de estratégia demonstra uma inversão de sentido na hora de resolver um problema. A lógica de dissociar ao invés de associar. Esse tipo de estratégia é o caminho para a generalização. Quando são percebidas as similaridas entre as possibilidades e se consegue elaborar um esquema de resolução que não depende do contexto do problema.

Na utilização do ODA os ícones eram arrastados, combinados, apagados, reorganizados, contados. Alguns estudantes tentaram, por tentativa e erro, encontrar a resposta numérica. Mas o insucesso os levou à construção. A sistematização, em momento algum, foi imposta. Contudo, os problemas envolvendo respostas maiores que dez (problemas 5, 7, 8 e 9) levaram a perceber que a contagem e o controle das possibilidades construídas eram dificultados sem a presença de

alguma organização. Foi possível perceber que passaram a separar em casos e usar procedimentos sistemáticos de forma mais regular nesses problemas.

O pensamento combinatório se desenvolve porque permite que situações variadas sejam exploradas de maneira sistemática. O pensamento combinatório é a raiz do método científico. É a partir desse tipo de esquema que se chegam a generalizações referentes aos conceitos de Física e Química (Inhelder & Piaget, 1976). Tal fato e os dados apresentados no trabalho levam a perceber a importância deste tipo de problema se fazer presente desde o início da Educação Básica.

Referências

Brasil, Ministério da educação. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática. 1º e 2º ciclos.* Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental.

Brasil, Ministério da educação. (2017) *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Direção-Geral de Educação. (2018) *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Matemática. 1º ao 4º anos do 1º ciclo.* Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Fernandes, J. & Correia, P. (2009) Estratégias espontâneas de alunos do 9º ano em Combinatória. Revista *Educação e Matemática*, 102, 12-17.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1976) *Da lógica da criança à lógica do adolescente: Ensaio e construção das estruturas operatórias formais.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Lalueza, J. L., Crespo, I. & Camps, S. (2010). As tecnologias da informação e comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In C. Coll, & C. Monereo (Eds), *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 46-65). Porto Alegre: Artmed.

Martins, E. F. (2018) Uma aula de combinatória na escola primária: usando Objeto Digital de Aprendizagem. In A. Rodrigues, A. Barbosa, A. Santiago, A. Domingos, C. Carvalho, C. Ventura, ... S. Carreira (Eds) *Livro de Atas do EIEM 2018, Encontro em Investigação em Educação Matemática* (pp.127-146). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Pessoa, C. & Borba, R. (2009) Quem dança com quem: Desenvolvimento do raciocínio combinatório de crianças de 1ª a 4ª série. *Zetetiké, 17*(1), 105-150. doi: 10.20396/zet.v17i31.8646726

Piaget, J. & Inhelder, B. (1951). *A origem da ideia do acaso na criança.* Rio de Janeiro: Editora Record.

Apectos chave

- O uso de computadores fora do espaço escolar não está acessível para todos os estudantes do Ensino Primário brasileiro.
- O uso de objetos digitais de aprendizagem tornam possível uma abordagem didática que respeite os diferentes tempos dos estudantes nas aulas de Matemática.
- O currículo da Educação Básica pode contemplar questões de Análise Combinatória desde os primeiros anos de escolarização.

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Resiliencia[1]

Design and Validation of an Instrument to Assess Resilience

María Marco Calderón[2]

Universitat de València, España

En este trabajo presentamos el proceso de elaboración de la tesis doctoral en la que se pretende diseñar y validar un instrumento para evaluar el constructo de resiliencia dirigido a estudiantes de Primaria y Secundaria de diferentes centros educativos. Este estudio se enmarca dentro del proyecto SECS-EVALNEC[3] (Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades). En el que se propone y analiza un modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos desde una perspectiva de la aportación que la Educación realiza a la mejora de la Cohesión Social(CS). Para ello se abordan diferentes constructos, con la finalidad de conocer el proceso educativo y orientar la trasnformación y la mejora de las personas, los colectivos y la sociedad. En este trabajo, nos centramos en el concepto y dimensiones del constructo resiliencia llevado a cabo a partir de un comité de expertos, posteriormente se describe el proceso de validación tanto lógico como métrico y finalmente presentamos los resultados disponibles hasta el momento.

Descriptores: Resiliencia; Cohesión social; Evaluación educativa; Evaluación de sistemas; Estudiantes.

In this work we present the process of elaboration of the doctoral thesis in which it is intended to design and validate an instrument to evaluate the resilience construct aimed at Primary and Secondary students from different educational centers. This study is part of the SECS-EVALNEC project (Educational System and Social Cohesion: Design of a needs assessment model). In which a model of evaluation of institutions and educational systems is proposed and analyzed from a perspective of the contribution that Education makes to the improvement of Social Cohesion (CS). For this, different constructs are addressed, in order to know the educational process and guide the transformation and improvement of people, groups and society. In this work, we focus on the concept and dimensions of the resilience construct carried out from a committee of experts, later the validation process is described, both logical and metric, and finally we present the results available up to now.

Keywords: Resilience; Social cohesion; Educational evaluation; System evaluation; Students.

Introducción

La resiliencia es un término que actualmente está muy en uso. El concepto trata la capacidad del ser humano para afrontar de una manera óptima cualquier acontecimiento negativo que surja en el trascurso de la vida con el fin de mantener un desarrollo emocional adecuado. Muy amplia es la literatura publicada sobre dicho concepto (Becoña, 2006; Cabrera et Al., 2012; García y Domínguez, 2012; Luthar, 2006; Puig y Rubio, 2011) y mucha su aplicabilidad al ciclo vital de la persona, sin embargo, casi todo lo publicado está estrechamente vinculado a la lectura de

[1] Tesis en proceso cuyas directoras son las Dras. Purificación Sánchez Delgado (Dpto. MIDE) y Piedad Sahuquillo Mateo, (Dpto de Teoría de la Educación), y el Dr. Jesús M. Jornet Meliá (MIDE), todos de la Universitat de València.

[2] Profesora asociada del Departamento MIDE de la Universitat de València, Tel. (+34) 96 386 41 00.

[3] Con referencia EDU2012-34734, financiado por el Ministerio de Economía y Competitivad de España, I.P. Jesús M. Jornet, coordinador GEMEDUCO (www.uv/gemeduco).

autoayuda. Las primeras conceptualizaciones que se realizan para concretar el concepto estaban vinculadas a la metalurgia, en la que se hablaba de la capacidad de los metales para recuperar su forma inicial tras haber sido sometidos a una gran fuerza. Más tarde comenzaron los primeros estudios aplicados a otros ámbitos vinculados a la psicología donde se estudiaba la capacidad que tenían los hijos de padres alcohólicos sometidos a situaciones estresantes, y cómo, no sólo consiguieron superar esta situación sino también fueron capaces de desarrollarse y construirse como seres humanos con sus sueños de futuro (Becoña, 2006; García y Domínguez, 2012).

El presente trabajo se centra en el concepto de resiliencia, el cuál se trata en profundidad en la tesis doctoral mencionada, actualmente en proceso, en la que se habla de un primer marco teórico sobre el concepto para a continuación enmarcarlo dentro de un Proyecto de Investigación llevado a cabo desde la Universitat de València en el que se ha diseñado un modelo de Evaluación de Instituciones y Sistemas Educativos centrados en el concepto de CS (Jornet, 2012).

El concepto de CS formulado por el Consejo de Europa se define como "la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluído el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomia personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2015).

A continuación, se muestra un resúmen con los constructos que definen la Cohesión Social desde el Proyecto Secs-Evalnecs.

Cuadro 1. Dimensión del Modelo en el que se inserta el constructo de resiliencia

DIMENSIONES CS	CONSTRUCTOS DE EVALUACIÓN
Sostenibilidad (a lo largo de la vida) Constructos para alumnado	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): - Competencia en comunicación linguística. - Competencia matemática. - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. - Tratamiento de la información y competencia digital. - Competencia social y ciudadana. - Competencia cultural y artística. - Competencia para aprender a aprender. - Autonomía e iniciativa personal. Competencia y desarrollo emocional Valor social de la educación **Resiliencia**

Fuente: Adaptado de Jornet, Bakieva, Sancho (2015)

Las dimensiones del modelo de evaluación hacia la CS son diversas: Bienestar social (para todos), Sostenibilidad (a lo largo de la vida), Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades), Integración de la diversidade (personal y social) y Participación (social). De todas ellas, nos hemos centrado en la dimensión en la que localizamos nuestro constructo, que haría referencia a Sostenibilidad. Como se observa, la resiliencia, forma parte de la dimensión de sostenibilidad y se evalúa en alumnado.

El esquema de trabajo fue similar para la mayor parte de constructos, adaptándolo según las peculiaridades de cada uno de ellos. El objetivo general de esta tesis es el diseño y validación de un instrumento dirigido a evaluar la resiliencia en los alumnos en las etapas escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria. Como objetivo específico resaltamos validar la definición teórica y la estrutura del instrumento diseñado para evaluar la resiliencia.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio hemos seguido una metodologia en la que se compaginan tanto las aproximaciones cuantitavas como las cualitativas dentro del marco de la complementariedad metodológica definida por Bericat (1998). El rol que juegan los comités de juicio de expertos en y para la validación de constructo y contenido incial en el desarrollo del instrumento hacen referencia fundamentalmente a los elementos cualitativos. Los cuantitativos se refieren al análisis de las propriedades métricas de las escalas localizadas tanto dentro de la Teoria Clásica de construcción deTests -TCT- como también desde la Teoria de Respuesta al Ítem –TRI- (Santisteban y Alvarado, 2001), así como a aproximaciones diferenciales para el análisis de algunas evidencias fundamentales de validez. Se incluye, asimismo, el estudio empírico para observar/comprender el funcionamiento de la prueba y proceder a una validación básica en relación a otros contructos presentes en el modelo de CS.

A continuación, se describen las fases del proceso de validación:

1.Por una parte, para la validación lógica de constructo se llevó a cabo un estudio de adaptación a partir del trabajo de jueces, expertos en evaluación de Sistemas Educativos y en Educación Primaria/Secundaria):

a. Validación de la definición teórica del constructo (fase 1).

b. Validación de la definición operativa del instrumento - indicadores que describen el constructo a nivel instrumento- (fase 2).

c. Diseño de ítems y elaboración del instrumento piloto (fase 2.1).

d. Validación de los ítems (fase 3).

2. Por otro lado, para la *validación métrica del instrumento mediante un estudio piloto* se realizaron los análisis correspondientes para depurar el instrumento. Se sintetizan en los siguientes puntos:

a. Validación a partir de TCT

b. Escala completa, detección de ítems defectuosos (homogeneidad).

c. Estudio factorial exploratorio.

d. Capacidad de discriminación de la escala completa.

e. Validación a partir de TRI

f. Escala completa.

3. En tercer lugar, se realizó la *validación métrica del instrumento mediante el estudio final*: con elanálisis de propiedades métricas del instrumento definitivo.

a. TCT

   i. Escala completa, depuración de ítems.

   ii. Estudio factorial exploratorio.

   iii. Escala compuesta –analizar por totales de dimensiones- (fiabilidad).

   iv. Estudio de discriminación.

b. TRI.

   i. Escala completa.

ii. Por sub-escalas.

4. Por último, se hizo un análisis de la distribución de las respuestas: análisis descriptivos y pruebas de normalidad, paramétricas y no-paramétricas –asimetría y curtosis, Kolmogorov/Smirnoff-. Análisis exploratorio para informar la determinación de estándares de interpetación.

Se analizan las propiedades métricas finales del instrumento tanto desde la TCT como desde la TRI. Tambien se realiza un estudio de validez convergente con el fin de comprender el funcionamiento de nuestro instrumento (Bakieva, 2016). Se estudia el funcionamiento univariado de los instrumentos, así como los perfiles multivariados (a partir de análisis de conglomerados jerárquicos a partir de Cluster de k-medias) y su relación con los demás constructos. Esto nos ofrece la información necesaria para entender cómo se deben interpretar las puntuaciones de los instrumentos.

Resultados

En primer lugar, se define el concepto de resiliencia avalado por el comité de jueces, donde se observa que las valoraciones de todos ellos dan consistencia a dicha definición ya que se obtiene por acuerdo intersubjetivo. El concepto de resiliencia acordado por el comité de jueces es:

> *"La disposición que posee el ser humano para enfrentarse y superar situaciones que pueden percibirse como adversas, de riesgo o incluso de exclusión, que son producto de la interacción de la persona con el entorno (sean individuales o ambientales) y que forman parte de un proceso y por tanto susceptible de ser aprendidas"*

También se acuerda dividir el concepto en dos dimensiones que formarían parte del instrumento. La resiliencia intrínseca que hace referencia a aquella que forma parte de la persona directamente y la resiliencia extrínseca vinculada al contexto que rodea al sujeto.

Del mismo modo, se procede a la realización de un cuestionario y su valoración por parte de los mismos miembros, quienes estimaron la relevancia, pertinencia y adecuación de los ítems a partir de uma escala Liket de 4 puntos. El resultado fue una escala compuesta por 22 ítems que se presentan en la cuadro 2.

En este estudio podemos identificar varios grupos de participantes: comité de expertos quien, como ya hemos comentado, valida el constructo teórico y los ítems, ensayo piloto y grupo normativo de estudio del instrumento.

A continuación, se expone la descripción de los participantes tanto del estudio piloto como de la muestra objeto de estudio. El estudio piloto se realizó con 318 alumnos/as y en el definitivo, que incluye la validación empírica, se trabaja con 940 alumnos/a. Se utilizó la escala mencionada: Likert de 4 puntos, donde 1 significa nada, 2 significa poco, 3 significa bastante y 4 significa mucho.

Cuadro 2. Cuestionario alumnos

RESILIENCIA INTRÍNSECA
ES 228 ?¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?
ES 229 Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?
ES 230 ¿Te molesta cuando no sabes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)
ES 231 ¿Te dejas ayudar por el profesor/a cuando no sabes resolver un ejercicio?
ES 232 ¿Te dejas ayudar por tu padre/madre cuando no sabes resolver un ejercicio?

Es 233 Si en el recreo tienes conflitos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?
ES 234 ¿Pides ayuda si no puedes resolver un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as,...)
ES 235 ¿Te gustan las asignaturas difíciles?
ES 236 Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?
ES 237 ¿Te da miedo encontrarte con un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)
ES 238 ¿Cuando tienes un problema con tu amigo/a te pones nervioso/a?
ES 239 ¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?
ES 240 ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)
ES 241 En el centro escolar, ¿te dicen como resolver problemas en las asignaturas?

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Cuestionario alumnos

RESILIENCIA EXTRÍNSECA
ES 242 ¿Tu família te ayuda a resolver problemas en las asignaturas ?
ES 243 ¿Tus amigos/as te ayudan a resolver problemas en las asignaturas?
ES 244 ¿Tu padre se pone nervioso cuando hay algún problema?
ES 245 ¿Tu madre se pone nerviosa cuando hay algún problema?
ES 246 ¿En tu casa hay problemas? (se discute mucho)
Es 247 ¿En tu clase existen problemas? (se pelean mucho)
ES 248 ¿En tu centro hay problemas? (se pelean mucho)
ES 249 ¿Cuándo tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio de validación de constructo y contenido, se obtuvieron niveles de consistencia interjueces muy elevados, tanto anivel global de la escala, como por elementos. No reseñamos los resultados específicos aquí, por motivos de espacio. Por su parte, la revisón de la formulación de ítems, nos llevó a la redefinición de algunos de ellos, que quedó configurado con los ítems que aparecen en los cuadros 4 y 5, renombrándolos con la clave RES seguido del ítem.

Por otra parte, hay que señalar que, en estos momentos, se han realizado ya los análisis de resultados del estudio piloto y del estudio definitivo. En el estudio piloto se obtuvieron, también buenos niveles en cuanto a las propiedades métricas de ítems y de las subescalas y escala total. Igualmente ocurre con los datos del estudio definitivo. Como en el caso anterior, señalar únicamente que resultan útiles y alentadores, habiéndose podido lograr el logro de objetivos de depuración que se planteaba para el ensayo piloto.

Cuadro 4. Ítems recodificados

RESILIENCIA INTRÍNSECA
RES 230 ¿No te molesta tener que resolver problemas? (de alguna asignatura, en casa, con amigos/as...)
RES 231 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?
RES 232 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al padre/madre?
RES 234 Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefiero hacerlo solo a tener que pedir ayuda?
RES 237 Al encontrarte con un problema, ¿reaccionas con miedo?

RES 238 Cuando tienes un problema con tu amigo, ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?

Fuente: Cuestionario alumnos.

Cuadro 5. Ítems recodificados

RESILIENCIA EXTRÍNSECA
RES 242 A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tu família no te ayuda?
RES 243 A la hora de resolver problemas en las asignaturas, ¿tus amigos/as no te ayudan?
RES 244 Cuando hay algún problema, ¿tu padre reacciona sin ponerse nervioso?
RES 245 Cuando hay algún problema, ¿tu madre reacciona sin ponerse nerviosa?
RES 246 ¿En tu casa hay problemas y se abordan sin discutir mucho?
RES 247 ¿En tu clase hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?
RES 248 ¿En tu centro hay problemas y se abordan sin pelearse mucho?

Fuente: Cuestionario alumnos

En esta fase estamos en el momento de interpretación de resultados del estudio realizado con el grupo definitivo. Todos los resultados esperamos poderlos comunicar próximamente a través de las publicaciones oportunas.

Discusión y conclusiones

En este momento es complicado aportar información en este foro para realizar una adecuada discusión de los mismos. El trabajo presentado es fruto de un período largo de tiempo. Hay que tener en cuenta que durante gran parte del desarrollo del proyecto el trabajo ha sido llevado a cabo mediante sesiones semanales en torno a seminarios. La aportación incial que ya es posible comentar es que se trata de una escala que permite valorar globalmente el nivel de resiliencia en colectivos de alumnado de educación primaria y secundaria. Por lo que es útil para evaluaciones institucionales y de sistemas en las que al menos es necesario describir, asumiendo un cierto nivel de error, la descripoción de los colectivos anidados en unidades: aula, centro escolar, tipologías de centros, unidades regionales o sistemas.

Al igual que ocurre con los restantes constructos, su utilización en el plano del diagnóstico individual no sería aconsejable, nada más que como un instrumento de triaje, es decir, que nos sirviera a nivel colectivo para identificar posibles indicios de alumnado con problemas. No obstante, su uso en este plano es posible que no pueda ser válido, pero ello será objeto de estudio más allá del propio del que se realiza en el proyecto doctoral, centrado en la validación de la escala para los propósitos del modelo de evaluación en que se pretende utilizar.

Actualmente nos encontramos en la fase de análisis e interpretación de resultados de la aplicación definitiva del instrumento.

Referencias

Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista dePsicopatología y Psicología Clínica*, *11*(3), 125-146.

Bericat Alastuey E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y media.* Barcelona: Ariel.

Cabrera, V. E., Aya, V. L. y Cano, A. M. (2012). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. *Persona y bioética*, *16*(2), 149-164.

Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa.

García, M. C. y Domínguez, E. (2012). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *11*(1), 63-77.

Jornet Meliá, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (RIEE) *5* 1e 349-362.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740-795). New York: Wiley.

Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2001). *Modelos Psicométricos.* Madrid: Ediciones UNED.

Evaluación de las Competencias Digitales Observadas y Autopercibidas en los Futuros Docentes de la Universidad de Salamanca

Evaluation of the Observed and Self-perceived Digital Competences of the Future Teachers at the University of Salamanca

Ana García-Figuerola Corona
María José Rodríguez Conde

Universidad de Salamanca, España

La competencia digital es un aspecto clave que todo ciudadano debe desarrollar para poderse desenvolver correctamente en la sociedad. Es por esto que consideramos de vital importancia que los futuros docentes posean una buena competencia digital, porque solo así serán capaces de poderla transmitir a los alumnos. Se nos plantea por tanto una pregunta inicial: ¿qué nivel de competencia digital poseen los alumnos de grados universitarios como magisterio, pedagogía o educación social? ¿cómo medimos dicho nivel? De esta manera, y dado que la competencia digital es un concepto muy amplio, hemos escogido uno de sus componentes: la competencia informacional. Realizamos un estudio en el que evaluamos la competencia informacional de los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Para ello empleamos dos instrumentos de medida, uno que se centra en la percepción que tienen ellos mismos de su competencia informacional, y otro que consiste en realizar una prueba objetiva para contrastar los resultados entre lo que creen que saben y lo que realmente saben.

Descriptores: Competencia digital; Competencia informacional; Evaluación educativa; Instrumentos de medición; Formación de profesorado.

Digital competence is a key aspect that every citizen must develop to be able to adapt properly in the society. This is the reason why we consider that is important that future teachers will have a good digital competence, because only then, they will be able to transmit it to their students. Then we find an initial question: what level of digital competence have the students of careers such as educational science, social education or primary teacher education? How can we measure this level? This is a very complex question to answer, so we need to analise it in its very small parts. Therefore, we have chosen one of the digital competence components: informational competence. We perform a study where we assess the informational competence of the students of the Faculty Education at the Salamanca University. In order to achieve it we use two measurement instruments, one for studying their selfperception about their informational competence, and another one which consists in an objective test to compare what they think they know and what they really know.

Keywords: Digital competence; Informational competence; Evaluation; Assessment; Teacher training.

Introducción

Nos encontramos inmersos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, dentro de la cual encontramos un elemento que la caracteriza: la tecnología. A través de la tecnología accedemos a la información, la elaboramos, la compartimos, la analizamos, … Y esto nos permite generar conocimiento, a la par que se posibilita que los demás generen su propio conocimiento.

Cada vez más la tecnología forma parte de distintos sectores laborales, de manera que los trabajos se han visto modificados, y en un futuro muchos de los trabajos que conocemos hoy en

día se habrán transformado de forma significativa o incluso habrán dejado de existir. Esto, desde el ámbito educativo, obliga a replantear el paradigma desde el cual se educa, y a incorporar las tecnologías ya no solo como herramienta de trabajo del docente, sino como una competencia que los alumnos deberán conseguir desarrollar.

Así es como nos adentramos en la idea de competencia digital y todo lo que ésta conlleva: desde sus características hasta el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe llevar a cabo para que los alumnos, una vez finalicen sus estudios obligatorios, hayan adquirido un nivel de competencia digital que les permita, al menos, insertarse y desenvolverse satisfactoriamente en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Gisbert, González, & Esteve-Mon, 2016). Además, otro de los retos que esto supone, es que dicha sociedad se encuentra en constante cambio y resulta complicado prever las transformaciones laborales que van a suceder en los próximos años. Sin embargo, si de algo tenemos la certeza, es que la tecnología ha llegado para quedarse.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de competencia digital? Para ello debemos hablar primero del concepto de competencia, el cual se incorporó al sistema educativo español con la LOE (2006) y posteriormente se ha modificado con la LOMCE (2013). Según Monereo y Badia (2012), las competencias son el "conjunto de conocimientos (englobarían hechos o datos, conceptos, principios, procedimientos, estrategias, actitudes, normas, valores) que permitirían a una persona afrontar con éxito los problemas prototípicos y emergentes de un ámbito de actividad humana" (p. 77). Con esta definición se comprende que un sistema educativo quiera incorporar las competencias como aspecto esencial de la formación de los alumnos, ya que así estarán preparados para afrontar problemas y adaptarse en la sociedad.

Actualmente nuestro sistema educativo establece siete competencias clave, que son las siguientes:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
- Conciencia y expresión culturales

Entre estas observamos que se encuentra la competencia digital, dentro de la cual resulta imprescindible mencionar el documento DIGCOMP elaborado por A. Ferrari en el año 2013. En este documento se establecen cinco grandes áreas (figura 1).



Figura 1. Cinco grandes áreas de la competencia digital
Fuente: Elaboración propia a partir del documento DIGCOMP (Ferrari, 2013)

Dado que resultaría imposible abarcar las cinco áreas, nos centraremos en la referente a la información, también denominada competencia informacional. Uribe Tirado (2012) define dicha competencia como:

> *conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan a las personas o grupos a utilizar de manera eficiente y eficaz, crítica y ética, la información que facilitan las TIC y otras fuentes impresas, visuales, sonoras y demás (…), con el fin de generar conocimientos académicos, educativos, investigativos, laborales, profesionales, económicos, políticos, sociales, culturales, etc. Estas competencias interrelacionan los procesos de búsqueda, localización, selección, recuperación, organización, evaluación, producción y divulgación de información (p. 3).*

Siguiendo estas ideas, Martínez Abad (2013) establece los siguientes puntos dentro de la competencia digital, que son los que van a guiar este estudio: búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información.

A partir de estos cuatro elementos, pretendemos evaluar la competencia informacional que poseen los futuros docentes, ya que, tal y como se recoge en la normativa vigente anteriormente citada, éstos son los que deberán inculcar y desarrollar la competencia digital de los alumnos.

Método

Dado que el objetivo es detectar el nivel de competencia informacional de los futuros docentes, se realiza un estudio sobre los alumnos de la Facultad de Educación de Salamanca (Usal). Como

indicábamos en la sección anterior, para evaluar la competencia informacional se emplean dos instrumentos distintos, denominados:

- **Competencia Informacional Autopercibida (CIA)**: este instrumento está basado en la escala IL-HUMASS de María Pinto. Se compone de 18 ítems donde el futuro docente debe indicar cómo se percibe a sí mismo en lo que respecta a las cuatro áreas de la competencia informacional (búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación)
- C**ompetencia Informacional Observada (CIO)**: se trata de una prueba objetiva compuesta también de18 ítems creada por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca.

De esta manera, con ambos instrumentos, podemos cómo de competentes se sienten los alumnos de la facultad de Educación respecto de su capacidad de análisis y tratamiento de la información mediante las tecnologías, y así contrastarlo con los resultados de la prueba objetiva.

La población escogida para este estudio son los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Usal), concretamente aquellos que estudian el Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía y Grado en Profesor de Educación Primaria. La muestra obtenida es de 316 estudiantes, de los cuales 248 son mujeres y 68 son hombres.

La distribución de la muestra por grado universitario es la siguiente:

- Grado en Educación Social: 59
- Grado en Pedagogía: 60
- Grado en Profesor de Educación Primaria: 199

Además de ambos instrumentos, se ha realizado un cuestionario de contexto que permite relacionar los resultados de CIO y CIA con cuestiones como el sexo del estudiante, su titulación o el rendimiento declarado, como describiremos en el siguiente apartado.

Resultados

En primer lugar, los resultados de cada prueba son los siguientes: para CIO, es decir, la competencia informacional observada (la prueba objetiva), encontramos que la media de sus componentes es de 5,72. Sin embargo, para la competencia informacional autopercibida (CIA), los resultados son bastante más elevados, siendo la media de 8,23. Por tanto, observamos que tienen una percepción significativamente más elevada que lo que muestran las pruebas objetivas sobre su nivel de competencia informacional.

En lo que respecta a las áreas de las que se compone la competencia informacional (búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información), los resultados de CIO se muestran en el siguiente gráfico:

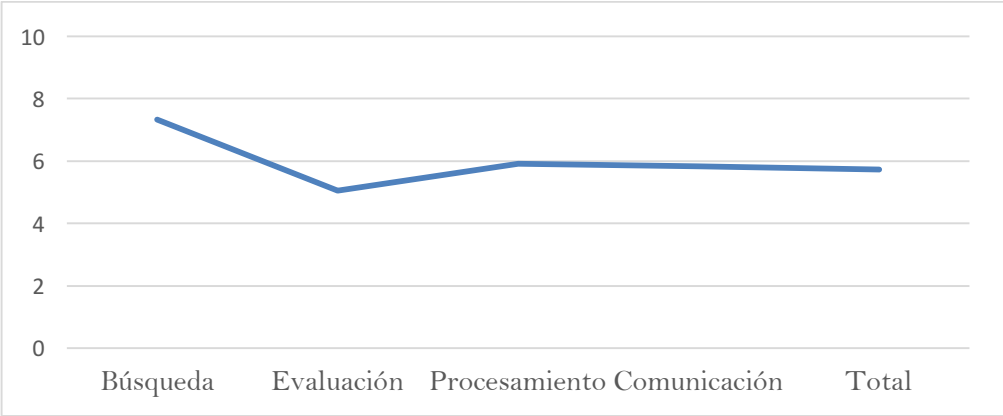


Figura 2. Resultados de CIO por áreas
Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de la muestra obtienen mejores resultados en la búsqueda de información, mientras que a la hora de evaluarla encuentran mayores dificultades. Si analizamos su competencia autopercibida, observamos que se sienten igual de competentes en las cuatro áreas.

En segundo lugar, se realiza una comparativa entre ambos instrumentos y tres variables independientes: sexo, titulación y rendimiento declarado. En lo que respecta al sexo, las mujeres han obtenido mejores resultados tanto en CIO como en CIA. En cuanto al análisis por titulación, se han observado los resultados en ambos instrumentos para cada uno de los tres grados, llegando así a la conclusión de que los alumnos del Grado en Pedagogía de la muestra tienen unos resultados en ambos instrumentos ligeramente superiores al resto, seguidos de los alumnos del grado en Educación Social. Destaca el área relativa a la búsqueda de información en el instrumento CIO (prueba objetiva), en la cual los alumnos del grado en Profesor de Educación Primaria obtienen el resultado más alto.

En la siguiente figura se muestra la relación entre CIO y las distintas titulaciones de la muestra:

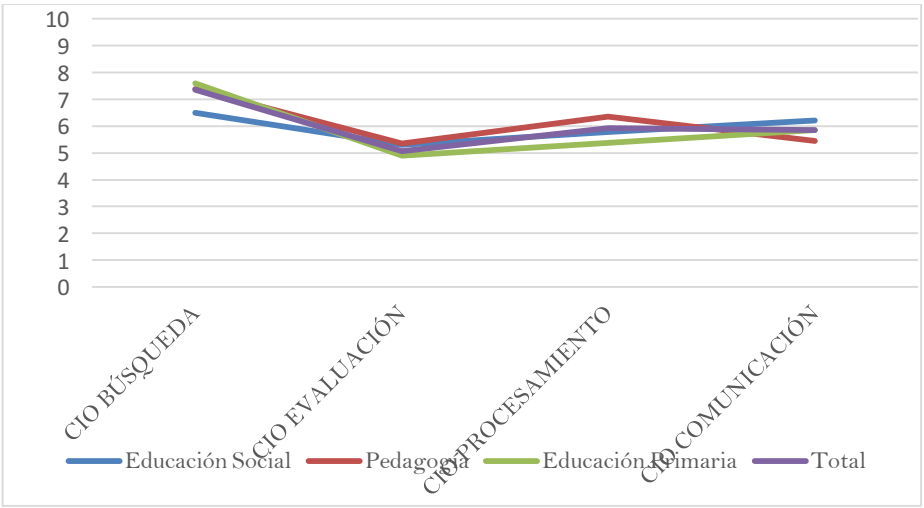


Figura 3. Comparativa de CIO y la variable independiente "titulación académica"
Fuente: Elaboración propia

Finalizando la comparativa con la última variable independiente, el rendimiento declarado, cabe explicar que éste hace referencia a la nota media que ellos declaran haber obtenido el curso anterior. De esta nota se han establecido tres categorías: aprobado, notable y sobresaliente. En la prueba objetiva (CIO), los alumnos que declaran tener un rendimiento de aprobado y de notable, muestran unos resultados equilibrados. Es decir, los alumnos de la categoría aprobado obtienen unos resultados ligeramente inferiores respecto de los alumnos de la categoría notable. Sin embargo, en lo que a aquellos de sobresaliente se refiere, en búsqueda y evaluación de información tienen unos resultados significativamente superiores, pero en procesamiento de la información y, especialmente en comunicación, los resultados descienden. Esto se puede analizar de forma visual en la siguiente gráfica:

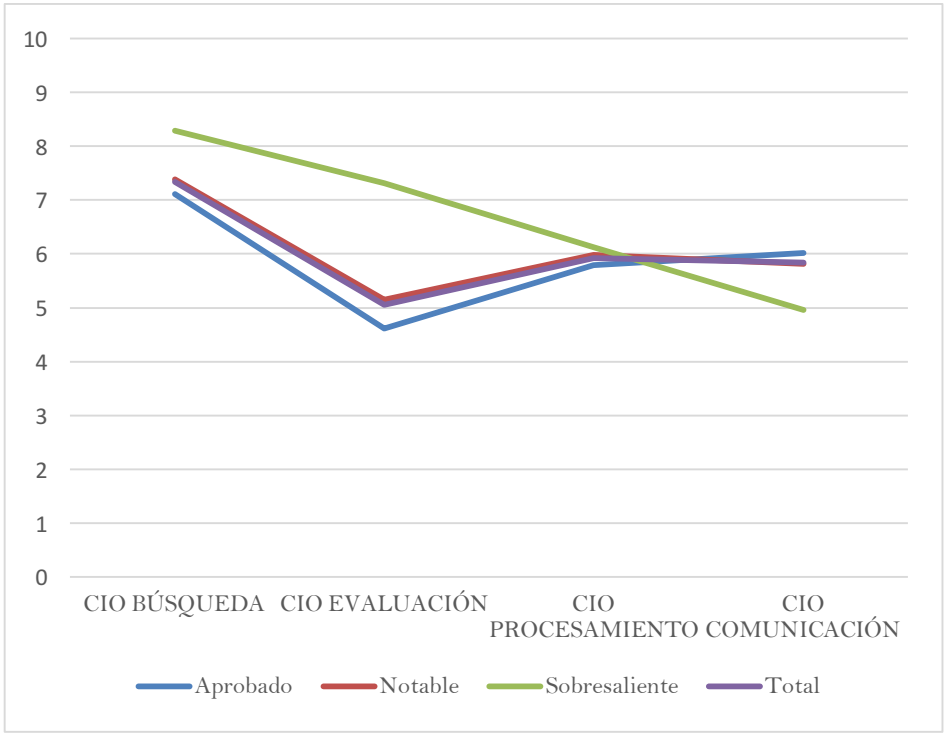


Figura 4. Comparativa de CIO y la variable independiente "rendimiento declarado"
Fuente: Elaboración propia

Comparando esta variable independiente con CIA, la competencia informacional autopercibida, ocurre un fenómeno similar, incluso con aquellos de la categoría sobresaliente, los cuales declaran una percepción de su competencia en procesamiento y comunicación de la información inferior.

En tercer lugar, se estudian la fiabilidad y validez de ambos instrumentos. Los valores para alfa de Cronbach muestran diferencias significativas, siendo para CIO 0,520 y para CIA 0,765, un valor más cercano a 1 y, por lo tanto, más fiable.

En último lugar, se estudia la relación estadística entre CIO y CIA mediante la correlación de Pearson, y encontramos correlación en la búsqueda de información. Es decir, a mejores resultados en la prueba objetiva, mayor será la autopercepción del estudiante, y viceversa.

Discusión y conclusiones

Una vez presentados los resultados, llegamos a dos conclusiones principales. La primera de ellas hace referencia a la relación entre la competencia informacional que los alumnos creen que tienen y la que han demostrado en la prueba objetiva, así como las diferencias entre las cuatro dimensiones que componen la competencia informacional: búsqueda de información, evaluación, procesamiento y comunicación. En la competencia informacional observada, los resultados más altos se encuentran en la competencia para buscar información, y los más bajos en la evaluación de la información. Sin embargo, los resultados del instrumento CIA nos muestran lo contrario, los alumnos consideran que son más competentes a la hora de evaluar información que al buscarla.

Las otras dos dimensiones (procesamiento y comunicación) obtienen resultados similares tanto en CIO como en CIA, con la diferencia de que las puntuaciones finales del cuestionario objetivo son más bajas que las de la prueba de autopercepción, situándose las primeras entre un 5 y un 7, y las correspondientes a autopercepción entre un 8 y un 8,5.

La segunda conclusión se centra sobre los instrumentos como tal y no sobre sus resultados, y es que los análisis estadísticos de validez y fiabilidad nos muestran que debemos revisarlos y mejorarlos para aumentar ambos factores. Concretamente, se debe mejorar la prueba CIO. Además de la fiabilidad y la validez, la correlación entre ambos instrumentos es también un aspecto a seguir analizando en un futuro una vez que se hayan revisado los instrumentos, ya que solo encontramos correlación entre ambos en la dimensión "búsqueda de información".

En definitiva, resulta interesante revisar la fiabilidad del instrumento objetivo y realizar futuros estudios donde se compruebe el nivel de correlación entre CIO y CIA y sus dimensiones, con la intención de llegar a un análisis más fiable sobre la competencia informacional de los futuros docentes.

Referencias

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Centre.

Gisbert, M., González, J. y Esteve-Mon, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Universitaria*, *0*, 74–83.

Martínez Abad, F. (2013). *Evaluación y formación en competencias informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Salamanca.

Monereo, C. y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución dep roblemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica, Monográfico*, 75–99.

Uribe-Tirado, A. (2012). La formación en competencias informáticas e informacionales en la Universidad de Antioquia. Un trabajo desde tres frentes en busca del multialfabetismo. En *Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional de Iberoamérica*. La Habana, Cuba.

Aspectos clave

- Competencia digital y competencia informacional.

- Evaluación y medición de competencias en educación.
- Búsqueda de información, análisis, procesamiento y comunicación de ésta.
- Competencia informacional autopercibida (CIA) y observada (CIO).

La Gamificación como Estrategia para la Validación de Competencias Transversales en la Industria 4.0

Gamification as a Strategy for the Validation of Transversal Skills in Industry 4.0

Samuel Benito Acebes [1]
Luis Carro Sancristóbal

Universidad de Valladolid, España

El actual movimiento internacional de la Industria 4.0 está poniendo en tela de juicio muchas de las tradiciones del siglo XX (*The Future of Jobs Report 2018*). Las personas empleadas en los nuevos sectores productivos requieren de competencias y habilidades hasta ahora no aprendidas en contextos formales de formación. Las diferentes formas de aprendizaje suponen un reto para las organizaciones y serán las nuevas estrategias emergentes las que ocupen los espacios que dejan los sistemas tradicionales. La gamificación es el uso del juego en escenarios no lúdicos y el presente estudio persigue su aplicación para la validación de competencias transversales en los entornos laborales, tales como la iniciativa, el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, o la resolución de problemas de forma creativa con un enfoque práctico en la industria 4.0.

Descriptores: Gamificación; Competencias transversales; Industria; Aprendizaje a lo largo de la vida; eLearning.

The current international movement of Industry 4.0 is questionning many of traditions of the twentieth century (The Future of Jobs Report 2018). The people employed in the new productive sectors require skills and abilities that have not been learned so far in formal training contexts. The different forms of learning suppose a challenge for the organizations, and the new emergent strategies for those that occupy the spaces left by the traditional systems. The gamification is the use of game in non playful scenarios, and this study pursue its application to the validation of transversal competences in labour environment, such as the sense of initiative, the team-work, the capacity of leadership, and the problem solving as creative way with a practical focus on industry 4.0, among others.

Keywords: Gamification; Transversal skills; Industry; Lifelong learning; eLearning.

Contexto y motivación de la investigación

Hoy en día en la educación nos encontramos que los métodos usados se están quedando obsoletos y es necesario una actualización de los mismos, ya que las necesidades de aprendizaje son diferentes. En las primeras etapas educativas se están comenzando a introducir herramientas que consiguen que el aprendizaje se enfoque en el alumno y en las capacidades y competencias de cada uno. La gamificación es la aplicación de mecanismos y técnicas del juego para adaptarse a un entorno determinado, como puede ser la educación o la empresa con el fin de motivar e involucrar a los estudiantes o trabajadores (Clarke, Arnab, Morini, & Heywood, 2018).

La palabra gamificación es una adaptación del término anglosajón "gamification" de reciente incorporación. En 2011, Sebastian Deterding lo define como el uso de mecánicas de juego en entornos ajenos al juego (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011). En la base de datos ERIC la palabra gamificación no aparece aún, pero el diccionario Mcmillan la traduce como

el proceso de utilizar elementos lúdicos en actividades o áreas que no son juegos para motivar a las personas a participar y aumentar el éxito.

La principal motivación para la realización del presente estudio es mi interés por todo tipo de juegos de mesa y su aplicación en el aprendizaje, ya que creo que es una gran herramienta para aprender y disfrutar a la vez. A diferencia del juego que tiene como fin el disfrute lúdico, en la gamificación se busca motivar a los usuarios para que aprendan haciendo (*learning by doing*). En relación con el término, las palabras clave más utilizadas son el compromiso y la motivación (Bozkurt & Durak, 2018). Se utiliza como una herramienta para motivar a los alumnos a participar en su aprendizaje y que también sean ellos conscientes de su desarrollo, además de ver sus progresos personales. Es un entrenamiento de las capacidades que puede ser utilizado

Mi interés por el tema de la gamificación surge en relación de experiencias con varios juegos de rol y juegos de mesa, además de juegos en vivo del tipo Escape Room. Desde hace dos años desarrollo este tipo de actividades en las que he podido comprobar cómo las personas superar retos que provocan nuevos aprendizajes de gran utilidad para posteriores entornos. La superación de enigmas y pruebas de ingenio desarrollan destrezas y capacidades no aprendidas en entornos formales.

Estado de la cuestión

Los sistemas de gamificación se están convirtiendo en una forma de alentar y motivar a los empleados a absorber y retener información. También podemos tener una retroalimentación casi instantánea y ver el progreso. Por ello, la gamificación puede ayudar a complementar los programas de desarrollo profesional y programas de incorporación (https://engageforsuccess.org/4-alternative-terms-for-gamification).

La gamificación puede mejorar la educación en comparación con los métodos tradicionales. El uso de herramientas gamificadas junto con el trabajo en red puede ayudar a los estudiantes a participar en un enfoque de aprendizaje diferente (Kasinathan, Mustapha, Fauzi, & Rani, 2018). Pero también hay que tener cuidado en cómo realizar esta gamificación y deberíamos reducir las insignias y tablas de clasificación y adaptar la experiencia del juego para reflejar y atraer adecuadamente a la audiencia objetivo a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje, además esta gamificación podría incluir técnicas inmersivas como la realidad aumentada, la realidad virtual, el vídeo interactivo... (https://elearningindustry.com/gamification-in-2019-works-use)

Un estudio del uso del juego para la identificación de peligros para la industria de la construcción en Malasia concluye que la gamificación es una herramienta adecuada para el aprendizaje, ya que puede simular situaciones que de otra manera serían muy difíciles de recrear por peligrosidad ya que pueden producir daños a las personas o al medio ambiente. (Mohd, Ali, Bandi & Ismail, 2019).

La mayor aplicación de la gamificación es en el proceso educativo, queremos abordar el tema desde un enfoque práctico en la industria. La validación de competencias no es exclusiva de los centros educativos, la empresa es conocedora de las competencias para cubrir un puesto de trabajo por lo que es muy interesante la evaluación de estas habilidades y competencias para la contratación (Carabias & Carro, 2018).

El importante auge experimentado en los últimos cinco años sobre esta temática se constata en la actualidad a través de las publicaciones. Así, en lo que va de 2019 ya hay más de 100 artículos relacionados con este tema en la principal base de datos de Web of Science (Ding, 2019; e-Learning Industry, 2019; Hursen & Bas, 2019; Lopez & Tucker, 2019; Machuca-Villegas & Piedad Gasca-Hurtado, 2019; Mohd, Ali, Bandi & Ismail, 2019). Aunque en mayor medida están relacionados con la educación cada vez se aprecia una mayor transferencia de esta práctica a los contextos industriales y entornos productivos.

Por todos estos motivos creemos que con una estrategia de gamificación en las industrias se podrían validar las diferentes aptitudes y competencias transversales de los trabajadores o futuros trabajadores.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Se pretende diseñar una estrategia de gamificación para la validación de competencias transversales dirigida a la industria. Para ello identificaremos las competencias transversales que puedan ser validadas en los entornos industriales y analizaremos las técnicas de gamificación, así como las experiencias e instrumentos utilizados con el fin de diseñar una metodología gamificada para conseguir la validación de las competencias transversales. Ya que la gamificación es una herramienta muy potente para el aprendizaje a lo largo y lo ancho de la vida (*lifelong and lifewide learning*).

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Validar las competencias transversales para la industria 4.0 a través de una estrategia de gamificación como un proceso de emprendimiento social.

Objetivos específicos

1. Identificar las competencias transversales clave en entornos laborales de la industria
2. 4.0 desde la perspectiva del emprendimiento.
3. Caracterizar las principales herramientas de creación de la industria eLearning.
4. Describir y comparar los modelos del aprendizaje electrónico orientados a la gamificación.
5. Analizar las experiencias, técnicas e instrumentos de la gamificación como estrategia de aprendizaje.
6. Proponer una metodología basada en la gamificación para la validación de las competencias transversales.

Método

Este proyecto lo enfocaremos en la búsqueda de nuevas formas de gamificación para potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la capacidad de liderazgo y más competencias transversales con la finalidad de ser validadas para ser utilizadas en el ámbito laboral, para conseguir un mejor rendimiento y poder enfocarlas también en el emprendimiento social de las industrias. Para la realización del estudio utilizaremos una metodología basada en métodos mixtos, que implica la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos (Plano Clark, 2019, in press).

Para la recogida de información utilizaremos el Método Delphi que nos permitirá obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada. Utilizaremos también encuestas y herramientas como los grupos focales (*focus group*) así como la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) como estrategia de posterior análisis e interpretación para la discusión de resultados.

En cuanto a las técnicas e instrumentos que utilizaremos para el análisis y contraste de datos serán, principalmente, el análisis de contenido, la triangulación, las matrices de análisis (*eLearning*), la hoja de cálculo Excel, o el programa de software SPSS.

Como muestra del objeto de estudio nos enfocaremos hacia Empresas de Recursos Humanos, Industrias de diferentes sectores productivos, la organización CEOE, las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación, y alguno de los Centros de Educación Superior en España.

Para todo este proceso construiremos una base de datos sobre las diferentes modalidades de e- Learning y técnicas de gamificación, matrices de análisis y escalas (en algún caso del tipo Likert), así como un proceso de fiabilidad de los instrumentos a través del índice α de Cronbach.

Resultados obtenidos y resultados esperados

En este trabajo se investigación se pretende introducir la estrategia de la gamificación como una forma de gestionar los procesos de validación de las competencias adquiridas por la experiencia, y que consolidan, en una gran variedad de situaciones laborales, la profesionalidad de la mano de obra. Los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida y la importancia del aprendizaje permanente se han convertido en uno de los retos de la industria 4.0. A través del diseño de una propuesta basada en la gamificación se tratará de construir unas escalas de medición de las competencias transversales que son adquiridas en entornos laborales, para su validación.

Discusión y conclusiones

La gamificación es una técnica muy extendida en el ámbito educacional, mayoritariamente en las primeras etapas del aprendizaje, primaria y educación secundaria, pero menos extendida en otros sectores, por ello, un diseño aplicado a la industria 4.0 y que pueda validar las competencias de los trabajadores o futuros trabajadores mejorará la empresa, ya que se formará a los empleados en aquellos aspectos y habilidades en los que el trabajador pueda tener algún déficit.

Referencias

Carabias, M. y Carro, L. (2018). *De la Formación a la Validación. Perspectiva europea y Española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Clarke, S., Arnab, S., Morini, L., & Heywood, L. (2018). Remixing Dungeons and Dragons: A Playful Approach to Student Self-Reflection. In M. Ciussi (Ed.), *Proceedings of the 12th European Conference on Games Based Learning* (ecgbl 2018) (pp. 872–875). Nr Reading: Acad Conferences Ltd.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defininf "gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, (pp. 9-15).

Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, 91, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022 e-Learning Industry (2019). Consultado en https://elearningindustry.com

Hursen, C., & Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *14*(1), 4–23. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894

Kasinathan, V., Mustapha, A., Fauzi, R., & Rani, M. F. C. A. (2018). Questionify: Gamification in Education. *International Journal of Integrated Engineering*, *10*(6), 139–143. https://doi.org/10.30880/ijie.2018.10.06.019

Lopez, C. E., & Tucker, C. S. (2019). The effects of player type on performance: A gamification case study. *Computers in Human Behavior*, 91, 333–345. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.005

Machuca-Villegas, L., & Piedad Gasca-Hurtado, G. (2019). Gamification for Improving Software Project Management Processes: A Systematic Literature Review. In J. Mejia, M. Munoz, A. Rocha, A. Pena, & M. Perez Cisneros (Eds.), *Trends and Applications in Software Engineering* (cimps 2018) (Vol. 865, pp. 41–54). Cham: Springer International Publishing Ag.

Mohd, N. I., Ali, K. N., Bandi, S., & Ismail, F. (2019). Exploring gamification approach in hazard identification training for Malaysian construction industry. *International Journal of Built Environment and Sustainability*, *6*(1), 51-57 https://doi.org/10.11113/ijbes.v6.n1.333

Plano Clark, V. L. (2019, in press). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007

Aspectos clave

- Gamificación
- Validación de competencias
- Industria 4.0
- Emprendimiento social

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Metodología de Evaluación en el Aula[1]

Design and Validation of an Instrument to Evaluate the Assessment Methodology in the Classroom

Encarna Vázquez Garrido [2]

Universitat de València, España

En el presente artículo se examinan los resultados obtenidos en el proyecto SECS-EVALNEC (Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades) donde desde la perspectiva de la cohesión social (CS) analizamos el constructo de metodología de evaluación en el aula (MDE-A). Desde la CS, se entiende la educación como el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y la sociedad. A lo largo de este estudio se analiza el comportamiento del instrumento centrado en el constructo de MDE-A, aplicado éste a grupo de estudiantes de educación primaria y secundaria y al grupo de profesorado. Se presenta una descripción para: 1. El proyecto SECS-EVALNEC: el concepto de CS en la educación, sus dimensiones y el constructo de MDE en el aula. 2. La evaluación de la MDE-A a través del instrumento. 3. Análisis de los resultados obtenidos. 4. Discusión y prospectiva.

Descriptores: Cohesión Social; Evaluación; Metodología; Profesorado, Alumnado.

In this article the results obtained in the project SECS-EVALNEC (Educational System and Social Cohesion: Design of a needs assessment model) are examined, where from the perspective of social cohesion (CS) we analyze the construction of evaluation methodology in the classroom (MDE). From the CS, education is understood as the best instrument of social policies to guide the transformation and improvement of people, groups and society. Throughout this study, the behavior of the instrument centered on the MDE construct is analyzed, applied to a group of primary and secondary school students and to the teaching staff. A description is presented for: 1. The SECS-EVALNEC project: the concept of CS in education, its dimensions and the construct of EDM in the classroom. 2. The evaluation of the MOU through the instrument. 3. Analysis of the results obtained. 4. Discussion and prospective.

Keywords: Social Cohesion; Assessment; Methodology; Teaching staff; Students.

Introducción

La investigación que se presenta estudia el constructo de metodología de evaluación y la cohesión social en el contexto de la enseñanza obligatoria, para conocer recursos, atención y actitudes del profesorado y del alumnado respecto a esta temática. Ésta se enmarca en el Proyecto Secs-Evalnecs[3], cuyo objetivo es el diseño de un modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos basado en el concepto de Cohesión Social (Jornet, 2012). El Consejo de Europa define la CS "de una sociedad moderna, como la capacidad de la sociedad para garantizar

[1] Tesis en proceso cuyos directores son el Dr Jesús Miguel Jornet Meliá, la Dra Margarita Bakieva y la Dra. Purificación Sánchez-Delgado, todos profesores del Dpto. M.I.D.E. de la Universitat de València.

[2] Encarna Vázquez Garrido. Estudiante de Doctorado de Educación de la Universitat de València. Valencia (España) encarna.vazquez@uv.es

[3]Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto I+D+i SECS-EVALNEC con referencia EDU2012-34734, financiado por el Ministerio de Economía y Competitivad de España, I.P. Jesús M. Jornet Meliá y dentro del Grupo de Investigación GEMEDUCO (www.uv/gemeduco).

la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005; p: 23). A continuación se muestra un resumen de las dimensiones y constructos que definen la CS desde el Proyecto Secs-Evalnecs.[3]

Cuadro 1. Dimensiones y constructos de la de Equidad donde se incluye la metodología de evaluación en el aula.

DIMENSIONES DE LA DEFINICIÓN DE CS	CONSTRUCTOS DE EVALUACIÓN
1. Bienestar Social (para todos)	
2. Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	
3. Equidad (en acceso a recursos y oportunidades) **Integración de la diversidad (personal y social)**	Metodología didáctica *Metodología de evaluación* Colegialidad docente Respeto, dignidad y reconocimiento. Inclusividad: atención a la diversidad funcional, cultural y social.
4. Participación(social)	

Fuente: Adaptado de Jornet, Bakieva, Sancho, 2015

El esquema de trabajo es similar para los diversos constructos, originándose diversas tesis que estudian específicamente cada uno de los constructos. El objetivo general de la presente investigación es el diseño y validación de un instrumento dirigido a evaluar la metodologia de evaluación en el aula (MDE-A).

En este caso, la MDE-A no se trata de un constructo teórico propiamente dicho, sino de una actividad que se realiza en la práctica docente y que tiene efectos sobre el alumnado, de forma que, al menos podemos identificar dos informantes: profesorado y alumnado.

Por ello, aunque con otros constructos hemos adoptado un proceso de trabajo similar, en este caso, se presentan variaciones sustantivas vinculadas al objeto para el que se va a diseñar el instrumento de medida/evaluación.

El *Objetivo General* es diseñar un instrumento para evaluar la metodología de evaluación que utiliza el profesorado en el aula.

Como *objetivos específicos*, tenemos:

1. Realizar una revisión documental acerca de los métodos y técnicas usuales para evaluación del aprendizaje por parte del profesorado en el aula, considerando diversas perspctivas metodológicas y pragmáticas de orientación de la enseñanza.
2. Diseñar dos instrumentos que permitan una interpretación concurrente extraíida a partir de dos colectivos de informantes: profesorado y alumnado.
3. Analizar la validación de contenido de ambos instrumentos a partir de estrategias de validación lógica basadas en el análisis del consenso intersubjetivo de expertos.
4. Diseñar y validar los ítems de los instrumentos, incluyendo validación lógica y empírica de los mismos.
5. Realizar un ensayo piloto para depurar los instrumentos.
6. Sobre un grupo normativo, analizar el funcionamiento de los instrumentos, tanto en cuanto a su capacidad para aportar información descriptiva (qué técnicas se utilizan para

la evaluación en el aula), como explicativo (en cuanto a la utilidad –profesorado- y satisfacción –alumnado-) respecto de las técnicas utilizadas.

7. Recabar algunas evidencias básicas de validación respecto a la relación de las informaciones que se recogen con estos instrumentos y otros constructos que nos ayudan a comprender la prçactica del profesorado (metodología, colegialidad docentes…).

El constructo operativo de Metodología de Evaluación (MDE-A) parte de dos definiciones, la primera el axioma de e*valuación* como el *proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa.* (Jornet y Leyva, 2009). Y la segunda, la definición de *competencia metodológica,* se refiere al *conjunto de habilidades necesarias para realizar de manera apropiada las tareas y actividades implicadas en el desempeño de las funciones del evaluador educativo con un dominio o maestría en la metodología de la evaluación y de su aplicación en distintos ámbitos concretos.* (Jornet y Leyva, 2009).

Metodología

Como en el conjunto de procesos que se trabajan en el modelo SECS-EVALNEC, se trata de un estudio dirigido al diseño y validación de un instrumento de evaluación. En el plantemieneto del instrumento se combinan aproximaciones cuantitativas y cualitativas, es decir, nos movemos en el marco de la complementariedad metodológica (Bericat, 1998).

Los elementos cualitativos se refieren al papel de expertos consultados para la definición del universo de medida y la escritura/depuración de ítems. La perpectiva cuantitativa se apoya en el estudio empírico de ambos instrumentos, tanto respecto a las propiedades métricas, como en relación a algunas evidencias de validación.

Las fases han sido las siguientes:

1. Definición del universo de medida (metodología –comité de expertos): técnicas evaluativas que deben referenciarse (dimensión descriptiva) y elementos relativos a utilidad y satisfacción (dimensión valorativa).

2. Operacionalización del constructo: escritura y validación de items (dos comités de expertos).

3. Ensayo piloto: análisis empírico para la depuración incial de las escalas. Incluye un análisis de propiedades métricas basado en Teoría Clásica deconstrucción de Tests (TCT).

4. Estudio del instrumento definitivo: estudio sobre dos grupos representativos(alumando y profesorado) en el cual se analizan las propiedades métricas finales del instrumento tanto de la TCT como desde la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que incluye aproximaciones diferenciales para el análisis de algunas evidencias fundamentales de validez.

Asimismo, se realiza un estudio de validez convergente destinado a comprender el funcionamiento del instrumento. Se analiza el funcionamiento univariado de los intrumetnos asi como los perfiles multivariados y su relación con otros constructos. Ello nos aporta información sustantiva o fundamental para comprender mejor el modo de interpretación de las puntuaciones de los instrumentos.

Para concretar, las fases que se han desarrollado en el proceso de validación son las siguientes:

1. *Validación lógica de instrumentos.* se llevó a cabo un estudio de adaptación a partir del trabajo de jueces, expertos en evaluación de Sistemas Educativos y en Educación Primaria/Secundaria):

   a. Validación de la definición teórica del universo de medida (fase 1).
   b. Validación de la definición operativa del instrumento -indicadores que describen el constructo a nivel instrumento- (fase 2).
   c. Diseño de ítems y elaboración del instrumento piloto (fase 2.1).
   d. Validación de los ítems (fase 3).

2. *Validación métrica del instrumento mediante un estudio piloto* se realizaron los análisis correspondientes para depurar el instrumento. Se sintetizan en los siguientes puntos:

   a. Propiedades métricas a partir de TCT
   b. Detección de ítems defectuosos.
   c. Capacidad de discriminación de la escala completa.
   d. Estudio factorial exploratorio.
   e. Validación a partir de TRI

3. *Validación métrica del instrumento mediante el estudio final*: con el análisis de propiedades métricas del instrumento definitivo.

   c. TCT
      i. Escala completa, depuración de ítems.
      ii. Estudio de discriminación.
      iii. Escala compuesta –analizar por totales de dimensiones- (fiabilidad).
      iv. Estudio factorial exploratorio.
   d. TRI.

      i. Escala completa.

      ii. Por sub-escalas.

4. Con objeto de aportar información para el desarrollo de estándares de interpretación, realizamos un análisis de la distribución de las respuestas: análisis descriptivos y pruebas de normalidad, paramétricas y no-paramétricas –asimetría y curtosis, Kolmogorov/Smirnoff-.
5. Evidencias de validación. Se centran esencialmente en tres perspectivas de análisis: a) concurrencia de informaciones profesorado/alumnado, b) relación de las MDE-A con la Metodología docente y, c) relación de la MDE-A con la Colegialidad Docente.

El estudio piloto se realizó con 318 alumnos/as y en el definitivo, que incluye la validación empírica, se trabaja con 940 alumnos/a. Respecto al profesorado el estudio empírico se realizó con una muestra de 280 profesores/as. El N total de estudio fue de 1220 cuestionarios respondidos.

Instrumento

Los instrumentos desarrollados en este estudio se pueden observar en los Cuadros 2 y 3. Se utiliza una escala Likert donde 1 significa nada, 2 significa poco, 3 significa bastante y 4 significa mucho.

Por tema de espacio se muestran las dimensiones que componen el cuestionario de profesorado y el cuestionario de alumnado.

En el cuestionario de profesorado está compuesto por 5 dimensiones:

- La dimensión, formación que consta de 13 ítems.
- La dimensión, utiliza que consta de 13 ítems.
- La dimensión, son útiles que consta de 13 ítems
- La dimensión, para evaluar se basa en…que consta de 7 ítems.
- La dimensión, cuando un alumno obtiene calificaciones muy bajas que consta de 3 ítems.

Cuadro 2. Dimensiones del cuestionario de Profesorado

FORMACIÓN
UTILIZA
SON UTILES
PARA EVALUAR SE BASA En…
CUANDO UN ALUMNO OBTIENE CALIFICACIONES MUY BAJAS

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario de alumnado está compuesto de 2 dimensiones.

- La dimensión, percepción del alumnado consta de 8 ítems.
- La dimensión, valoración, comentarios, retroalimentación consta de 15 ítems.

Cuadro 3. Dimensiones del cuestionario de Alumnado

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO
VALORACIÓN/COMENTARIOS/RETROALIMENTACIÓN

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Tanto por el momento en que estamos en el desarrollo del estudio, como por el espacio disponible, al referirnos al estudio global al que se dirige la tesis doctoral, nos parece muy complicado aportar datos en esta presentación. Únicamente señalar que serán aportados en publicaciones subsiguientes. En este momento, disponemos de toda la información ya analizada para el estudio definitivo. Los resultados del estudio piloto permitieron reajustar ligeramente los ítems, pues, en general, hubo consenso entre los expertos en que la formulación resultaba adecuada. Por ello pasamos al apartado de discusión y conclusiones.

Discusión y conclusiones

En este caso, la formación metodológica en evaluación entre el profesorado puede ser muy diversa. Existen muy pocos estudios en nuestro país que informen acerca de cómo se produce la evaluación en el aula. Por otra parte, hay que tener en cuenta que estudiar los procesos de evaluación en el aula a partir de cuestionarios en los cuales se pregunta al docente qué técnicas utiliza puede ser muy equivoco, por que puede estar influenciado por la deseabilidad social. Por ello nos pareció necesario desarrollar instrumentos (uno enfocado al profesorado y otro al alumnado) que nos permitieran captar realmente las técnicas usuales, así como la utilidad que le

reconoce el profesorado y la percepción que tienen el alumnado acerca de la justicia con que son evaluados.

La realidad que se ha introducido acerca de la enseñanza por competencias, a la luz de los resultados observados tanto en metodología didáctica como evaluativa, parece más un deseo que una realidad. Se tiende a mantener un estilo de prácticas evaluativas muy tradicionales en nuestro sistema educativo, aunque parece que ser´ña necesario estudiar el influjo que están teniendo la introducción de laas evaluaciones externas. En estudios realizados fuera de nuestro país (Martínez Rizo, 2015; Ravela, 2015), ya se observan tendencias similares a las que aquí también parecen darse. No obstante, en este momento aún no podemos aportar información más detallada.

Comparando nuestra dimensión con otros estudios podemos concluir. Los resultados obtenidos por Hidalgo (2017) los docentes afirmaron que su práctica evaluativa real dita mucho de lo que ellos consideran que es una evaluación óptima del aprendizaje de los estudiantes. Afirma que la evaluación es una de las prácticas que más inciden en el desarrollo integral del alunado y la misma (evaluación) marca la dinámica del aula ya que define la metodología de evaluación a utilizar así como los comportamiento y actitudes de los /las estudiantes.

Ravela (2015) muestra tres problemas principales de la evaluación en e l aula, primero el caracter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, segundo ausencia de devoluciones de carácter formativa y tercero la arbitrariedad y falta de significado de las calificaciones.

Nuestro estudio pretende conocer, en la medida de lo posible el concepto que tienes el alumnado y el profesorado de la evaluación para poder saber lo que se ajusta más a sus necesidades y expectativas y con ello mejorar la evaluación–y en consecuencia, aportar información para mejorar el aprendizaje con ayuda de la evaluación. En definitiva, consideramos la práctica educativa, como un continuo entre la persona que recibe el aprendizaje, la persona que enseña y el entorno que les rodea. De la misma forma, las relaciones que a su vez puedan llegar a producirse entre todos los ámbitos implicados, podrán generar diferentes elementos que van a mediar de manera directa en el propio desarrollo de todo el proceso educativo.

Referencias

Bakieva, M., Jornet, J. y Leyva, Y. (2013, Marzo). *Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación.* Seminario presentado en el IV Coloquio Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Docencia (RIIED), Lima.

Bakieva, M., Jornet, J. y Leyva, Y. (2014). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 131-145.

Bakieva, M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la Colegialidad Docente.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida.* Ariel.

Hidalgo Farran, N. (2017). Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica.

Jornet, J. M. y Leyva, Y. E. (2009). Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa. *México: Instituto Internacional de Investigación y Tecnología Educativa de México (INITE).*

Jornet, J. (2010, Septiembre). *La dimensión educativa de la Cohesión Social. Algunas reflexiones desde la evaluación.* Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED), Valencia.

Jornet, J. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, *5*(1), 349-362.

Jornet, J., Carmona, C. y Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1e), 179-185.

Martínez-Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, *17*(1), 17-32.

Perales Montolío, M. J., Jornet Meliá, J. M. y González-Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España.

Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, *2*(1), 49-89.

Discursos sobre "Radicalización" en el Marco Europeo. Implicaciones Educativas y Propuestas desde un Enfoque Intercultural Crítico

Discourses about "radicalisation" in the European Framework. Educational Implications and Proposals from a Critical Intercultural Approach

Alberto Izquierdo-Montero

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

La prevención de la "radicalización" se ha convertido en una línea prioritaria en diversos ámbitos de las políticas de la UE y de los estados miembros, abordándose desde una óptica securitaria y socioeducativa. Dicha priorización se concreta en la creación de diversas normativas, protocolos, convocatorias de financiación de proyectos de investigación, manuales y sesiones formativas para educadoras/es y profesorado, redes de trabajo, etc.. Por su parte, desde diversos espacios, incluido el académico, han surgido voces críticas sobre las maneras en las que se están planteando tales discursos y prácticas. Desde nuestro proyecto de investigación, y mediante el desarrollo de una propuesta metodológica cualitativa acompañada de un enfoque intercultural como forma de abordar la complejidad, se buscará: analizar críticamente los discursos articulados en torno a los procesos de radicalización procedentes de instituciones de gobierno en el contexto de la UE y del Estado español, focalizando la atención especialmente en aquellas líneas discursivas que se dirigen hacia los espacios escolares y educativos; comprender de qué maneras estos discursos son acogidos o en diversos espacios educativos; y generar -si procede- discursos alternativos a los hegemónicos que contribuyan a complejizar la visión de profesorado y educadores/as sobre la temática abordada.

Descriptores: Discurso; Extremismo; Violencia; Educación; Unión Europea.

The prevention of "radicalization" has become a priority line in various policy areas of the EU and member states, addressing from a security and socio-educational perspective. This prioritization is specified in the creation of various regulations, protocols, funding calls for research projects, manuals and training sessions for educators and teachers, networks, etc. For their part, from various spaces, including academics, voices have emerged. criticisms about the ways in which such discourses and practices are being considered. From our research project, and through the development of a qualitative methodological proposal accompanied by an intercultural approach as a way to understand complexity, we will seek to: analyze critically the discourses articulated around the processes of radicalization coming from government institutions in the context of the EU and the Spanish State, focusing attention especially on those discursive lines that are directed towards diverse educational spaces; understanding in what ways these discourses are welcomed or in various educational spaces; and generate, if appropriate, alternative discourses to the hegemonic ones that contribute to making the vision of teachers and educators more complex on the subject addressed.

Keywords: Speeches; Extremism; Violence; Education; European Union.

Contexto y motivación de la investigación

En 2015, como reacción a los atentados perpetrados en Francia y Dinamarca, la Comisión Europea, junto a las y los correspondientes responsables ministeriales en materia educativa de los países miembros, elaboraron una declaración en favor de la educación como garantía para proteger y promover los valores comunes (Libertad, Tolerancia y No Discriminación) entre la ciudadanía. El documento resultante pasó a conocerse como la "Declaración de París" (European Commission, 2016).

Desde entonces, la "prevención de la radicalización" se ha convertido en una de las prioridades que orienta parte de los programas de financiación de (macro)proyectos enmarcados en varias convocatorias de los programas *Erasmus Plus* y *Horizon 2020*, a la vez que ha dado lugar al surgimiento de redes de trabajo como la *Radicalisation Awareness Network* (RAN) o agrupaciones de especialistas como la *European Network of Experts on Radicalisation (ENER)*. Además de la política securitaria, el trabajo socioeducativo con población joven se ha situado como una de los ejes estratégicos fundamentales para abordar la problemática (European Union, 2017).

Concretamente, en el Estado español se ha desarrollado la temática a través, por ejemplo, del "Plan Estratégico Nacional de Lucha Contra la Radicalización Violenta" (PEN-LCRV) y, a su vez, en protocolos regionales específicos como el PRODERAI-CE (Prevenció, Detecció i Intervenció de Processos de Radicalització als Centres Educatius) o planes municipales como el "I Plan Transversal por la Convivencia y la Prevención de la Radicalización en la Ciudad de Málaga" (2017-2020).

Pero parece que los términos en los que se está planteando la cuestión desde las diversas instituciones de gobierno no son los más adecuados. A menos no para quienes han señalado un componente islamófobo preocupante (López Bargados, 2015; Ramírez, 2016). O para quienes denuncian que la repetición a modo de mantra del término "radicalización" se ve acompañado de unos usos donde no queda claro el sentido que se le otorga al concepto (Moreras, 2015), donde ciertas personas y colectivos pueden estar siendo presentadas como "chivo expiatorio a partir del cual promover cambios jurídicos, políticos y sociales que afectan al global de la ciudadanía y a la que, en la aplicación de estos, se le recortan los derechos y las libertades individuales" (Téllez, 2018: 26).

También resulta llamativo que los discuros institucionales adviertan sobre ciertas formas de fundamentalismo y no reconozcan como dogmáticas sus propias creencias, las cuales, mediante las políticas educativas, entre otras, favorecen la construcción de personalidades neoliberales y neocoloniales (Torres, 2018). Será que vivir *en* nuestra propias creencias (Ortega y Gasset, 2010) nos impide verlas, como ocurre con aquellas metáforas que nos ayudan a pensar y que, a su vez, nos piensan y condicionan nuestras acciones y discursos (Lizcano, 2014). Cabe preguntarse entonces si hay cierto empeño en crear lo que podríamos denominar un "pánico moral" (Cohen, 2011) en torno a la cuestión de la "radicalización". Y, en ese caso, ¿por qué, para qué…?

Dadas las particularidades discursivas señaladas, y teniendo en cuenta que éstas llegan al espacio educativo en forma de manuales y cursos formativos para que las y los docentes y educadores/as detecten "procesos de radicalización", resulta oportuno realizar un análisis crítico desde la práctica educativa de tales conglomerados discursivos, ya que

> *si el actual capitalismo financiero no reside tanto en la producción industrial sino en la acumulación de signos, entonces los `medios de producción´ son precisamente los `signos´. Esto, a su vez, significa que precisamos de una nueva semiología de la resistencia (Horvat, 2008: 49).*

Semiologías de la resistencia que nutran "contra-pedagogías de la crueldad" (Segato, 2018) o, dicho de otra manera: pedagogías liberadoras que diferencien entre lo sectario y lo radical (Freire, 2009), reconociendo que la *praxis* educativa debe caracterizarse, precisamente, por acudir con curiosidad y extrañamiento a la *raíz* de las situaciones sociales que la envuelven y de las que forma parte.

Objetivos

En consonancia con lo anteriormente expuesto, consideramos que la finalidad de esta investigación se puede concretar en los siguientes tres objetivos interrelacionados:

- mapear y analizar críticamente los discursos articulados en torno a los procesos de radicalización procedentes de instituciones de gobierno en el contexto de la UE y del Estado español, focalizando la atención especialmente en aquellas líneas discursivas que se dirigen hacia los espacios escolares y educativos;
- comprender, a través de un proceso etnográfico, de qué maneras estos discursos son acogidos o no por profesorado y otros/as educadores/as desde sus espacios de trabajo y qué implicaciones pueden derivarse de ello;
- generar -si procede- discursos alternativos a los hegemónicos -reformulando aquellas cuestiones que se hayan identificado como problemáticas y contraproducentes- que contribuyan a complejizar la visión de profesorado y educadores/as sobre la temática abordada.

Metodología

Apostaremos, en todo momento, por el enfoque intercultural como forma de pensar la complejidad y la diversidad desde los espacios educativos (Aguado Odina, 2017). A partir de ahí, desarrollaremos una propuesta metodológica cualitativa que se apoyará en tres técnicas de producción de información: 1) el análisis crítico de los discursos (Martín Rojo, 1997; Van Dijk, 2002) presentes en los documentos analizados; 2) el desarrollo de grupos de discusión junto a profesorado y educadoras/es en sus espacios educativos; y 3) la realización de entrevistas a informantes clave. Aun no podemos concretar más las características y el número de documentos, grupos de discusión y entrevistas, ya que dependerá de las necesidades que vayan surgiendo más adelante desde la propia marcha de la investigación.

La ética será un elemento central de la investigación, manifestándose, entre otras formas, a través de la información a las y los participantes sobre el propósito e interés del estudio, así como de las implicaciones de su participación, quienes tendrán acceso al informe final que se genere gracias a sus contribuciones.

Resultados esperados

Como puede anticiparse tras la lectura de los objetivos de la investigación, esperamos conseguir problematizar una serie de aspectos vinculados a los discursos institucionales sobre radicalización que pueden estar situándose como una línea más de las "políticas del miedo" (Amnistía Internacional, 2018). Y queremos hacerlo mediante la combinación de la revisión documental con el establecimiento de diálogos junto a profesorado y educadoras/es, así como otras/os informantes clave, de manera que de esas interacciones, de ese pensar en conjunto, surgan otras maneras de comprender lo que sucede que nutran enfoques y propuestas educativas

útiles para abordar cuestiones vinculadas a (todas) las violencias, los actos terroristas y los sectarismos con la complejidad que requieren. Dicho de otra manera, confiamos en poder hacer una humilde aportación a la (re-)construcción colectiva de propuestas educativas *radicales* que nos aproximen mutuamente y nos faciliten pensar(nos) y sentir(nos) juntas/os/xs, reconociéndonos como seres equivalentes en la diversidad, para afrontar los retos presentes en los tiempos que vivimos.

En lo referido al resultado o producto inmediato de la tesis doctoral, nos gustaría escribirla con una forma y fondo que que esquive ciertas maneras de construir al "otro/a" desde la escritura académica (Abu-Lughod, 2012), intentando alejarnos lo máximo posible de categorías establecidas y apostando por la creación de claves que nos permitan comprender cómo se entremezclan las relaciones de poder históricas y actuales en las vivencias de individuos particulares en lugar y tiempo. Por supuesto, este resultado final -que ahora mismo solo existe potencialmente- será puesto a disposición de la comunidad académica y de otros agentes sociales para que, a su vez, sea analizado críticamente, ya que, como señala elocuentemente Díaz de Rada (2011), nuestra tarea desde las ciencias sociales consiste en argumentar, precisamente, *para que otros/as nos quiten la razón*.

Referencias

Abu-Lughod, L. (2012). Escribir contra la cultura. Andamios. *Revista de Investigación Social*, *9*(19), 129 157.

Aguado Odina, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito (coords.). *Educación intercultural* (pp. 17-46). Madrid: UNED.

Amnistía Internacional (2018). *Informe 2017/2018. Amnistía Internacional. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. Londres: Amnistía Internacional.

Cohen, S. (2011). *Folk devils and moral panics. The creation of the Mods and Rockers*. New York: Routledge.

Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.

European Commission. (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2797/396908

European Union. (2017). The contribution of youth work as well as non-formal and informal learning to fostering active citizenship and participation of young people in diverse and tolerant societies, preventing marginalisation and radicalisation potentially resulting in violent behaviour. A practical toolbox for youth workers and youth organisations and recommendations to policy makers. Results of the expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/32369

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Horvat, S. (2008). *El discurso del terrorismo*. Iruñea-Pamplona: Katakrak Liburuak.

Lizcano, E. (2014). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de sueños.

López Bargados, A. (2015). ¿A quién señalamos cuando hablamos de radicalización? Periódico Diagonal, 20 de noviembre de 2015.

Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discursos*, *21*(22), 1-37.

Moreras, J. (2015). Políticas de prevención de la radicalización. *Afkar*, 45, 30-31.

Ortega y Gasset, J. (2010). *Ideas y creencias*. Biblioteca virtual. Omegalfa.

Ramírez, A. (2016). La construcción del "problema musulmán": radicalización, islam y pobreza. *Viento Sur*, 144, 21-30.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Téllez, V. (2018). El "Pacto Antiyihadista" y las estrategias de lucha contra la "radicalización violenta": implicaciones jurídicas, políticas y sociales. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 24, 9-30.

Torres, J. (2018). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocoloniales*. Madrid: Morata.

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24.

Prácticas Colaborativas en una Escuela Infantil Itinerante: El Jardín sobre Ruedas

Collaboratives Practices in an Itinerant Kindergarten: El Jardín sobre Ruedas

Gabriela Ahlers Vergara

Université de Rouen Normandie, Francia

La presente contribución, expone el plan de una investigación en curso sobre una escuela infantil itinerante en Chile, el Jardín sobre Ruedas. Para comprender este sujeto de estudio, se contextualiza la investigación: motivaciones, marco institucional de esta escuela, el funcionamiento, así como los resultados y conclusiones de un trabajo de fin de master que permitió establecer los primeros lineamientos de nuestra actual investigación. Esto da pie al estado de la cuestión, estableciendo así, la problemática de la investigación, sus objetivos y el método que se pretende utilizar. Luego se exponen los resultados esperados en torno a nuestros objetivos planteados; para finalmente, proponer una discusión y conclusiones en torno a nuestro objeto de estudio.

Descriptores: Escuela infantil itinerante; Prácticas docentes; Trabajo colaborativo; Modalidad no-convencional.

The present contribution presents the plan of an ongoing research on an itinerant kindergarten in Chile, el Jardín sobre Ruedas. The research is contextualized in order to gain a better understanding of the subject of study; motivations, institutional framework and operation of the school, as well as the results and conclusions of a master's degree thesis that helped establishing the first guidelines of our current research. All this gives rise to the state of the question, thus establishing the problematic of the research, its objectives and the method that is intended to use. Then, the expected results are displayed around the objectives set beforehand, to finally propose a discussion and draw conclusions about the subject of study.

Keywords: Itinerant kindergarten; Teaching practices; Collaborative work; Unconventional method.

Contexto y motivación de la investigación

El Jardín sobre Ruedas (JSR) es una escuela infantil itinerante, creada en Chile en 1997 por la Fundación Integra[1]. Esta modalidad educativa tiene por objetivo educar a niños y niñas entre dos a cinco años que viven en zonas geográficas alejadas y que no disponen de una escuela cerca. El equipo educativo del JSR se compone de una educadora de párvulos[2] y un animador socio-cultural[3]. Ambos, en una furgoneta, se desplazan entre 40 minutos y dos horas con todo el material necesario para instalar la escuela en diferentes espacios prestados por la localidad: el

[1] Esta fundación, sin fines de lucro, pertenece a la red de fundaciones de la dirección sociocultural de la presidencia de la República de Chile. Creada en 1990, es una de las tres instituciones públicas de educación infantil, la cual tiene como objetivo entregar educación de calidad a niños y niñas, entre seis meses y cinco años. En cuanto al curriculum, Fundación Integra sigue los lineamientos establecidos por el ministerio de educación y por las Bases curriculares de la educación parvularia.

[2] Educadora de párvulos es el término utilizado en Chile para llamar a la maestra de Educación Infantil.

[3] En los documentos redactados por Integra para la presentación de la modalidad, la dupla del JSR están siempre compuestas por una mujer (educadora) y un hombre (animador). En nuestra investigación no buscamos comprender si se trata de una elección política de la Fundación Integra o si esto corresponde a una realidad de feminización de la carrera de educación parvularia.

consultorio, el centro de vecinos, etc. La educadora y el animador[1] intervienen una vez por semana en cada localidad; la duración de cada sesión es de un mínimo de cuatro horas. El equipo educativo recorre cuatro lugares diferentes por semana; el quinto día, lo dedican a la planificación y a la preparación de material en la oficina de la Fundación Integra. Cada vez que el JSR se desplaza a las distintas localidades, los niños/as deben ir acompañados por un miembro de la familia, el cual permanece toda la jornada en este espacio educativo.

La educadora de párvulos es la encargada de realizar todo el trabajo pedagógico: diagnóstico, planificación de objetivos y actividades, evaluación de aprendizajes, etc. Por su parte, el animador conduce el vehículo y apoya a la educadora en diferentes tareas tales como la realización de actividades con los niños/as, visitas domiciliarias a las familias, así como aspectos logísticos definidos por esta dupla.

Con el objetivo de estudiar esta modalidad educativa, y asimismo, al constatar en esa época la inexistencia de estudios ligados a ésta, se realizó un trabajo de fin de master[2]. Este tenía como objetivo conocer y comprender las prácticas docentes propuestas por el JSR. Los resultados obtenidos son de orden pragmático y simbólico agrupanose en tres ejes principales. En primer lugar, siendo una modalidad no convencional, el JSR exige a los profesionales una adaptación constante de sus prácticas, las cuales dependerán de las localidades, de las familias, de la dupla educadora-animador, ajustando y cambiando sus prácticas y formas de relacionarse según los distintos actores. En segundo lugar, en nuestros resultados se evidencia que un vínculo importante se construye entre educadora y animador a través del tiempo que les permite llevar un trabajo acorde a los objetivos de la localidad. Por último, esta modalidad revela un trabajo intenso con familias: en la escuela se modelan pautas de crianza, se hace participar a las familias en tareas concretas (por ejemplo, preparación de material) y se crea una continuidad entre las prácticas de la escuela y las prácticas educativas familiares.

A raíz de estos resultados, diversos cuestionamientos surgieron: ¿De qué manera el rol de la educadora y/o animador influyen en la localidad? ¿Qué tipo de relación se instaura entre profesionales que no poseen la misma formación profesional? ¿Cómo se construye la relación entre dupla y familias? ¿Cómo impacta en el JSR, la relación que tienen las familias entre sí?

Los resultados demuestran que el JSR se estructura gracias a un entramado de relaciones que son de orden pragmático y afectivo. El factor común subyacente a este entramado, es el hecho que los actores buscan la realización de un trabajo en conjunto, el cual podemos suponer que tiene como objetivo la mejora del aprendizaje, tratando de establecer una coherencia entre la educación escolar y la educación familiar de los niños/as. Este entramado de relaciones se configura específicamente bajo la forma de dúos o tríos de personas: profesionales-familia, educadora-animador, educadora-familias, animador-familias, profesionales-institución, etc.

Estas evidencias llevan a interrogarse sobre la manera en la que se construye, de forma cotidiana, el quehacer educativo. De esta forma, nuestro foco de investigación se centra en las dinámicas que se llevan a cabo en *pro* de un objetivo común, en este caso el aprendizaje de niños y niñas del JSR, por lo tanto ¿qué situaciones llevan a los actores a realizar un trabajo colaborativo en

[1] Por términos de espacio y para una lectura más fluida, utilizaremos solo el termino de animador

[2] Este trabajo de fin de master (TFM), se realizó en el contexto de un master en educación, mención investigación entre los años 2015-2016, en la Universidad de Rouen Normadie. Este TFM se intitula : "Jardín Sobre Ruedas : quelles pratiques enseignantes, dans une école roulante ?"

función de objetivos comunes? ¿Qué prácticas permiten un trabajo colaborativo entre los diferentes actores?

Estado de la cuestión

Como base de nuestra investigación desarrollaremos la noción de trabajo colaborativo. Este concepto aporta dos características fundamentales que nos convoca en esta investigación: el voluntariado y la no transferencia de la situación colaborativa a otros contextos

El trabajo colaborativo nace gracias a "una disposición voluntaria al compromiso" (Cook y Friend, 2010). Así como también, gracias a la motivación de los actores por querer realizar cambios transformando una realidad determinada, teniendo en mente como hipótesis, que estos cambios contribuirán a mejorar dicha realidad (Mérini, 1999). En este sentido, la colaboración emerge de la iniciativa de los actores y de las representaciones que ellos se hacen de la realidad, hechos que no son transferibles a otros contextos (Marcel y García, 2010).

La realización de proyectos comunes alude al hecho de "emprender conjuntamente un proyecto de forma libre, dejando latitud y espacio al otro para expresarse y dar su punto de vista" (Dionne y Savoie-Zajc, 2011). De este modo, la colaboración permite un proceso de negociación que implica la idea de acuerdo, de asociación y consenso, elementos que configuran constantemente el trabajo colaborativo. Situaciones de este tipo se observan en las prácticas docentes realizadas fuera del aula como, por ejemplo, reuniones llevadas a cabo fuera del tiempo de trabajo

Según Mérini (2009), existe una semiótica afectiva que hace referencia al valor, al deseo y al gusto de los actores por trabajar de forma colaborativa, lo que crea un lazo de confianza entre ellos. De este modo, la confianza va a ser un elemento detonador de prácticas colaborativas, y a su vez, un pilar fundamental para la realización de dichas prácticas. Así, la confianza se sitúa en un vaivén constante entre una intensificación del vínculo y la creación de este.

Por otra parte, la situación colaborativa, exige energía y tiempo extra de la parte de las personas involucradas, lo que puede volverse un freno para los actores (Borges y Lessard, 2007). De este modo, serán ellos quienes decidirán cuándo este proceso comienza y cuándo este finaliza. No obstante, el hecho de que las personas se impliquen en un trabajo colaborativo, conlleva a compartir tareas y responsabilidades, lo cual puede ser resentido, como una carga menos dentro del trabajo cotidiano (Dionne y Savoie-Zajc, 2011, p.55).

Para poder colaborar entre los diferentes actores, estos realizan en conjunto un diagnóstico, anclándolo en situaciones contextualizadas, para dar respuestas a un problema local (Mérini, 2009). Poniendo así sus propias competencias personales (cognitivas y sociales) al servicio de la negociación y de la superación de los obstáculos a los cuales se confronta el grupo (Friend y Cook, 2010). Esto conlleva a la creación de un sello distintivo de las comunidades educativas, sin que estas dinámicas colaborativas puedan ser transferibles de forma idéntica a otros contextos. Esto permite crear un sentimiento de pertenencia que acompaña los individuos y que permite que se integren plenamente al grupo (Friend y Cook, 2010).

Hipótesis o definición del problema de investigación

Estas descripciones que caracterizan el trabajo colaborativo nos permiten formular la problemática siguiente: ¿cómo se crean las dinámicas colaborativas entre educadora-animador-familias del JSR? ¿Qué elementos impiden o favorecen el trabajo colaborativo al interior del JSR? ¿Qué representaciones y vivencias subjetivas de los actores se ponen en juego que permiten

experiencias creativas en *pro* de un trabajo colaborativo y, por ende, en *pro* de los aprendizajes de los niños y niñas? ¿Qué representaciones favorecen o dificultan las experiencias de trabajo colaborativo entre los diferentes actores?

A partir de estos cuestionamientos emergen nuestros objetivos de investigación.

Objetivos de la investigación

- Comprender y desentrañar las dinámicas subyacentes que favorecen y/o impiden el trabajo colaborativo entre profesionales
- Comprender y poner en evidencia las experiencias y practicas que permiten crear dinámicas de colaboración al interior de esta escuela infantil entre familias y dupla.

Método

Al interesarnos sobre la comprensión e interpretación del sentido que dan los actores a sus experiencias vividas, se decidió adoptar un enfoque cualitativo de investigación. Este enfoque permite una interpretación fina de las vivencias, sentimientos y representaciones movilizadas por los actores sobre aspectos que contribuyen a la generación de dinámicas colaborativas de trabajo en el JSR.

Para llevar a cabo nuestra investigación, se realizará un trabajo de campo junto a tres parejas de profesionales del JSR insertos en tres regiones diferentes del país. Para la recogida de datos centraremos nuestro foco de atención en los profesionales del JSR, así como en las familias y otros actores que participan de esta modalidad. Como técnica de recogida de información utilizaremos la entrevista no estructurada y la observación directa, las cuales pasamos a detallar a continuación:

Entrevista no estructurada*:* para acordar presencia al sujeto, la entrevista permite a la persona revelarse y revelar su propia singularidad, valorizando la exploración inductiva y elaborando un conocimiento holístico de la realidad (Anadón, 2006). Inspirándonos de un enfoque clínico en educación, la entrevista no estructurada permite poner en evidencia la integración dialéctica entre el sujeto y el objeto, considerando las múltiples interacciones entre la persona que hace la investigación y lo que es buscado. (Fernández, 2001). De este modo, intentaremos obtener una comprensión profunda sobre el sentido que dan los sujetos singulares a las situaciones, interesándonos sobre la "vivencia" subjetiva de las personas en relación al JSR.

Observación directa: para describir y comprender nuestro terreno de estudio en relación a nuestros objetivos de investigación, la observación directa se inspira de la teoría fundamentada (grounded theory) desarrollada por Glaser y Strauss (1967). Esto nos permitirá comprender los fenómenos humanos a partir de la inducción desde una perspectiva global, construyendo una relación entre los datos empíricos y los elementos teóricos (Strauss y Corbin, 2004). De este modo, esperamos comprender de forma acaba la colaboración dentro del grupo, desprendiendo la significación de situaciones que harán surgir categorías, ligándolas a los diferentes elementos del fenómeno en un esquema explicativo (Dionne, 2009). De esta forma, este método nos permitirá complementar la visión individual de las entrevistas, observando a partir de un todo, las diversas interacciones que se dan en el JSR.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Se espera poner en evidencia las prácticas formales e informales que permiten dar cabida a un espacio en donde los profesionales se permitan una transformación educativa, al servicio de actos que cambien la realidad de los actores. A través de estas dinámicas, nos interesa observar y plantear la manera en la que se estructura el trabajo colaborativo dentro de determinadas localidades. Del mismo modo, se espera poder identificar los elementos que permiten la construcción de un vínculo entre profesionales y familias de esta modalidad, las cuales permiten un trabajo en conjunto – o no – entre el mundo de la escuela y de la familia. Asimismo ¿Es posible establecer una continuidad/ruptura entre esfera privada/educación informal y entre esfera pública/educación formal?

Por otra parte, pretendemos identificar y comprender cómo se construye el trabajo colaborativo entre educadora y animador ¿Qué factores favorecen o impiden esta relación?, ¿Qué elementos de un trabajo prescrito por la institución se presentan?, ¿Qué elementos de un trabajo educativo informal se observan en este tipo de relación? ¿Cómo estas influyen en la creación de un trabajo colaborativo? Asimismo, se pretende poner en evidencia en qué medida impacta en los profesionales esta relación ¿Qué competencias profesionales se desarrollan de forma colaborativa? ¿Qué adaptaciones o ajustes se crean entre estos dos profesionales? ¿Según la percepción de los actores du JSR, se adquiere un sello distintivo que permite observar un cambio en la identidad profesional de educadora y/o animador?

Discusión y conclusiones

Al interior de esta modalidad educativa –posiblemente - diferentes habilidades profesionales se se adquieren a través del tiempo y por medio del vínculo que se crea entre estos profesionales. Ahora bien, un factor importante podría incidir radicalmente en la constitución de ésta. Si el animador que acompaña a la educadora no posee ningún tipo de formación en educación ¿Cómo puede impactar esta falta de experiencia o "mirada inocente" en la educadora y *vice-versa*? De esta manera, posiblemente, ¿existen habilidades específicas a esta modalidad? o por el contrario ¿estas habilidades se pueden encontrar en otros contextos educativos?

Lo anterior nos lleva a mirar desde otra perspectiva las habilidades de reflexión que adquieren – o no – estos profesionales, vale decir, ¿en qué medida los márgenes de maniobra permitidos por la institución pueden estimular o no el trabajo reflexivo de los profesionales para dar respuestas adaptadas y pertinentes a cada localidad y grupo con el que se trabaja?

Más allá de la temática específica de nuestro objeto de estudio, hoy en día, la relación que se puede instaurar entre familias y escuela a través de conceptos como trabajo cooperativo (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud y Tardif, 2007), colaborativo (Mérini, 1999) o trabajo en equipo (Mucchielli, 2015), se vuelven elementos centrales dentro de los lineamientos curriculares de la educación parvularia en Chile (Ministerio de educación, 2018), asi como también, dentro del debate político en educación, el cual promueve estas orientaciones a través de organismos como la OCDE (OCDE, 2006). Sin embargo, podemos constatar un retroceso en la creación y funcionamiento de este tipo de modalidades, debido a la aparición de nuevas políticas educativas que conciernen la cobertura educativa a través de modalidades formales para este tramo de edad.

Esto nos hace reflexionar, sobre cómo el vínculo y las prácticas que se llevan a cabo en modalidades educativas no-convencionales, pueden significar una contribución a las escuelas infantiles convencionales. Estos tres polos de discusión nos permitirán tener una visión más

acaba de los aportes de modalidades no-convencionales a la educación convencional, así como a la investigación educativa.

Referencias

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 5-31.

Borges, C. y Lessard, C. (2007). Chapitre 4. Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? En J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud y M. Tardif (Ed.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp.61-74). Brussels : De Boeck Supérieur.

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée: regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, *28*, 76-105.1

Dionne, L. y Savoie-Zajc, L, (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignant et contribution au développement professionnel. En L. Portelance, C. Borges y J. Pharand (Ed.), *La collaboration en milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp.45-60). Québec : Presse universitaires du Québec.

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2, 14-21.

Friend, M., & Cook, L. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 9–27.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*, Chicago: Adline.

Marcel, J-F. Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruselas, Bélgica: De Boeck Supérieur.

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation de la modélisation à une application.* Paris, Francia : L'Harmattan.

Mérini, C. (2009). L'ouverture de l'école: de la perspective historique au cadre conceptuel du partenariat. Session «compétences et partenariats en éducation pour la santé en milieu scolaire». Journées de la prévention 2 y 3 avril 2009. Institut national de la prévention et de l'éducation pour la santé. 2009, Paris, Francia.

Ministerio de educación de Chile, (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia.* Santiago, Chile: Ministerio de educación.

Mucchielli, R. (2014). *Le travail en equipe : clés pour une meilleure efficacité collective.* Paris: ESF éditeur

OCDE (2006). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil.* Paris, Francia : OCDE.

Strauss, A. L., y Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée.* Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

Aspectos clave

- Competencias y habilidades reflexivas que permiten la adaptación de prácticas docentes.
- Formacion de profesionales
- Escuelas convencionales versus escuelas no-convencionales

Evaluación del Material Educativo Digital para el Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado

Evaluation of Digital Educational Material for the Development of Self-Regulated Learning

Natalia Lara Nieto-Márquez [1,2]
Miguel Ángel Pérez Nieto [1]

[1] Universidad Camilo José Cela, España
[2] Smile and Learn, España

Con el presente plan de investigación se plantea la evaluación de la plataforma Smile and Learn para la mejora del aprendizaje. Ésta se estudiará a través del desarrollo de las funciones ejecutivas, la motivación y la metacognición en estudiantes de primaria de 8 a 11 años. Este proyecto, contribuirá a los estudios de aprendizaje autorregulado y a esclarecer el vínculo entre las diferentes variables. Los instrumentos de medida seleccionados son los test: Jr. MAI y Self-Reg para la evaluación externa de la variable metacognición; MAPE-I, para la motivación y ENFEN, para las funciones ejecutivas. También, se recogerá información a través de la plataforma digital. Dichos instrumentos se pasarán al inicio y al final de curso 2018-2019 para una recogida de datos pre-test y otra, post-test. En la literatura revisada se han observado relaciones entre las variables a anlizar, así como la mejora de las mismas a través del uso de material digital. A pesar de encontrarse relaciones en la literatura consultada, se requiere seguir indagando para establecer una base sólida entre motivación y metacognición. Igualmente, se medirá el desarrollo de las funciones ejecutivas, así como, los resultados y tiempo de uso en la plataforma tecnológica para explorar las relaciones.

Descriptores: Aprendizaje; Tecnología Educacional; Cognición; Motivación; Habilidades.

The following research consider the evaluation of Smile and Learn platform for improving learning. This improvement will be studied through the development of executive functions, motivation and metacognition in students from 8 to 11 years old. This project contribute to self-regulated learning studies and clarify the link between the different variables. The selected instruments to test the variables are: Jr. MAI and Self-Reg for the external evaluation of metacognition; MAPE-I, for motivation and ENFEN, for executive functions. Also, we collect information through the digital platform. These instruments will be passed to the beginning and end of the 2018-2019 academic year in order to get pre-test data collection and post-test data. In the literature reviewed, relationships between the variables to analyze have been observed, as well as their improvement through the use of digital material. Despite finding relationships in the literature, it is necessary to continue researching to explain link between motivation and metacognition. In addition, the development of the executive functions will be measured, as well as the results and time of use in the technological platform to explore their relationships.

Keywords: Learning; Educational technology; Cognition; Motivation; Skills.

Contexto y motivación de la investigación

Desde hace unos años el incremento del uso de la tecnología en las aulas ha ido en aumento, así como, las actividades que emplean la gamificación o el aprendizaje basado en juegos. No es de extrañar este auge en la elaboración de material educativo digital, ya que la sociedad actual se enfrenta a cambios constantes. En este proceso, los dispositivos electrónicos cada vez adquieren una mayor importancia (Moreno, Leiva & Matas, 2016). La etapa educativa actual, requiere de nuevas metodologías que se adapten a las demandas de los estudiantes (Marín, 2015). Se está convirtiendo en un reto captar la atención de los alumnos en las aulas, debido a la cantidad de

estímulos que hay en el día a día. La escuela del siglo XXI, debe comenzar a adaptar los recursos didácticos a las demandas actuales; es decir, la transformación de los libros de texto, por materiales más actualizados (Segovia, Mérida, González & Olivares, 2013; Moreira & González, 2015).

La cuestión en este punto es sí se está haciendo un uso adecuado de esa tecnología y cómo se está implementando en las aulas. Las nuevas empresas tecnológicas que desarrollan material educativo, deberían evaluar el material para adaptarse a las necesidades. Aunque hay que considerar, que el cambio e innovación pedagógica, abarca más variables además de transformar los materiales al formato digitalizado (Moreira & González, 2015).

Estado de la cuestión

El mercado de aplicaciones y material educativo digital ha crecido en los últimos años, siendo un área en constante expansión. Es fácil asumir que las aplicaciones creadas han sido desarrolladas de manera apropiada. Sin embargo, muchas de ellas, carecen de un diseño, instrucciones, contenido didáctico, y otras características específicas a nivel educativo (More & Travers, 2013; Lee & Cherner, 2015). Las fuentes consultadas, ponen de manifiesto la relevancia de la evaluación de las aplicaciones empleadas en los centros educativos. Caracterizar los criterios de evaluación para aplicaciones móviles no es una tarea sencilla, ya que se deben analizar tanto las posibilidades educativas (aspecto pedagógico), como su diseño y software (aspecto computacional) (Cova, Arrieta, & Riveros, 2008).

Del mismo modo, se debe orientar a los estudiantes hacia actitudes más positivas, que generen creatividad y proactividad. Complementando las nuevas tecnologías con dinámicas de aprendizaje activo y gamificación, se puede logar el desarrollo de habilidades y capacidades como la de aprender a aprender; así como mejorar el rendimiento a través de la motivación de los alumnos (Zepeda-Hernández et al., 2016).

En diversos entrenamientos con juegos educativos, se ha observado la mejora del rendimiento cognitivo y de las funciones ejecutivas (Farcas & Szamosközi, 2012). Esto es así, porque los juegos aumentan la motivación al determinar unos objetivos concretos, ser actividades prácticas, hacer un seguimiento del proceso, adaptarse a los niveles de los alumnos, etc. (Sitra, Katsigiannakis, Karagiannidis & Mavropoulou, 2017). Si bien todavía hay dudas en los estudios del uso de aplicaciones, juegos o inclusión de la tecnología en al aula que hacen referencia a la motivación. No se especifica el mecanismo por el cual puede desarrollarse la motivación; siendo necesarias más investigaciones para abordar dicha cuestión.

Estas técnicas pueden servir para la evaluación de competencias, el entrenamiento cognitivo y desarrollo de aspectos personales como la autoestima (Marín, 2015; Richter, Raban & Rafaeli, 2015). Las habilidades de los estudiantes para el aprendizaje derivan de un equilibrio entre las habilidades cognitivas, metacogniticas y motivacionales (Short & Weissberg-Benchell, 1989). El desarrollo de habilidades y competencias es relevante para el aprendizaje autorregulado, dónde se encuentra el nexo entre la metacognición y la motivación (Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000, Efklides, 2011). Igualmente, el aprendizaje autorregulado se relacciona con el desarrollo de la metacognicón mediante el uso de tecnología (Castro, Durán & Valero, 2006).

En la literatura se han elaborado algunos modelos que unen la motivación, metacognición, funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado; como son los de Borkowski, Chan, & Muthukrishna (2000), Coutinho & Neuman. (2008), Sungur. (2007), Efklides (2011), … En algunos de ellos pueden encontrarse las habilidades metacognitivas ligadas con las estrategias

de aprendizaje y con las fucciones ejecutivas, y en otros, con la motivación. También se propone que con el entrenamiento de las estrategias metacognitvas, se pueden mejorar las capacidades al incrementar la competencia de aprender a aprender y del aprendizaje autorregulado, al aumentar la motivación (Ugatetxea, 2002).

Dentro de las variables motivacionales consideradas en el aprendizaje autorregulado se puede destacar la importancia de la expectativa de valor, la orientación al logro o a las metas académicas y la autoeficacia; entre otras. (Borkowski et al., 2000, Efklides, 2011). Es importante que los alumnos se sientan partícipes en la generación de su conocimiento para lograr un aprendizaje efectivo y que estén motivados (Short & Weissberg-Benchell, 1989; Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000). Esto se puede fomentar con ayuda del material digital (Castro, Durán & Valero, 2006; Azevedo, 2009). Por otra parte, se ha observado que la modificación de la motivación hacia las tareas escolares tiene un efecto en la orientación y desempeño metacognitivo de los alumnos (Ugatetxea, 2002).

Se podría resumir así, que el aumento de las habilidades metacognitivas está relacionado con un aumento de la motivación, al igual que sucede en el caso contrario. Ya que la consecución de metas académicos está influida por la metacognición y la motivación tiene efecto postivo sobre las experiencias de logro (Landine & Stewart, 1998).

Definición del problema de investigación

Piaget (citado por Dyer, 2015 y Richter et al., 2015) afirma que el juego ayuda al aprendizaje académico y social, además del desarrollo de la empatía y la autorregulación. Estudios en las áreas de juegos educativos, han demostrado su importancia en la relación con el aprendizaje. Del mismo modo, que las actividades basadas en la incorporación de los elementos de juego (gamificación) (Dyer, 2015; Moreira & González, 2015; Sitra et al., 2017).

Así, la investigación plantea que el material eduativo digital desarrollado por Smile and Learn genera un impacto positivo en la motivación, las funciones ejecutivas y la metacognición de los estudiantes. Esto ayuda a la mejora académica y al desarrollo de competencias como aprender a aprender, en el entorno escolar.

Objetivos de la investigación

La investigación planteada se enfoca en la evaluación y la mejora del material educativo digital elaborado por Smile and Learn. Asimismo, se orienta en explorar cómo motiva a los estudiantes el uso de las aplicaciones en las aulas, analizando patrones que puedan estar vinculados a la metacognición, el uso de elementos de juego o al uso de la tecnología en el aula y la mejora de las funciones ejecutivas con la tecnología. Por consiguiente, el objetivo principal es la evaluación del material digital desarrollado por Smile and Learn en relación a la mejora de la metacognición, motivación y funciones ejecutivas. Para alcanzar dicho objetivo, se requiere establecer otros objetivos específicos entre los que se comprenden:

- Explorar el material educativo digital desarrollado por Smile and Learn y la mejora de las funciones ejecutivas de los estudiantes con su uso.
- Explorar el material educativo digital desarrollado por Smile and Learn y la mejora de la motivación de los estudiantes con su uso.

- Explorar el material educativo digital desarrollado por Smile and Learn y la mejora de la metacognición de los estudianes con su uso.
- Revisar la relación entre metacognición, motivación y funciones ejecutivas.
- Identificar los elementos de juego implementados en la plataforma Smile and Learn y su relación con los constructos de estudio.

Método

Muestra

En el estudio participa una muestra de 354 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilistico. La edad de los estudiantes oscila entre los 8 y 11 años de edad, correspondientes a los cursos de 3º, 4º y 5º de primaria, de un colegio público de la Comunidad de Madrid. Se ha seleccionado dicho rango de edades, por ser la etapa en la que los alumnos comienzan a desarrollar la capaciad de razonamiento, además de las habilidades metacognitivas.

Instrumentos

Para la variable metacognición se usarán los test Jr. MAI (Sperling; Howard; Staley & DuBois, 2004) y Self-Reg (Rizzo, Steinhausen & Drechsler, 2010). El test MAPE-I (Tapia & Ferrer, 1992) se usará para la variable de motivación hacia la tarea, y el test ENFEN (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2011) para la variable de funciones ejecutivas. Los tres primeros test se realizarán de forma grupal. Sin embargo, el test ENFEN requiere un formato individual. También se recogerá el progreso en las aplicaciones y tiempo de uso por parte de los estudiantes a través del sistema de learning analytics incorporado en la plataforma tecnológica.

Procedimiento

Para la realización del estudio se contactó con la dirección del colegio para explicarles la investigación y conseguir su colaboración. A través del colegio se comunicó a las familias la participación en la investigación, así como el el consentimiento. Posteriormente, se realizaron formaciones a los docentes del centro educativo sobre el uso de la plataforma y la metodología. Finalmente, se acordó pasar los test en el curso 2018-2019. Dejando un espacio de 6 meses entre pruebas, en los que se usará el material generado por Smile and Learn.

Resultados esperados

Como se ha comentado en el estado de la cuestión, son varios los modelos encontrados en la literatura que relacionan la motivación, metacognición, autorregulación y funciones ejecutivas. Sin embargo, no hay un patrón de relación establecido. Se espera poder determinar relaciones entre el desarrollo de la regulación de la metacognición con el incremento de la motivación. Así como, relaciones entre el desarrollo de las funciones ejecutivas con la metacognición y motivación hacia las tareas académicas. Todo ello, vinculado al uso del material digital.

Discusión

Con los resultados que puedan aportarse de la investigación se contribuirá a establecer un nexo entre las variables de metacognición, motivación y funciones ejecutivas para el desarrollo del aprendizaje autorregulado con el uso de la tecnología. Al explorar el uso del material digital con la mejora de las variables a medir en el estudio, se persigue evaluar el material que se genera

para potenciar el aprendizaje autorregulado de los alumnos. Esto permitiría elaborar unas guías de uso para los docentes, que faciliten y permitan un uso e implementación adecuada de los jueos y del material digital en las aulas. Coincidiendo con la opinión de los diversos autores, es necesario seguir indagando en la relación de las diferentes variables que pueden influir en el aprendizaje autorregulado (Ugatetxea, 2002; Castro, Durán & Valero, 2006; Sungur, 2007; entre otros).

Referencias

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: *A discussion. Metacognition and Learning*, *1*(4), 87-95. doi: https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7

Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition. 2.* Recuperado en febrero de 2019 de: http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/2

Castro, E. P., Durán, P. L. y Valero, C. Z. V. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *9*(2), 1-21. Recuperado en febrero de 2019 de: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf

Coutinho, S. & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning environments research*, *11*(2), 131-151. doi: https://doi.org/10.1007/s10984-008-9042-7

Cova, Á., Arrieta, X. y Riveros, V. (2008). Análisis y comparación de diversos modelos de evaluación de software educativo. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, *5*(3), 45-67. Recuperado en febrero de 2019 de: http://www.redalyc.org/html/823/82350304/

Dyer, R. (2015). A Conceptual Framework for Gamification Measurement. In T. Reiners & L. Wood (Ed) *Gamification in Education and Business* (pp. 47-66). Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_3

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, *46*(1), 6-25. doi: https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Farcas, S., & Szamosközi, I. (2012). The effects of working memory trainings with game elements for children with ADHD. A meta-analytic review. *Transylvanian Journal of Psychology*, *17*(1), 21-44. Recuperado en febrero de 2019 de: https://www.researchgate.net/profile/Zsuzsanna_Farcas/publication/305720460_The_effects_of_working_memory_trainings_with_game_elements_for_children_with_ADHD_A_meta-analytic_review/links/579b880d08ae80bf6ea34278.pdf

Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, *32*(3), 200-212. Recuperado en febrero de 2019 de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ576966.pdf

Lee, C., & Cherner, T. (2015). A comprehensive evaluation rubric for assesing instructional apps. *Journal of Information Technology Education: Research*, *14*, 21-53. Recuperado en febrero de 2019 de: https://www.researchgate.net/profile/Corey_Lee/publication/281887145_A_comprehensive_evaluation_rubric_for_assessing_instructional_apps/links/5878e17708ae9a860fe2a63d/A-comprehensive-evaluation-rubric-for-assessing-instructional-apps.pdf

Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27).

Moreira, M. A. y González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI, 33*(3), 15-38. Recuperado en febrero de 2019 de: https://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451

More, C. M., & Travers, J. C. (2013). What's app with that? Selecting educational apps for young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 16*(2), 15-32. Recuperado en febrero de 2019 de: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1096250612464763?journalCode=yeca

Moreno, N. M., Leiva, J. J., & Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idioma. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34. Recuperado en febrero de 2019 de: https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/viewFile/1709/155

Portellano, J. A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, L. (2011). *ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.U

Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation. In T. Reiners, & L. Wood (Eds) *Gamification in education and business* (pp. 21-46). Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_2

Rizzo, P., Steinhausen, H. C., & Drechsler, R. (2010). Self-Perceptions of Self-Regulatory Skills in Children Aged Eight to 10 Years: Development and Evaluation of a New Self-Rating Scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 123-142. Recuperado en febrero de 2019 de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906940.pdf

Segovia, B., Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs alumnado digital. El caso de Ana. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43) Doi: http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2013.43.338

Short, E. J., & Weissberg-Benchell, J. A. (1989). The triple alliance for learning: Cognition, metacognition, and motivation. In *Cognitive strategy research*, (pp. 33-63). Springer, New York, NY. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8838-8_2

Sitra, O., Katsigiannakis, V., Karagiannidis, C., & Mavropoulou, S. (2017). The effect of badges on the engagement of students with special educational needs: A case study. *Education and Information Technologies, 22*(6). Doi: https://doi.org/10.1007/s10639-016-9550-5

Sperling, R.; Howard, B.; Staley, R. & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation, 10*(2), 117-139.

Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(3), 315-326.

Tapia, J. A. y Ferrer, J. S. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-91). Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ugatetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de psicodidáctica, 13*(1). Recuperado en febrero de 2019 de: http://www.redalyc.org/html/175/17501304/

Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de Gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai. 12*(6). Recuperado en febrero de 2019 de: http://www.redalyc.org/html/461/46148194022/

Aspectos clave

Investigación financiada por las ayudas de doctorados industriales de la Comunidad de Madrid. La investigación se está relizando bajo el marco del proyecto IND2017/SOC-7874.

- Uso del material educativo digital en las aulas de primaria.
- Evaluación del material educativo digital.
- Aprendizaje autorregulado.

La Perspectiva de la Atención a la Diversidad dentro de los Modelos de Evaluación a Gran Escala en Educación Secundaria Obligatoria

The Perspective of Inclusive Education within Large Scale Evaluation Models in Secondary Education

Lourdes Sancho Otero
María José Rodríguez Conde

Universidad de Salamanca, España

Este plan de investigación pretende presentar los objetivos e hipótesis, la metodología y la sucesión de acciones sistemáticas que se van a llevar a cabo para desarrollar la futura Tesis Doctoral, dentro del Programa de Doctorado de la Universidad de Salamanca: "Formación en la Sociedad del Conocimiento". Este plan de investigación se sitúa dentro de una de las líneas del grupo de investigación en "Evaluación Educativa y Orientación", cuyo objetivo es conseguir mejorar el nivel de aprendizajes de los estudiantes al finalizar el periodo de escolarización obligatorio en España. Dicho estudio se enmarca dentro de los movimientos; Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, los cuales se han tratado por separado, aunque en la actualidad, la investigación se inclina hacia la integración de ambas perspectivas. A partir de estos modelos de análisis de los centros educativos, detectaremos una serie de buenas prácticas que distinguen a las escuelas de alta eficacia, a partir de las cuales llegar crear modelos de eficacia que puedan demostrar mejoras en escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan, a pesar de reunir los recursos suficientes. Tras haber realizado una revisión de la literatura surgida con este movimiento, encontramos que la atención a la diversidad presente en los centros educativos se convierte en un indicador de peso en relación a la eficacia escolar. Por tanto, nuestra investigación se va a centrar en este factor, como promotor de mejora y eficacia en los centros educativos.

Descriptores: Eficiencia de la educación; Mejora de la educación; Educación inclusiva; Contexto de Aprendizaje; Enseñanza Secundaria.

This research plan expects to present the aims and hypothesis, the methodology and the succession of systematic actions that will be carried out to developed the future Doctoral Thesis, within Doctoral Programme of Salamanca University: "Education in the knowledge Society". This research plan is located within one of the lines of the research group in "Educational Evaluation and Guidance" which goal is to improve the level of student learning at the end of the period of compulsory education in Spain. The present study is classified within the movements; School Effectiveness and Educational Improvement, which have been treated separately, although currently, the research is inclined towards the integration of both perspectives. From these models of analysis of educational centers, we will detect a series of good practices that distinguish high efficacy schools, from which to create effectiveness models' that can demonstrate improvements in schools that do not get their students to learn, in spite of collecting the sufficient resources. After making a review of the literature emerged with this movement, we found that attention to special needs students in schools is a strong indicator in relation to school effectiveness. Thus, our research will focus on this factor, as a promoter of improvement and effectiveness in schools.

Keywords: School Effectiveness; Educational Improvement; Inclusive Education; Educational Environment; Secondary Education.

Contexto y motivación de la investigación

El contexto teórico en el que se enmarca el desarrollo de esta Tesis Doctoral constituye un movimiento investigador nacido en la primera década del siglo XX. El conjunto de investigaciones que lo han impulsado, tratan de descubrir, y poner en práctica, los elementos que hacen posible que todos los estudiantes aprendan más y mejor (Creemers et al., 2017; Creemers & Reezigt, 2014; Martínez-Garrido, 2012). El extenso recorrido literario que comprende este movimiento llamado Eficacia Escolar, nos ha proporcionado tanto limitaciones como avances y contradicciones, tales como que el aprendizaje del alumno no se concibe solo de la interacción alumno-profesor, sino de la influencia de muchos más factores sociales y escolares, como demuestran los estudios de Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014) y Lizasoain et al. (2015). Sin duda el estudio, cuyos resultados más conmovieron a la comunidad investigadora educativa de mediados del siglo pasado, fue el Informe Coleman (1966), el cual enunciaba la poca influencia que podía ejercer la escuela y sus recursos en el aprendizaje o rendimiento de sus alumnos. Estos hallazgos despertaron tanta discusión como críticas, lo que desembocó en una avalancha de investigaciones que trataban de demostrar todo lo contrario (Martínez-Garrido, 2012; Murillo, 2007). Weber (1971) consiguió justificar la existencia de escuelas, en contextos socioeconómicos bajos, que sí conseguían enseñar a sus estudiantes. Además, elaboró una primera lista de factores relacionados con la eficacia de las escuelas.

Igualmente, la metodología empleada para el análisis de estas hipótesis también suscitó controversia, concluyendo con la validación de metodologías cuantitativas y cualitativas, siempre que cumplan con los requisitos de la investigación científica. Asimismo, se valora positivamente el empleo de métodos mixtos, como defienden Creswell & Sinley (2017), y modelos mutlinivel frente a análisis estadísticos de regresión múltiple (Lizasoain et al., 2015).

A partir de los 90, y en la actualidad, la investigación se centra en la creación de modelos de eficacia que puedan demostrar mejoras en escuelas que no consiguen que todos sus alumnos aprendan satisfactoriamente (Creemers & Reezigt, 2014; Hernández-Castilla, Murillo & Martínez-Garrido, 2014; Lizasoain et al., 2015). Esta finalidad comienza a entrelazarse con el movimiento de Mejoramiento Escolar que, aunque pueda parecer similar al de Eficacia Escolar, parte de enfoques teóricos y metodológicos diferentes, lo cual marca dos líneas de investigación distintas con objetivos comunes: mejorar el rendimiento de todos los estudiantes (Carrasco, 2007). Asímismo, los estudios enmarcados en el Mejoramiento Escolar indagan en los procedimientos de cambio que llevan a cabo las escuelas para optimizar su calidad y que, por consiguiente, todos sus alumnos aprendan más y mejor (Creemers et al., 2017; Stoll, Wikeley & Reezigt, 2002).

Sin embargo, tendríamos que esperar hasta los años 70, en España, para que algunos de los modelos de mejoramiento escolar incluyeran directrices específicas orientadas a la atención del alumnado con necesidades diferentes a las ordinarias (Barrio, 2009; Escudero & Martínez, 2011), lo que en ese momento se designó como integración. Este hecho se produce como consecuencia directa de la admisión de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, salvo que la gravedad de la discapacidad lo impidiese, lo cual es plasmado en la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Gómez Bargaño,2016). El concepto *integración* surge a partir de la publicación del Informe Warnock (1978), cuyo objetivo consistía en terminar con la segregación y conseguir que el alumnado con diferentes necesidades educativas fuera acogido en el aula ordinaria (Junta de Castilla y León, 2015), lo que desencadenó el desarrollo de la educación inclusiva en Europa. Por consiguiente, las primeras medidas de atención a la

diversidad llegaron a nuestro sistema educativo español en la década de los 80 con el Real Decreto 1174 de 1983 (Sánchez Martínez, 2015), sin embargo, todavía no contaban con la perspectiva *inclusiva*, solo *integradora*. Aunque se siguieron produciendo avances en educación especial, no es hasta los años 90 cuando empieza a implantarse el término inclusión (Barrio, 2009; López Vélez, 2008; Junta de Castilla y León, 2015), con el que se inicia una toma de conciencia, y la posterior adopción de acciones, que comprende la atención a la diversidad en el contexto del aula ordinaria. Así comienza, en palabras de Barrio (2009), "la construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales" (p.14).

A la par que se desarrolla la educación inclusiva, el estudio de las escuelas eficaces comienza a tener en cuenta esta nueva perspectiva. Murillo (2005) establece equidad, desarrollo integral de todo el alumnado y elementos contextuales como las bases de una escuela eficaz. Por tanto, de estos tres términos; equidad y elementos contextuales son estudiados a partir del índice socioeconómico y cultural (ISEC), llegándose a establecer su relación con el rendimiento académico del alumnado como una medida de equidad de los sistemas educativos. "Un sistema educativo se considera tanto más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del ISEC del alumnado en su rendimiento educativo" (MECD, 2016, p.111). La estrecha vinculación existente entre clase social y rendimiento escolar ha sido demostrada por numerosas investigaciones que señalan al contexto como el origen de la desigualdad social (Sánchez Martínez, 2015). Sin embargo, también nos han sido proporcionadas evidencias que demuestran la existencia de escuelas que consiguen hacer frente al medio social, reduciendo las desigualdades subyacentes del ISEC.

Como vemos, se apunta al estudio de la *diversidad* sujeta a motivos socioeconómicos y culturales, pero, ¿y por "presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar"? (LOE 2/2006, p. 54).

A esta perspectiva se refiere Murillo (2005) con "desarrollo integral de todo el alumnado", incluyendo a aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por ser alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). La calidad de la atención a la diversidad que se lleva a cabo en los centros constituye una medida importante en la consecución de la eficacia. Además, es una práctica clave hallada en la mayoría de los centros denominados de alta eficacia, como en la investigación de Lizasoain et al. (2015) en centros del País Vasco, donde en el 87% de las escuelas catalogadas de eficaces se llevaba a cabo un seguimiento y una atención individualizada de cada alumno. Es decir, la atención a la diversidad es un factor de peso en la determinación de la eficacia escolar, presente en abundantes investigaciones enfocadas en registrar buenas prácticas en estos centros (como Hernández-Castilla, Murillo, y Martínez-Garrido (2014), Lizasoain et al. (2015), Slavin et al. (1996) y Virgilio, Teddlie y Oescher (1991). No obstante, la literatura que aúna educación inclusiva y eficacia escolar es reducida, a pesar de la importancia que desencadenarían sus aportaciones a la consecución de un incremento en el rendimiento del alumnado y, como consecuencia, una mejora de la calidad del sistema educativo.

Las razones que impulsan el planteamiento de esta Tesis Doctoral en torno a la investigación de eficacia y mejoramiento escolar, y su relación con la educación inclusiva, son varias. Por un lado es evidente la necesidad de continuar aportando evidencias a esta línea de investigación, añadiendo profundización en el factor de la inclusión, para producir mejoras en el sistema educativo. Por otro lado, este estudio pretende, en última instancia, servir a la creación de

modelos que permitan a las escuelas iniciarse en el camino hacia la eficacia. Mas, estos modelos no pretenden que las escuelas adopten unas prácticas idénticas, sino que el modelo de mejoramiento se adapte a las características de cada centro. Relacionar la investigación de la eficacia escolar con la atención a la diversidad que se practica en las escuelas incluidas en el estudio, dota de cierta innovación a este trabajo. La mayoría de los estudios se centran en analizar las buenas prácticas que se observan en escuelas de alta eficacia, mientras que nuestro trabajo se va a centrar en analizar cómo se atiende a la diversidad y qué medidas de inclusión se llevan a cabo en escuelas de alta y baja eficacia. La adopción de esta perspectiva aportará una nueva visión de eficacia y nos servirá para intervenir en el mejoramiento de una de estas escuelas identificada como ineficaz.

Estado de la cuestión

La disponibilidad de datos derivados de estudios con grandes muestras de alumnado, como es PISA, está impulsando el análisis sobre la relación de todo tipo de variables con el rendimiento del alumnado evaluado (Gamazo, et al., 2018). Este hecho ha permitido fomentar el estudio de la eficacia escolar desde una perspectiva en la que el rendimiento del alumnado perteneciente a un centro no es determinado por su ISEC. Gracias a ello podemos llegar a medir la equidad general de nuestro sistema educativo y, en particular, de cada centro. Consideramos más equitativo aquel centro en el que el rendimiento de su alumnado no reproduzca su ISEC, esto garantiza más igualdad de oportunidades para todos (MECD, 2016). No obstante, en los estudios de este ámbito que han sido revisados para la redacción de este plan de Tesis, no podemos comprobar si se incluye a los estudiantes con NEAE en la ejecución de las pruebas de rendimiento, lo cual puede alterar los resultados del propio estudio. Tampoco contamos con el porcentaje de ACNEAE que ha realizado las pruebas PISA en cada centro, lo que aportaría otro matiz a la interpretación y comparación de resultados.

La mayoría de los trabajos que sostienen como punto de partida la relación entre ISEC y rendimiento escolar se enfocan en la identificación de centros de alta y baja eficacia, tras la cual, buscan hallar una serie de buenas prácticas presentes en estas escuelas señaladas como excepcionales. Gracias a ello, poseemos evidencias de la importancia que desempeña la atención a la diversidad en las escuelas de alta eficacia, las cuales no se limitan solo a trabajar en inclusión, también llevan a cabo grupos flexibles, evaluaciones constantes, tutorías individualizadas, comunicación continua entre tutor, orientador y familia, entre otras acciones que describe el estudio de Lizasoain et al. (2015).

La legislación actual aboga por una educación inclusiva y la considera "un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo de atender a todo el alumnado" (Junta de Castilla y León, 2015, p.9). Para ello debemos apartarnos del enfoque individualizado y comprender la existente diversidad del aula. Un punto importante a tener en cuenta desde la escuela se centrará en la cercanía con la familia, teniendo en cuenta que, para lograr un desarrollo integral de cada alumno, se debe incluir a toda la sociedad, especialmente a la familia ya que, son los primeros responsables de la educación de sus hijos (López Vélez, 2008; Sánchez Martínez, 2015).

Hipótesis o definición del problema de investigación

El objetivo general de este estudio se centra en conocer las relaciones entre eficacia y mejoramiento escolar y la adopción de una perspectiva de inclusión en los centros escolares de educación secundaria, especialmente en Andalucía y en Castilla y León. En este sentido, planteamos las siguientes hipótesis en este subestudio:

- En los centros de educación secundaria con un alto grado de eficacia en la Comunidad Autónoma del Castilla y León (al menos), la comunidad educativa comparte creencias y prácticas igualitarias, y ha implementado medidas y prácticas coeducativas que tienen consecuencias positivas sobre el rendimiento académico y el desarrollo sociopersonal de los estudiantes.
- En los centros de educación secundaria con bajo grado de eficacia en la Comunidades Autónomas de Castilla y León, al menos, podemos observar indicadores de desigualdad y la comunidad educativa observa que no cuenta con recursos suficientes para combatirlos.
- En los centros educativos donde la comunidad educativa (equipos directivos, profesores, estudiantes y familias) tienen una mayor sensibilidad hacia la atención a la diversidad, los estudiantes obtienen mejores resultados.

Objetivos de la investigación

La finalidad práctica de este proyecto es llegar a detectar buenas prácticas en los centros educativos de secundaria en la comunidad, en relación con la "atención a la diversidad", entendida en todas sus categorías de necesidades específicas de apoyo educativo (necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, integración tardía en el sistema educativo español y dificultades específicas de aprendizaje). Los objetivos específicos serán:

- Detectar los centros de alta y baja eficacia, a partir del análisis estadístico en la base de datos PISA2018. Estudiar los factores asociados con el alto y el bajo rendimiento del alumnado perteneciente a los centros educativos de Castilla y León. Desarrollar una metodología cuantitativa, basada en modelos estadísticos multinivel para controlar el efecto de otros factores contextuales en las puntuaciones de los alumnos.
- Realizar un análisis cualitativo en profundidad de la eficacia y el mejoramiento escolar en los centros seleccionados de alta y baja eficacia, desde una perspectiva inclusiva, a partir de las percepciones de los equipos directivos, los profesores y las familias.
- Contrastar los resultados a nivel internacional, a partir de las estancias en centros de interés internacional.
- Llevar a cabo una propuesta de mejoramiento escolar, concretamente en el área de atención a la diversidad, en uno de los centros de baja eficacia incluidos en este estudio.
- Evaluar la propuesta de mejoramiento escolar llevada a cabo en uno de los centros identificados de baja eficacia.

Método

La metodología responde a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, seleccionaremos métodos de investigación mixtos en educación (Creswell & Sinley, 2017), cuya utilización estará en función de los objetivos específicos en cada caso. En un primer momento, utilizando una metodología cuantitativa y, en un segundo momento, una metodología cualitativa basada en el estudio de casos.

- El estudio partirá desde una perspectiva metodológica cuantitativa, a través de un estudio ex post-facto con el banco de datos español de PISA2018 (base pública en OCDE). La variable criterio será el rendimiento de los alumnos en las pruebas de nivel de competencias (matemáticas, lectura y ciencias) y las variables predictoras serán los factores de contexto de los centros escolares, que serán extraídos de los cuestionarios de contexto aplicados en dichas evaluaciones. Los instrumentos son los utilizados por PISA en la aplicación de 2018. Se utilizará la muestra total de PISA para la selección de los centros de alto y bajo rendimiento. El análisis de los datos se realizará mediante modelos jerárquicos lineales, ya que la variable alumnado se encuentra anidado en otro nivel, la escuela. El estudio, de otro lado, será transversal puesto que las evaluaciones PISA no ofrecen datos longitudinales de los centros (Gamazo, Martínez-Abad, Olmos Migueláñez y Rodríguez-Conde, 2018).

- El segundo estudio partirá del análisis de los centros de alta y baja eficacia detectados en las Comunidades de Andalucía y de Castilla y León, entre la muestra de PISA aplicada en estas comunidades y que nos permitan aplicar el estudio (autorización de la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa). El estudio de casos (al menos un centro de alta eficacia y un centro de baja eficacia por Comunidad, siendo el total cuatro centros), permitirá resolver la segunda fase del estudio. Se aplicarán entrevistas y/o grupos de discusión para registrar la opinión del equipo directivo, del profesorado y de las familias, en relación a la sensibilidad hacia la atención a la diversidad que se evidencia en los centros. El análisis de la información cualitativa se realizará a través de técnicas de análisis de contenido, apoyados por software comercial Nvivo (licencia del grupo de investigación Ge2O de la USAL). Sobre los alumnos del centro (al menos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria) se aplicará una escala sobre "sensibilidad hacia la diversidad" elaborada en ad hoc. Se planteará un estudio de validación de la escala previamente a su aplicación definitiva (Bielva Calvo, Martínez Abad y Rodríguez Conde, 2017).

- El tercer estudio partirá del diseño de una propuesta de formación de profesorado en atención a la diversidad y su consecuente enfoque de evaluación sumativa y formativa.

Resultados esperados

Esta comunicación solo plantea el proyecto o plan de investigación, por lo tanto, aun no tenemos resultados sobre los que informar.

Aún así, esperamos unos resultados derivados de las fases del estudio planteado. En primer lugar, la aplicación de un análisis multinivel basado en la diferencia entre la puntuación observada de los centros y su puntuación esperada en función de los factores contextuales relevantes, nos permitirá discernir aquellos centros de alta y baja eficacia a partir de los datos de PISA2018. Por otro lado, la elección de Castilla y León y Andalucía en nuestra investigación, conlleva la

comparación de sus medidas educativas a nivel autónomo, así como, sus variables socioecomómicas y culturales.

Tras la selección de los centros que van a conformar nuestro estudio, se procederá al estudio de casos, mediante previo consentimiento de los mismos. La finalidad es obtener una lista de las buenas prácticas que se detecten en ellos. Las entrevistas y/o grupos de discusión, llevados a cabo con la comunidad educativa de los centros, ampliarán los datos hacia los que queremos dirigir nuestra investigación, recabando información acerca de cómo se atiende a la diversidad del alumnado.

La literatura de la que disponemos nos permite esperar unos resultados que apoyan nuestra hipótesis, pues la atención a la diversidad se muestra como una buena práctica presente en la mayoría de centros de alta eficacia. También, existe la posibilidad de que, en los centros de alta eficacia estudiados, la presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sea mínima y, por tanto, su rendimiento no afecte a la puntuación media.

Por último, de la aplicación de una propuesta de mejora en uno de los centros de baja eficacia, y su posterior evaluación, podremos desvelar si se ha tratado de una medida acertada con unos resultados prosperos, o si, por el contrario, no ha conseguido el mejoramiento escolar que pretendía.

Discusión y conclusiones

Con el desarrollo de la Tesis planteada pretendemos sumar evidencias a las líneas de investigación de eficacia y mejoramiento escolar desde la prespectiva de la atención a la diversidad, concretamente en educación secundaria.

Los resultados derivados de este estudio nos permitirán discutir acerca de las buenas prácticas que distinguen a los centros de alta eficacia, identificados a partir del análisis de los resultados de las pruebas PISA2018. Teniendo en cuenta que el tratamiento de los resultados de las pruebas PISA ha situado a estas dos comunidades bastante distantes en cuanto a rendimiento e ISEC, lo que es un buen punto de partida para su comparación.

Referencias

Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, *20*(1), 13-31.

Bielba Calvo, M., Martínez Abad, F., & Rodríguez Conde, M. J. (2017). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, *69*(1), 27-43.

Carrasco, A. (2007). Mejoramiento escolar en contextos de pobreza. Problematizando supuestos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *5*(5), 291-299.

Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI-Team. (2007). Effective School Improvement - Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.

Creswell, J. W., & Sinley, R. C. (2017). Developing a culturally-specific mixed methods approach to global research. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(2), 87-105.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Oportunity*. Washington. National Center for Educational Statistics.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, *55*, 85-105.

Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). *Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. Revista de Educación*, (379), 56-84.

Gómez Bargaño (2016). *Un lugar más inclusivo para todos. Caminemos juntos* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Cantabria

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(1), 103-118.

Junta de Castilla y León (2015). *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020.*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.

Lizasoain, L., Angulo, A., Azpillaga, V., Bartau, I., Damborenea, M. y Del-Frago, R. et al. (2015). *La Eficacia Escolar en los Centros del País Vasco. Informe final 2011-2015.* Vitoria-Gasteiz: ISEI-IVEI.

López Vélez, A. L. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad. Estudios de Caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, *6*(2), 172-199.

Martínez-Garrido, C. (2012). 25 Investigaciones Clave en Eficacia Escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(3), art. 9

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.* Madrid: Ministerior de Educación, Cultura y Deporte.

Murillo, F. J. (2005). *La Investigación sobre Eficacia Escolar.* Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.* Colombia: Andrés Bello Unidad Editorial.

Sánchez Martínez, J.J. (2015). *Pasado y Presente de los Derechos Humanos* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, l., & Dianda, M. (1996). Success for All: a Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *1*(1), 41-76.

Stoll, L., Wikeley, F., & Reezigt, G. (2002). Developing a common model? Comparing effective school improvement across European countries. *Educational Research and Evaluation*, *8*(4), 455-475.

Virgilio, I., Teddlie, C., & Oescher, J. (1991). Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, *2*(2), 152-168.

Aspectos clave

- ¿Incluyen los estudios a gran escala como PISA a los estudiantes con NEAE en sus pruebas?

Fomentando Procesos Argumentativos y Metacognitivos en Educacion Superior a través del Uso de TIC

Fostering Argumentative and Metacognitive Processes in Higher Education through ICT

Nancy MacCann-Alfaro [1]
Ana García-Valcárcel [2]
Erla M. Morales Morgado [2]

[1] Universidad de Atacama, Chile
[2] Universidad de Salamanca, España

La actual sociedad exige a la Educación Superior orientar sus metas al desarrollo del pensamiento crítico e independiente en los estudiantes, así como la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Unesco, 1998), lo cual implica que las metodologías de enseñanza-aprendizaje debiesen focalizarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento y la construcción del conocimiento más que sólo en la transmisión de éste. Esta investigación se propone explicitar y analizar los procesos de argumentación y de pensamiento metacognitivo que activan los estudiantes universitarios de primer año de titulaciones del área educativa, cuando se someten a un proceso de discusión para resolver un problema a través de un software colaborativo. La metodología de investigación será mixta (Cuanti-CUALI). La orientación cuantitativa implicará la aplicación de instrumentos, cuyos datos serán analizados estadísticamente. El enfoque cualitativo permitirá explorar los procesos de pensamiento estudiado y los resultados de la actividad pedagógica realizada.

Descriptores: Procesos de aprendizaje; Desarrollo de habilidades; Formación profesional; Metacognición; Argumentación.

The current society demands that Higher Education guide its goals to the development of critical and independent thinking in students, as well as the ability to learn throughout life (Unesco, 1998), which implies that teaching-learning methodologies should focus efforts on the thinking skills development and the construction of knowledge rather than only on its transmission. The present research aims to explain and analyze the thinking processes of argumentation and metacognitive that are activated by first-year undergraduate students in the field of Education, when they undergo a process of systematic discussion through a software. The research methodology will be mixed (Cuanti-CUALI). The quantitative orientation will involve the application of instruments, whose data will be analyzed statistically. The qualitative approach will allow to explore the thinking processes studied and the results of the pedagogic activity carried out.

Keywords: Learning processes; Skills development; Professional training; Metacognition; Argumentation.

Contexto y motivación de la investigación

La globalización ha transformado el espacio social en el que tiene lugar la educación, incidiendo en el cómo se produce y difunde el conocimiento, en cómo se relacionan las comunidades entre sí y cómo se forjan las identidades, todos asuntos de relevancia educativa. Frente a esto la Unesco (1998) señala la misión y función de la educación superior, destacando la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante con la intención de educar ciudadanos bien informados y motivados, con sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales. La Unesco (2015) recalca la necesidad de alejarse de los planteamientos dominantes basados en las teorías del capital humano y de aproximarse a una concepción más humanista de la educación que ponga su atención en el

respeto a la vida, la dignidad humana y el bienestar de las personas; enfatizando el poder transformador de la Educación sobre la vida de las personas. Paralelamente, en 1999 con la declaración de Bolonia, se propicia el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo marco ha dado lugar a cambios metodológicos y didácticos que exigen profundas transformaciones en las prácticas educativas de las universidades europeas, así como la construcción de nuevos modelos que propicien una revisión de las creencias, concepciones, valores y supuestos en los que se sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje (European Commission, 2010).

Este desafio supone abordar una serie de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales encaminadas al desarrollo del pensamiento, entre ellas las habilidades de argumentación y la capacidad de aprender a aprender. Si bien estas competencias tienen un carácter transversal y debiesen concretarse a través del currículum primario y secundario, se evidencia que los estudiantes universitarios manifiestan déficits en ellas (Tuzinkievicza, Peraltab, Castellarob & Santibáñez, 2018) lo que incide de manera significativa en su desarrollo personal, así como en sus éxitos académicos y profesionales. Esto cobra relavancia si nos enfocamos en la formacion de Maestros. Por su rol de mediador de conocimiento, el docente ha de aprender a convertir el aula en un espacio de intercambio comunicativo real y relevante, lo cual supone una formación concreta en estas competencias que, además de genéricas, son específicas en los planes de estudio pues son un instrumento fundamental para el desarrollo profesional (Bernal y teixidó, 2012).

Por lo tanto, interesa desarrollar investigación sobre la relación entre la argumentación y conciencia metacognitiva que se explicita en los indivíduos durante una discusión. La identificación de aspectos que estimulen el pensamiento metacognitivo en el contexto de discusiones argumentativa y vice-versa, sería crucial para el diseño de entornos de aprendizaje que fomenten esas dimensiones del pensamiento.

Estado de la cuestión

Tradicionalmente la argumentación y la metacognicion se han investigado de manera independiente en el ámbito de la educación: la argumentación, para conocer cómo el estudiantado argumenta y cómo son las interacciones argumentativas; y la metacognición, orientada a caracterizar los procesos relacionados con la construcción de conocimiento y la autoregulación que el individuo tiene sobre estos. Los procesos de metacognición sobre la argumentación favorecen que los estudiantes gradualmente tengan más conocimiento y control tanto del proceso argumentativo en sí mismo, como del proceso metacognitivo que vinculan a éste. (Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía & Tamayo-Alzate, 2015). En las últimas décadas ha surgido un creciente campo de investigación sobre el análisis de las discusiones dirigidas a la construcción del conocimiento disciplinario. Por una parte están los estudios sobre los pasos y procesos de la argumentación y por otro, los que se focalizan en las acciones epistémicas que envuelven las interaciones argumentativas mientras se aprenden conceptos curriculares. Entre las acciones epistémicas más sofisticadas está la metacognitiva que corresponde a la explicación de reflexiones sobre el propio conocimiento y creencias. Distintos estudios confirman la hipótesis de que los pasos más profundos del argumento se caracterizan por los niveles más altos de pensamiento metacognitivo (Kuhn. Wang & Li, 2011; Carmona, Aguilar & De Lourdes, 2015). Así mismo, existiría una estrecha conexión entre un argumento individual como producto y la argumentación dialógica como proceso (Kuhn, Zillmer, Crowell & Zavala, 2013). Según Mason y Santi (1994) los contextos de interacción facilitan la construcción de conocimiento compartido,

pues se distribuye el esfuerzo cognitivo entre los participantes. Además, se modela la competencia metacognitiva requerida para desarrollar un razonamiento argumentativo, mediante el ejercicio de la alternancia de giros argumentativos que se internalizan gradualmente, en una especie de aprendizaje cognitivo.

Uno de los enfoques teóricos predominantes en el estudio de la argumentacion es la pragma-dialéctica, para la cual la argumentación es una actividad verbal, social y racional que busca convencer a un crítico razonable acerca de la aceptabilidad de un punto de vista, presentando una constelación de una o más proposiciones para justificarlo. La funcionalidad de la argumentación está, entonces, dirigida a la resolución crítica de una diferencia de opinión a través de medios verbales (Johnson, 2000). En contextos educativos una herramienta pedagógica altamente utilizada para generar discusión ha sido el debate académico. No obstante, en la actualidad se le reconocen distintas limitaciones, especialmente su enfasis competitivo al basarse en el modelo tradicional de debate. Fuentes y Santibañez (2011) proponen un diseño teórico alternativo de debate para contextos académicos, que permitiría corregir las limitaciones identificadas, rescatando los elementos dialógicos presentes en él, atenuados por la tradición competitiva. El modelo de debate crítico, como lo denominan los autores, incorpora el componente: "una meta o resultado posible, no dialógico, que los participantes se proponen alcanzar de manera cooperativa".

Distintos estudios demuestran los beneficios de los denominados Sistemas de apoyo tecnológico para el desarrollo de habilidades argumentativas colaborativas apoyada por el uso de computadores (ABCSCL sigla en inglés) en términos de construcción de comprensión global, desarrollo cognitivo y resolución de problemas complejos (Noroozi, Weinberger, Biemans, Mulder, & Chizari, 2012). Entre estos dispositivos encontramos el software Dígalo que permite la creación de mapas argumentativos de forma colaborativa. La creación de mapas por un lado, mejoraría el aprendizaje al minimizar la carga cognitiva involucrada en la interpretación de éstos, y por otro, favorecería el pensamiento metacognitivo al permitir que la estructura del argumento quede abierta a evaluación y discusión, evidenciando fortalezas y debilidades. (Lotan-Kochan, Drachman, Schwarz, & Glassner, 2006).

Hipótesis o definición del problema de investigación

Frente a las transformaciones de la Modernidad, la universidad debe propiciar el desarrollo del pensamiento en la formación de los futuros profesionales. No obstante, investigaciones sugieren que en respecto al ámbito argumentativo, éste no se desarrolla como se esperaría (Carmona et. al., 2015). Del mismo modo, Tuckman (2003) señala como el principal factor del fracaso universitario la falta de estrategias y procesos de autorregulación para enfrentarse al aprendizaje. Sin embargo, también existen estudios que indican que es posible mejorar estas competencias con programas sistemáticos, rigurosos e intencionales, aunque en su mayoría tienden a abordan el estudio y desarrollo de las habilidades de manera independiente (Sánchez-Castaño et. al., 2015). Por lo tanto, es necesario desarrollar investigaciones que analicen y vinculen los procesos metacognitivos con otras competencias de alto orden como la argumentativa. Indagar sobre estos procesos desde una perspectiva que aborde su interrelación permitirá comprender cuáles habilidades y cómo se ejecutan al momento de desarrollar una actividad, así el cómo los estudiantes pueden utilizar mejor sus estratégias para lograr mejor desempeño en discusiones argumentativas y viceversa, cómo guiar discusiones argumentativas que favorezca mayor conocimiento y regulación metacognitiva.

Objetivos de la investigación

Objetivos generales:

- Explicitar y analizar los processos de argumentación y de pensamiento metacognitivo que activan los estudiantes universitarios cuando se someten a un processo de discusion sitemático para resolver un problema.
- Evaluar la efectividad del software Dígalo para el desarrollo de competencias argumentativas y metacognitivas.

Objetivos específicos:

- Describir las características de la muestra en base a un diagnóstico que abarque dimensiones argumentativas, metacognitivas de forma interrelacionada.
- Conocer los procesos específicos de reflexión y argumentación que se activan en los estudiantes durante las actividades de debate crítico a través de un Software.
- Analizar si el trabajo colaborativo facilita la adquisisción de competencias argumentativas y metacognitivas.
- Analizar la incidencia de la variable género sobre el proceso de argumentación y reflexión de los estudiantes.
- Analizar la incidencia de las competencias argumentativas iniciales de los estudiantes en la realización de las actividades de debate crítico.

Método

La investigación tiene características de un estudio mixto, el cual consiste en la combinación del método cuantitativo y cualitativo ya sea en la misma etapa o fase de investigación (modelo mixto) o, cuantitativos en una fase y cualitativos en otra (método mixto) (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Creswell y Plano (2011) plantean que la metodología mixta aporta para resolver diversas necesidades de investigación, en que los diversos elementos se incluyen para fortalecer la comprensión del objeto de investigación. Según los objetivos del presente estudio se aplicará un método mixto predominante cualitativo (Cuanti+ CUALI).

A través de una metodología cuantitativa se aplicarán instrumentos de medición de las competencias antes mencionadas y se realizará análisis estadísticos. Desde lo cualitativo, en tanto, se profundizará sobre el proceso de desarrollo de las competencias a través del análisis de distintos registros producidos por los estudiantes durante la actividad de discusión y la evaluación general que los mismos estudiantes hacen de ésta.

Muestra

377 Estudiantes de primer año pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca que cursaron la asignatura las TIC en Educación. Los estudiantes estaban distribuídos en 6 cursos de 4 titulaciones de la siguiente forma: 2 cursos de Maestro de Primaria, (114), 2 cursos de Maestro de Infantil (105), 1 curso de Pedagogía (77) y 1 curso de Educación Social (71). Las mujeres representan un 85 % de la muestra y los hombres un 15 %

Variables, instrumentos y fases del processo.

Las variables de investigación se presentan en el cuadro 1. junto con los instrumentos para aceder a ellas y las fases del proceso en la cual se aplicarán.

Cuadro 1. Distribución de variables, los correpondientes instrumentos de medición y fase de aplicación.

VARIABLES	INSTRUMENTO	FASES
Competencia argumentativa	Escala de argumentación del test Halpern (HCTAES).	Fase diagnóstico
Competencia metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje (CMEA)	
Motivación por la asignatura	Escala de Motivación (CMEA)	
Procesos especifícos de reflexión y argumentación de los estudiantes.	Registros que ofrece el software Dígalo de cada sesión de debate y el mapa argumentativo final.	Fase desarrollo
Estrategias metacognitivas	Cuestionario reflexivo individual de proceso aplicado después de las sesiones de debate.	
Reflexión sobre el proceso de argumentación	Informe final realizado en parejas.	Fase de evaluación (final)
Capacidad de argumentación		
Aprendizaje conseguido	Entrevista grupal de evaluación.	
Software Dígalo		
Trabajo colaborativo		

Fuente: Elaboración propia.

Descripción de los instrumentos

1. **El Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)** (Ramírez, 2016) Instrumento de autorreporte, integrado por dos escalas:
    - Escala de motivación: está compuesta por 6 factores y consta de 31 ítems.
    - Escala de estrategias de aprendizaje: consiste en 9 sub-escalas y consta de 50 ítems.
2. **Escala de Argumentación del test Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES).**

El instrumento completo se compone de situaciones breves de la vida cotidiana y evalúa cinco habilidades de pensamiento crítico. Para esta investigación se utilizará sólo la **escala de análisis argumentativo**, la cual mide:

- Habilidades para identificar conclusiones, evaluar la calidad de las razones y determinar la fuerza de un argumento.

3. Cuestionario metacognitivos aplicados después de cada sesión de debate que constan del relato de cada estudiante respecto a los procesos de pensamiento utilizados durante la discusión, así como los conocimientos y las estrategias utilizadas.
4. Registro secunciado y visual cada discusión grupal. Con esto se pretende analizar el proceso de discusión y la utilización de las herramientas del software.

5. Informe final por pareja. Documento que presenta una síntesis del proceso de discusión, su evaluación y una propuesta de resolución del debate.
6. Actividad grupal de evaluación por parte de los estudiantes sobre distintos elementos de la actividad pedagógica.

Resultados obtenidos y resultados esperados

A la fecha se ha realizado una revisión de la literatura de las principales temáticas, lo cual ha permitido diseñar e implementar una actividad pedagógica en la asignatura "Las TIC en Educación", Así mismo, se han recogido los datos vinculados a cada variable de estudio, iniciandose el analisis correspondiente según lo estabelecido.

Discusión y conclusiones

La información generada hasta el momento permiten reconocer el aporte de la actividad pedagógica como innovación educativa que integra dos grandes habilidades de pensamiento de orden superior a través del uso de TIC y el trabajo colaborativo mientras se se abordan contenidos curriculares, lo cual enfatiza el uso de las TIC no sólo como un instancia instrumental, sino más bien como un complemento a un proceso de aprendizaje organizado, planeado y evaluado.

La actividad pedagógica ha permitido recolectar un amplio espectro de información tanto cuantitativa como cualitativa que permitirá acceder al razonamiento de los estudiante, asi como a sus interacciones en un contexto cotideano de educación. Durante su realización se han identificado otras variables posiblemente significativa sobre los procesos estudiados como lo es la interacción docente-estudiante durante la actividad que podría ser considerada en futuros estudios.

Referencias

Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado.* Madrid: Síntesis.

Carmona Fernández, M., Aguilar, C. y de Lourdes, M. (2015). Competencias argumentativas y creencias epistemológicas en universitarios.

Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2a. ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Ramírez Dorantes, M. D. C. (2016). *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitários* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

European Commission (2010), Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process, Brussels, EACEA P9 Eurydice

Fuentes, C. B. y Santibáñez, C. Y. (2011). Diseñando debates: preliminaries para un enfoque dialógico y crítico. *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*, 111-137.

Johnson, R. (2000). *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. doi: 10.22329/il.v20i3.2282

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, *33*(7), 14-26.

Kuhn, D., Wang, Y., & Li, H. (2011). Why argue? Developing understanding of the purposes and values of argumentative discourse. *Discourse Processes*, 48, 26-49. doi: 10.1080/01638531003653344

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentive competence. *Cognition and Instruction*, *31*(4), 456-496.

Lotan-Kochan, E., Drachman, R., Schwarz, B., & Glassner, A. (2006). Moderation of students' activities in co-located computer-supported collaborative learning using Digalo. *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing*, 77-79.

Mason, L., & Santi, M. (1994). Argumentation Structure and Metacognition in Constructing Shared Knowledge at School.

Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, H. J., Mulder, M., & Chizari, M. (2012). Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSCL): A synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*, *7*(2), 79-106.

Ramírez Dorantes, M. D. C. (2016). *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitários* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

Sánchez-Castaño, J. A., Castaño-Mejía, O. Y. y Tamayo-Alzate, Ó. E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(2), 1153-1168.

Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college studentsi achievement. *Journal of College Student Development*, *44*(3), 430-437.

Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M. y Santibañez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, *24*(2), 231-247. doi: https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción. París 5–9 de octubre de 1998. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/staff-s.html

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. Recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697?posInSet=2&queryId=bc7ce995-dfb8-46bf-83e5-6fd03a34f725

Aspectos clave

- Posibilidades de ampliar el análisis cuantitativo.
- Posibilidades de vincular los datos cuantitativos a los cualitativos, formulando nuevos objetivos.
- Relevancia de incorporar la variable género.

Evaluación de la Empleabilidad y el Empoderamiento Social, de los Egresados de la Universidad de Guadalajara

Evaluation of the Employability and the Social Empowerment, of the Graduates of the University of Guadalajara

Celia Fausto Lizaola [1]
José-Manuel Ríos-Ariza [2]
Juan-Carlos Tójar-Hurtado [2]

[1] Universidad de Guadalajara, México
[2] Universidad de Málaga, España

Algunos organismos internaciones como la OCDE, CEPAL y CAF (2017), consideran que una mayor escolarización, empoderar a los jóvenes y vincularlos con el mercado laboral, promueven su crecimiento, reduce desigualdades e incrementa la productividad de los países. En la actualidad, los jóvenes universitarios enfrentan el reto de insertarse y permanecer en el aparato productivo. Ante ello, las instituciones universitarias son referente clave en el desarrollo de competencias para responder a las expectativas y demandas del mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, se pretende analizar la influencia de la educación superior en los egresados de la Universidad de Guadalajara (México), y los factores de su realidad sociolaboral que les permitan optimizar su empleabilidad e incorporación social (OCDE, 2017; PNUD, 2014). La metodología empleada consiste en la aplicación de un cuestionario tipo Likert y realización de entrevistas a informantes clave. Los resultados preliminares indican elementos relacionados al desarrollo de competencias e identifican factores asociados a una mejor ocupación laboral.

Descriptores: Universidad; Empleo de jóvenes; Competencias para la vida; Integración social; Graduados.

Some international organizations, such as the OECD, ECLAC and CAF (2017), consider that greater schooling, empowering young people and linking them with the labor market, promote their growth, reduce inequalities and increase the productivity of countries. At present, university students face the challenge of inserting themselves and remaining in the productive apparatus. Faced with this, the university institutions are a key reference in the development of competencies to respond to the expectations and demands of the world of work. From this perspective, we intend to analyze the influence of higher education on the graduates of the University of Guadalajara (Mexico), and the factors of their social and labor reality that allow them to optimize their employability and social incorporation (García Blanco and Cárdenas-Sempértegui, in press, OECD, 2017, UNDP, 2014). The methodology used consists of the application of a Likert-type questionnaire and interviews with key informants. The preliminary results indicate elements related to the development of competencies and identify factors associated with a better occupation.

Keywords: University colleges; Young employment; Basic life skills; Social integration; Graduates.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), en su misión concibe a "La educación como medio primordial para contribuir a la paz, erradicar la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural y desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico de las personas". Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Gobierno de México, 1917), coincide en que la educación es un derecho inherente a la persona y el instrumento que genera como beneficio el desarrollo humano y social.

La educación como base esencial para contribuir al crecimiento y desarrollo económico de los países, solo será posible si los países son capaces de concebir sistemas educativos pertinentes, con calidad y equidad. Formando a las personas en los diversos niveles educativos, especialmente a nivel de la educación superior, para generar oportunidades reales de inserción al medio social, económico, productivo, político y cultural del país, disminuyendo la brecha de inequidad y posibilitando la movilidad social.

Las denuncias de la falta de calidad que hace la OCDE, son graves, ya que según Stiglitz y Greenwald (2015) lo que separa a los países menos desarrollados de los desarrollados no son sólo los recursos, sino la brecha de conocimiento. Estos autores proponen que las políticas para favorecer el desarrollo deben mejorar los aprendizajes para cerrar la brecha.

Para Barro et al. (2015), las universidades latinoamericanas son clave para el crecimiento económico de las zonas donde están ubicadas. Debido a la formación de capital humano de alto nivel, la importancia de la investigación y desarrollo que realizan (ejecutan más de un tercio de la inversión en I+D), y su apoyo al emprendimiento y a la innovación.

A partir de propuestas como las de la UNESCO, de la OCDE y el Proyecto Tuning en Latinoamérica, se asume el paradigma de cambiar la esencia del proceso formativo, privilegiando el aprendizaje sobre la enseñanza, la formación en competencias sobre la formación de contenidos, y el aprendizaje en el ámbito del saber, del saber hacer, saber ser y convivir.

En el Informe Universia-CINDA (2016) se recogen 10 propuestas estratégicas para las universidades latinoamericanas. Entre ellas, la creación de instrumentos para la inserción laboral de los titulados universitarios y la captación de las demandas sociales. Igualmente, y muy vinculada con nuestra investigación, está la propuesta de atender las expectativas de los estudiantes, con el objeto de que la formación que reciben, no defraude sus necesidades de inserción laboral y emprendimiento del estudiantado.

En el caso de México, Saraví (2015) reflexiona sobre la labor de la universidad en la movilidad social. Él afirma que la calidad y la inmediata empleabilidad de los egresados, está condicionada no sólo por la formación, sino también por la clase social a la que pertenecen y sus redes familiares y de amistades. Es lo que denomina capital sociocultural del alumnado.

Esta investigación se realiza en cuatro campus de la Universidad de Guadalajara (UdeG), asentados en diferentes regiones del Estado de Jalisco, México. Se centra en la población egresada de 8 licenciaturas durante los últimos 5 años, con el propósito de evaluar el impacto de la educación superior en la integración laboral y social.

Método

El método empleado es mixto. En su primera fase se diseñó, validó y aplicó un cuestionario a una muestra piloto. El instrumento final contó con 70 ítems; incluyendo: preguntas de identificación, elección múltiple y una escala Likert (de 1 a 5). La muestra piloto la conformaron 218 egresados (38,5% hombres y 61,5% mujeres) con una edad media de 26.73 años.

Un 50%, de los egresados, se ha independizado y ese mismo porcentaje, vive aún con sus familias. Los participantes concluyeron su carrera entre 2013 y 2017 y en su mayoría cuentan con un empleo (88,5%).

Se realizaron análisis descriptivos de la muestra (frecuencias y porcentajes, medias y desviaciones típicas) para analizar la importancia de las diferentes variables. También se

realizaron análisis de varianza (ANOVA), y análisis multivariante de la varianza (MANOVA), para buscar diferencias de opiniones en los egresados, entre los ítems del cuestionario y las variables género, tipo de empresa en la que trabajan (pública o privada), y tamaño de la empresa. Para comprobar la igualdad de las matrices de covarianzas se usó la prueba de Box. Además, se empleó el contraste de Levene sobre igualdad de varianzas error, para contrastar las hipótesis de que la varianza de error de las variables dependientes era igual en los diversos grupos. Tras los contrastes univariantes y multivariantes, se realizaron pruebas post hoc HDS de Tukey (comparaciones múltiples) para determinar en qué grupos concretos se observaban diferencias. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v22.0.

Resultados

La mayoría trabaja en empresas privadas (63,3 %). De ellos, el 11,9% labora en una empresa propia (emprendimiento). El 80,8% está empleado en la región en la que cursó su carrera. Solo el 5% labora en Estados fuera de Jalisco, y el 3.2% en otros países.

El cuadro 1 muestra el tamaño de empresa donde trabajan. Resaltamos que más de un tercio trabaja en grandes empresas, y que el menor porcentaje corresponde a los trabajadores por cuenta propia, sin personal.

Cuadro 1. Tipo de empresa en función del tamaño.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Gran empresa (más de 250)	79	36,2
Mediana empresa (entre 50 y 250)	40	18,3
Pequeña empresa (entre 11 y 49)	20	9,2
Microempresa (entre 2 y 10 trabajadores)	30	13,8
Independiente (sin personal)	13	6
NS/NC	20	9,2
Total	218	100

El cuadro 2 refleja resultados de los ítems, presentados en una escala tipo Likert (0 es nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Destaca que todos los valores están por encima del valor medio de las escala (2,5). Las desviaciones típicas son muy similares y van en un rango desde 1,33 a 1,77. El ítem con una valoración más alta es el de la posibilidad de cambio de trabajo, en los próximos 5 años (media de 3,75). El ítem menos valorado es el relativo a la concordancia entre el salario y nivel de estudios (2,74).

Cuadro 2. Valoración de los ítems del cuestionario (de mayor a menor).

	MEDIA	DS
Seguramente cambiaré de trabajo en los próximos 5 años	3,75	1,73
Las competencias adquiridas en la universidad contribuyeron a tener una buena relación con los clientes o usuarios	3,72	1,33
Los resultados de mi trabajo son reconocidos por mis superiores (en caso de tenerlos)	3,61	1,63
Las competencias adquiridas en la universidad contribuyeron a tener una buena relación con los compañeros de trabajo	3,57	1,37
Las competencias adquiridas en la universidad contribuyeron a tener una buena relación con mis amistades	3,51	1,42
Estoy satisfecho con el trabajo que desempeño actualmente	3,47	1,56
En la Universidad adquirí las competencias, habilidades y destrezas para desempeñar bien mi trabajo	3,44	1,39

La formación que recibí en la Universidad fue importante para la obtención del empleo	3,42	1,60
Las competencias adquiridas en la universidad contribuyeron a tener una buena relación con mis familiares	3,41	1,44
La Universidad cumplió mis expectativas sobre mi formación como profesional	3,39	1,33
Existe correspondencia entre lo aprendido en la Universidad y la actividad que realizo en mi lugar de trabajo	3,22	1,55
La categoría o nivel de puesto en el que trabajo es acorde a mi carreara realizada en la universidad	3,14	1,77
Considero que la Universidad prepara a su alumnado para afrontar los retos que impone la sociedad contemporánea	3,00	1,41
El sueldo que percibo por mi trabajo es acorde a mi nivel de estudios	2,74	1,66

En los análisis de varianza no se encontraron diferencias significativas entre los ítems del cuestionario y las variables género y tipo de empresa (pública o privada). Sí se detectaron diferencias entre algunos ítems del cuestionario y el tamaño de la empresa. Como se observa en el cuadro 3, en las empresas medianas, los resultados del trabajo son más reconocidos por los superiores que en las grandes empresas (p = 0,045). También en relación a los trabajadores independientes (sin personal), aunque pueda parecer obvio.

Otro resultado del cuadro 3, muestran cómo los trabajadores de microempresas valoran más la correspondencia entre lo aprendido en la Universidad y la actividad que realizan, que los que trabajan de manera independiente. Finalmente, otro resultado significativo señala que, en las pequeñas empresas, piensan que la universidad cumplió mejor las expectativas sobre la formación como profesionales que en las empresas medianas (p = 0,019).

Cuadro 3. Diferencias significativas entre ítems del cuestionario y la variable tamaño de la empresa.

VARIABLE DEPENDIENTE	TAMAÑO DE LA EMPRESA (I)	TAMAÑO DE LA EMPRESA (J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR ESTÁNDAR	*P*
Los resultados de mi trabajo son reconocidos por mis superiores (en caso de tenerlos	Mediana empresa (entre 50 y 250)	Independiente (sin personal)	1,13	0,55	0,041
	Mediana empresa (entre 50 y 250)	Gran empresa (más de 250)	0,69	0,34	0,045
Existe correspondencia entre lo aprendido en la Universidad y la actividad que realizo en mi lugar de trabajo	Microempresa (entre 2 y 10 trabajadores)	Independiente (sin personal)	1,38	0,63	0,030
La Universidad cumplió mis expectativas sobre mi formación como profesional	Pequeña empresa (entre 11 y 49)	Mediana empresa (entre 50 y 250)	1,29	0,54	0,019

Para determinar qué ítems producían las diferencias significativas entre los diversos tipos de empresas, según tamaño, se efectuaron comparaciones múltiples (pruebas post hoc) a través de la DHS de Tukey. Las mismas nos muestran que no existen muchas diferencias significativas. Tan solo dos de ellas entre microempresa y trabajadores independientes, y una entre mediana y gran empresa. Los trabajadores en microempresas piensan que existe mayor correspondencia

entre lo aprendido en la universidad y la actividad que realizan en el trabajo ($p = 0{,}011$). También se produce esa diferencia entre estos mismos tipos de empresas (a favor de las microempresas), y las opiniones de que las competencias adquiridas en la universidad contribuyeron a tener una buena relación con los compañeros de trabajo ($p = 0{,}014$).

La última diferencia significativa se produce entre las opiniones de los trabajadores de las grandes empresas y los de las empresas medianas. Para los que trabajan en las grandes empresas, la Universidad cumplió mejor las expectativas sobre la formación como profesionales que para los que trabajan en empresas medianas ($p = 0{,}034$).

Discusión y conclusiones

Se puede destacar que más de un tercio, de la juventud egresada de la Universidad, obtiene empleo en grandes empresas, que sumado a los que trabajan en medianas empresas arroja el 54,5% de la muestra. En general, en estas empresas los salarios son más altos y las posibilidades de ascender a puestos de mayor responsabilidad, con contratos más estables y mayor nivel salarial son grandes. Teniendo en cuenta que en México hay un alto nivel de actividad económica no formal, y que la mayoría de los empleos legalizados están en las pequeñas y microempresas, los datos de la muestra manifiestan una integración de calidad en el mercado laboral.

Sobre las competencias adquiridas, destacan las relacionadas con habilidades sociales, frente a la formación para las actividades laborales. Esto nos sitúa en un debate acerca de si las competencias que se deben desarrollar más son las específicas o las genéricas. Para Stiglitz y Greenwald (2015), ellos apuestan por mejorar las específicas, si estamos en un "nicho específico" donde haya convergencia de empleos del mismo tip, y que las competencias genéricas son más útiles en una sociedad de alto nivel.

Por otra parte, la crítica a los salarios y a la categoría laboral en relación a su formación, sintoniza con la que evidencia una tendencia hacia la pérdida económica de la clase media y de los salarios de la juventud egresada universitaria. Esta evidencia ha sido reflejada anteriormente (Bauman, 2013; Milanovic, 2017), y de otros autores (Bauman y Bordini, 2016, Castells, 2012; Touraine, 2013), relacionada con la crisis en los países desarrollados y sus efectos en la juventud. Quizás estas críticas de la juventud egresada sea un indicio de la propagación rápida de esas problemáticas, incluso a lugares donde aún no hay un elevado número de personas con estudios universitarios, y que por tanto, no hay una sobresaturación de personas trabajadoras con alto nivel de formación.

El alto porcentaje de personas egresadas que piensan que cambiarán de puesto laboral, puede responder a un reajuste o acomodación, para acercarse más a un puesto con mayor relación con su formación, o bien, puede ser como señala Bauman (2004), una de las señales de lo que él denomina "modernidad líquida", caracterizada porque nada es estable, ni dura mucho en el tiempo.

Quienes trabajan en microempresas estiman que su trabajo está más vinculado con su formación, posiblemente porque, las microempresas, apuestan más por trabajos más especializados y buscan a personas egresadas vinculadas a sus requerimientos, frente a las grandes y medianas empresas. Resultados como éste, necesitan de más datos y más investigación para ser contrastados.

Se concluye, señalando que juventud egresada de la Universidad de Guadalajara considera que la formación universitaria recibida le faculta para el empoderamiento social y, en menor medida, para el laboral y económico.

Igualmente, señalan que hay diferencias importantes entre la percepción de la juventud universitaria egresada de los países desarrollados, especialmente de los europeos, pero que parece que hay indicios, a pesar del mayor optimismo de la juventud iberoamericana, que en un corto plazo puede acercarse a la visión y realidad pesimista. Esto sería un grave riesgo para México y para la región, porque teniendo aún una importante carencia de trabajadores, altamente cualificados, y de profesionales vinculados a la investigación e innovación y dentro de la era del conocimiento, una falta de motivación de la juventud, para acceder a los estudios de Educación Superior, podría frenar el crecimiento y desarrollo en el sentido amplio de México, y comprometer gravemente la convergencia con los países con un mayor nivel de desarrollo humano y bienestar.

Aunque los resultados obtenidos señalan que la formación universitaria de la muestra egresada ha mejorado su empoderamiento social, laboral y económico (estos dos últimos en menor medida), resulta necesario aumentar el tamaño de la misma para que las conclusiones posean mayor relevancia.

Referencias

Barro, S. et al. (2015). La transferencia de I+D, la innovación y emprendimiento en las Universidades. Educación Superior en Iberoamérica. Santiago de Chile: Redemprendia, Universia y CINDA.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido.* Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. y Bordini, C. (2016). *Estado de crisis.* México: Paidós.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet.* Madrid: Alianza Editorial.

Gobierno de México (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de http://www. diputados. gob. mx/LeyesBiblio/doc/1. doc (2007, 27 de julio).

Milanovic, B. (2107). *Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización.* México: Fondo de Cultura Económica.

OCDE/CEPAL/CAF (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento.* París: OCDE Publishing.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2014). *Juventud empoderada, futuro sostenible, Estrategia del PNUD para la juventud 2014-2017.* Nueva York: Organización de Naciones Unidas.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura de la construcción de la desigualdad.* México: FLACSO México y CIESAS.

Stiglitz, J. E. y Greenwald, B. C. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje.* México: Crítica M. R.

Touraine, A. (2013). *Después de la crisis.* México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2011). *La UNESCO y la Educación. "Toda persona tiene derecho a la educación".* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universia y Centro Universitario de Desarrollo-CINDA (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de https://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educación-Superior-INTERIOR-101%20(1).pdf

Aspectos clave

- Dificultades de acceso a la población
- Aplicación online del instrumento.
- Dificultad de comparar información de distintos países y universidades.

La Matemática y el Problema de su Didáctica. ¿Es una Cuestión Ontológica o Epistemológica?

Mathematics and the Problem of its Didactics. Is it an Ontological or Epistemological Assumption?

Mónica Marbán de Frutos
Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

Nuestra investigación pretende dar respuesta a dos preguntas: si el problema de la Didáctica de las Matemáticas puede ser un problema de comunicación entre profesor y alumno y si las emociones juegan un papel determinante en la relación existente entre los procesos de cognición matemática y los procesos de instrucción de la matemática. Para responder a ambas preguntas analizaremos los aspectos Ontológicos, Epistemológicos y Psicológicos que entran dentro del proceso de instrucción. De esta manera y teniendo en cuenta dichos aspectos pretendemos construir en un futuro un modelo que pueda organizar y operativizar de una manera más eficaz y eficiente el proceso de enseñanza – aprendizaje matemático. Al establecer la analogía del proceso de enseñanza como un dominio dentro de un proceso comunicativo más amplio nos hemos dado cuenta que gran cantidad de modelos se centraban únicamente en el papel del receptor. Nuestro trabajo pretende balancear este hecho centrando su análisis en todos aquellos aspectos que entran en juego por parte del emisor (profesor), y que son fundamentales para el éxito de todo proceso educativo/comunicativo.

Descriptores: Matemáticas; Didáctica; Fundamentos; Emociones; Profesor.

Our investigation focuses on giving answer to two questions related with Didactics of Mathematics: if there is a communication problem between the teacher and the student and find if emotions play an important role when we analyze the relationship between the processes of mathematical cognition and the processes of mathematical instruction. To answer those questions we are going to analyze the Ontological, Epistemological and Psicological aspects of mathematical performance. Taking into account all these aspects, we would like to incorporate a model that can organice the mathematics teaching and learning process in a more effective way. Thinking about the teaching process as a domain that belongs to a wider communicative process, we have realized that many other models only focus on the role of the receiver. Our work tries to balance that fact focusing on the analysis of all the aspects that come into play by the issuer (teacher), aspects that we consider fundamental for the success of any communicative/educational process.

Keywords: Mathematics; Didactics; Educational background; Emotions; Teacher.

Contexto y motivación de la investigación

La principal motivación de nuestra línea de investigación es dar una solución a los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas, sea cual sea el nivel académico.

Para ello, intentaremos construir un modelo teórico que permita organizar y operativizar el conjunto de saberes y destrezas que entran en juego en la cognición de la Matemática y en la instrucción de la misma.

Nuestra idea es centrarnos en el papel del profesor y la forma en la que transmite el conocimiento. Pensamos que las concepciones que cada profesor pueda tener sobre las Matemáticas influye directamente tanto en la forma de explicar como en la adquisición de

conocimientos por parte de los alumnos; puesto que el profesor es la ventana con la que el alumno se asoma al objeto matemático.

Estado de la cuestión

En los últimos tiempos han surgido enfoques y Metodologías que al analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje centran su atención en el profesor y sus propias concepciones de la Matemática. Previamente se daba por sentado que el profesor poseía los conocimientos necesarios y la única manera de mejorar el proceso de enseñanza ponía el foco de atención en los materiales y todo aquello que se podía relacionar con el bienestar del alumno.

Al amparo de los trabajos y aportaciones de Shulman y Ball la Didáctica de la Matemática experimentó su Giro Copernicano puesto que, al ubicar al profesor en el centro de la reflexión el problema de la Didáctica de la Matemática adquirió una nueva perspectiva y nuevos escenarios de acción. Este cambio de visión ha permitido establecer modelos y métodos que permiten dar una respuesta más operativa a la instrucción matemática.

Si el Conocimiento Didáctico del Contenido supuso un avance muy importante en el modelo de Shulman, la especialización matemática ofertada por el modelo de Ball fue su aportación más relevante. Dicha especialización se centro en la afirmación del Conocimiento en el Horizonte Matemático y el Conocimiento Especializado del Contenido (Muñoz-Catalán et al., 2015).

Nuestro modelo se nutrirá del Conocimiento en el Horizonte Matemático, dominio este donde ubicar todos aquellos aspectos afectivos/emocionales que juegan un papel determinante en los procesos de instrucción y congnición, y que han sido olvidados por los modelos teóricos que han intentado operativizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cualquier caso, las variedades de modelos aparecidos en el campo de la Didáctica siguen concibiendo como problemática la relación existente entre los procesos de cognición matemática y los procesos de instrucción matemática, estando este proceso lejos de una solución que se considere aceptable para la Comunidad Matemática.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Nuestra investigación pretende dar respuesta a la elusiva problemática a la que la Didáctica de la Matemática se enfrenta. Tal y como hemos dicho en el apartado anterior del "estado de la cuestión" la Didáctica de la Matemática está aún lejos de identificar, organizar y operativizar de forma exitosa los elementos que entran en juego en el proceso de enseñanza matemático con el fin de que los alumnos comprendan de una manera plena los objetos matemáticos.

Es por esto por lo que nuestra motivación principal será diseñar, desde una novedosa percepción del objeto matemático, un método que permita la correcta integración de los dos elementos principales: el plano ontológico y el plano epistemológico. El plano ontológico está caracterizado por las concepciones que se poseen del objeto matemático y de los procesos de cognición asociados al mismo. Por otra parte, la dimensión epistemológica está vinculada a los procesos de validez de los contenidos congnitivos y a las formas de instrucción construidos sobre ellos. Ambos ejes, el ontológico y el epistemológico, han de ser perfectamente integrados en todo proyecto serio de Didáctica de las Matemáticas.

Objetivos de la investigación

Nuestra propuesta es ambiciosa puesto que permea todos los conceptos clave sobre los que se edifica la constitución de la Didáctica de las Matemáticas como saber genuino. Nuestros objetivos serán de orden ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO y PSICOLÓGICO, articulándolos de tal manera que su integración dara lugar a un método de la enseñanza de la Matemática altamente resolutivo.

- En lo concerniente a la dimensión Ontológica, esto es, a la naturaleza del objeto matemático y por ello al fundamento del saber matemático, nuestra investigación defenderá una conceptualización más precisa y rigurosa del ente matemático. Esta acotación es extremadamente pertinente, ya que, una definición clara de la naturaleza del objeto matemático garantizará el éxito de los procesos de instrucción desplegados sobre dichos objetos. Esto es así puesto que estos procesos, los de instrucción, se adecuarán a los modos de cognición desplegados en la dotación de significados de los objetos matemáticos.

- Para ello defenderemos que los marcos teóricos que ayudan a constituir de forma válida al objeto matemático son por un lado el pragmatismo americano de Pierce y James; y por otro, el constituído por Wittgenstein en sus investigaciones filosóficas. Ambas visiones ofrecen un ente matemático más cercano al lenguaje, entendiéndolo más como una acotación operativa ejecutada en el espacio lógico (una regla), que a un objeto cuya existencia es externa al ser humano. Este giro teórico es importantísimo ya que se abandona la concepción de que la Matemática es el código en el que se codifica el objeto matemático, objeto como ya hemos dicho antes que posee existencia plena independiente del ser humano.

- En lo tocante a la dimensión Epistemológica la definición del objeto matemático y por extensión a la Matemática como un lenguaje, acerca los procesos de instrucción a los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

- En efecto, nuestra concepción de la Matemática como lenguaje adelgaza el tejido del objeto matemático hasta reducirlo a la suma de los efectos que produce, a la suma de prácticas que permite. Dicho de un modo más cercano la matemática o dicho de una manera más rigurosa el lenguaje matemático deja de ser el envoltorio con el que se cubre y codifica el objeto matemático, para convertirse en el OBJETO MATEMÁTICO. Este giro tiene efectos notabilísimos en lo que a la instrucción se refiere, por lo que la Didáctica de la Matemática no puede ser considerada como un proceso destinado a instruir sobre objetos autónomos, sino que es un proceso de instrucción que busca el dominio de un lenguaje, la integración de una destreza que permita el dominio de una regla.

- Por ello, urge reformular todo el proceso de instrucción puesto que este no permite de forma generalizada procesos de cognición adecuados y operativos del ente matemático, resultado este que defenderemos que se obtendría si se adecuán los procesos de instrucción a los procesos que se siguen en la instrucción de una segunda lengua.

- Por último y no por ello menos importante, nuestro método sobredimensionará el aspecto afectivo - emocional que ha de estar presente en todo proceso de instrucción, focalizándolo de manera más clara en la figura del profesor.

- El papel de las emociones ha sido bien olvidado o bien relegado a un segundo plano en los modelos de Instrucción Matemática. Sin embargo, en nuestro modelo las emociones juegan un papel muy importante. La razón es clara: las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos cuando se percibe algo, por ello han de ser tenidas en cuenta si pretendemos modelizar procesos de cognición. Las emociones transmitidas por el profesor constituyen los valores centrales de la disciplina. Aspectos como el gusto por la coherencia argumental, por la precisión y el cuidado en la consistencia del lenguaje matemático; así como, la gestión de las inhibiciones emocionales que puedan aparecer por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje juegan un papel fundamental en los procesos de instrucción. Dicho de forma más clara la concepción de "qué es un error" y la correcta identificación en términos matemáticos del mismo tiene una importancia clave en todo proceso de instrucción.

- Es más, nuestra apuesta de la concepción del objeto matemático como regla exige una presencia activa de las emociones en dicho modelo. Toda regla ha de ser entendida como una acotación operacional que se realiza en un medio, en un espacio. A su vez, la conexión más primaria que el ser humano realiza con cualquier medio existente la vertebra a través de las emociones. Es por ello por lo que todo modelo de instrucción matemática debe incluir a nuestro juicio a las emociones si entre sus intenciones está la de ser completo. Y como la ventana fundamental por la que el alumno accede a la Matemática es por medio del profesor, las emociones de éste han de ser tenidas en cuenta para poder organizar y operativizar las emociones del alumno que se asociaran a los procesos cognitivos de los objetos matemáticos.

Método

En primer lugar, es importante una exhaustiva revisión bibliográfica no sólo de las Metodologías que como hemos dicho empiezan a poner el foco en el profesor, sino también de las bases teóricas en las que estas se apoyan.

El profesor como eje principal de la transmisión del conocimiento es una variable susceptible y legítima de ser analizada. Resulta obvio pensar que cada profesor posea diferentes aproximaciones y conceptos de la Matemática, y esto repercutirá claramente en la forma de presentar los conceptos y ejercicios a los alumnos con los que trabaje.

Como una primera aproximación trabajaremos con profesores de Matemáticas. A través de ellos se analizarán los errores típicos que reiteradamente han observado en los alumnos a lo largo de su etapa como docentes. Estos mismos profesores deberán dar una posible explicación dentro del ámbito matemático e identificar los estados emocionales que experimentan cuando se enfrentan a ellos una y otra vez. Dicho de una manera más clara, cómo integran los profesores de Matemáticas el ERROR, y si esta integración, en la cual las emociones poseen un papel importantísimo, juega un papel relevante en el proceso de instrucción matemática.

Cuando les indicamos que analicen los errores lo que buscamos es que los profesionales de la educación identifiquen qué es lo que está ocurriendo dentro de la estructura cognitiva del alumno, también qué es lo que esta ocurriendo para que el resultado obtenido ser erróneo y en definitiva el porqué está ocurriendo lo que está ocurriendo.

En este análisis sobredimensionaremos si existe una relación evidente entre los estudios y la formación de los profesores, y la manera en la cual identifican la naturaleza matemática del error; y, por otra parte, si el cómo gestionan las emociones generadas por los errores del alumno depende de los estudios y formación de dichos profesores.

Resultados obtenidos y resultados esperados

A través de esta investigación buscamos encontrar si existe una relación de dependencia entre la concepción del objeto matemático que posee el profesor y la forma de enseñarlo. Es decir, si el objeto matemático es un ente que se puede mostrar puesto que tiene existencia ajena a nosotros; o bien, son una serie de reglas que hay que adquirir e integrar.

Identificamos los errores en el proceso de instrucción como un fallo en el proceso comunicativo entre el alumno y el profesor. ¿En que dominio del proceso se produce dicho error? ¿Dónde se produce la ambigüedad que impide la comunicación? En definitiva, queremos saber si es un problema del emisor, del receptor o del canal de comunicación.

Discusión y conclusiones

Al encontrarnos en una fase inicial de la investigación no podemos aportar conclusiones válidas. Nuestra verdadera motivación es que la Comunidad Matemática nos indique la validez de nuestro proyecto, se posicione sobre si es legítima y acertada nuestra visión del proceso de instrucción y en el caso de llegar a resultados si estos podrían ser útiles para mejorar la Didáctica de las Matemáticas.

Referencias

Basave Fernández del Valle, A. (1972). Significación y sentido del pragmatismo norteamericano. *Diánoia 18*, (18).

Muñoz-Catalán, M. C., Contreras, L. C., Carrillo, J., Rojas, N., Montes, M. Á. y Climent, N. (2015). Conocimiento especializado del profesor de matemáticas (MTSK): Un modelo analítico para el estudio del conocimiento del profesor de matemáticas. *La Gaceta De La Real Sociedad Matemática Española*, *18*(3), *1801-1817*.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Aspectos clave

- ¿Es válida la analogía del proceso de comunicación para analizar los problemas de la Didáctica de la Matemática?
- ¿Todo el problema de la Matemática puede ser reducido a la concepción de la naturaleza del objeto matemático?
- ¿Existe una relación o dependencia entre las formas de instrucción y de cognición? ¿Qué papel juegan las emociones en la enseñanza de la Matemática?

¿Enseñamos a Pensar Críticamente cuando Enseñamos Historia? Un Análisis Genealógico de los Límites y Posibilidades del Pensamiento Crítico en la Enseñanza de la Historia en el Bachillerato Mexicano

Are We Teaching to Think Critically While We Teach History? A Genealogical Analysis of the Limits and Possibilities of Critical Thinking in the Teaching of History in the Mexican High Schools

Dalia Carolina Argüello Nevado

Universidad Nacional Autónoma de México, México

El objetivo de mi tesis es indagar la relación entre enseñar Historia y aprender a pensar críticamente desde una perspectiva genealógica. En el ámbito educativo el concepto de pensamiento crítico se ha trasladado de una visión de acción política para la transformación social a una que lo define como habilidad superior de pensamiento para el análisis de la información. Los resultados preliminares que ha arrojado el análisis de planes y programas de estudio, libros de texto y documentos normativos muestran cómo se ha operado este cambio discursivo en los contenidos, estrategias didácticas y directrices de la materia de Historia durante el periodo de 1970 a 2012 en México hacia una visión más pragmática de la educación y una banalización del conocimiento histórico. El estudio comparativo entre dos instituciones públicas de nivel bachillerato explora las interrelaciones entre el contexto ideológico y político con las racionalidades, agentes e intereses que han configurado el currículum y asingnado una función social a la Historia que se ha modificado en el tiempo. Es decir, cómo se ha utilizado el pensamiento crítico en la planeación educativa y la definición de qué y cómo estudiar Historia y el papel de profesores y estudiantes en este proceso.

Descriptores: Procesos de pensamiento; Enseñanza de la Historia; Política educacional; Investigación sobre el currículo; Bachilleratos.

The research proposals aim to the association between the History education and learn to think critically from a genealogical perspective. In education, the concept of critical thinking has been moved from a vision of political action for social transformation to another one focused on superior skills of thought for the analysis of information. The preliminary results of the research with textbooks and normative documents show how this discursive change has been operated in the courses contents, didactic strategies and objectives in the period between 1970 and 2012 in Mexico towards a more pragmatic vision of education and a banalization of historical knowledge. The comparative study between two publics high schools explores the interrelationships between the ideological and political context with the rationalities, agents and interests that have configured the curriculum and have assigned a social function to the History that has changed in time. That is, how critical thinking has been used in educational planning and set what and how to study History and role of teachers and students in this process.

Keywords: Thought process; History education; State and education; Curriculum research; High Schools.

Introducción

Este texto es una apretada síntesis de los avances de mi investigación doctoral que realizo en el Posgrado en Pedagogía en la Ciudad de México, y que a la fecha suman un poco más del 60% de la tesis escrita.

Mi interés por esta investigación surgió después de algunos años de experiencia docente y otros tantos de investigación en Enseñanza de la Historia al notar que tanto planes y programas de estudio, libros de texto de distintos niveles, así como gran parte de la literatura especializada -aún con enfoques contrarios entre sí- parecían tener al menos un consenso: asumían la relación entre enseñar Historia y aprender a pensar críticamente. A partir de esto me propuse desentrañar cómo se ha definido el pensamiento crítico en las materias de Historia en el nivel bachillerato y a qué obedecen los cambios que se han atribuido a este concepto en el ámbito educativo mexicano, desde la década de los setenta hasta los primeros años del siglo XXI.

Para realizar el estudio se eligieron dos instituciones públicas que fueron creadas en la misma época, pero con características y rumbos académicos distintos: el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres[1]. La comparación entre sus respectivos planteamientos sobre la materia de Historia y la formación de pensamiento crítico en las sucesivas reformas curriculares me permiten analizar los cambios cualitativos y cuantitativos de los contenidos, las estrategias de enseñanza y el desplazamiento de la definición del docente y del estudiantado, así como de los propósitos formativos que se le han atribuido a la Historia en este nivel educativo.

A la luz del contexto histórico e ideológico busco dar cuenta de las condiciones que hicieron posible la emergencia de diversas interpretaciones del concepto de pensamiento crítico en relación con pugnas y tensiones entre racionalidades, ideologías, agentes e intereses diversos. Las tensiones ideológico- políticas que coexisten en los saberes escolares participan en la consolidación de significados, prioridades y perspectivas, así como de los criterios de construcción de conocimientos disciplinares que, en el caso de la Historia determinan prácticas, legitiman patrones y límites para la formación ciudadana y la participación.

Sin buscar un origen primigenio sino las condiciones en las que se ha asociado el estudio de la Historia con el ejercicio crítico, mi tesis es un estudio genealógico de los supuestos teórico-políticos desde los que se le ha asignado una función social a la Historia como materia escolar y que de alguna manera legitiman al conocimiento histórico mismo para la sociedad contemporánea por su potencial para formar pensadores críticos.

Al situar tanto los contenidos, como los métodos y fines de la enseñanza de la Historia en su dimensión temporal y social se busca historizar la manera como se ha definido institucionalmente al pensamiento crítico que los jóvenes requieren desarrollar y lo que la materia de Historia en el bachillerato público debe aportarles. social.

Método

La investigación abarca el periodo de 1970 a 2012, durante el cual el sistema económico y político mexicano se modificó de manera radical en el contexto de los cambios geopolíticos a nivel global.

Por medio del método genealógico (Foucault, 1997) mi tesis pretende mostrar cómo desde la racionalidad hegemónica se generaron concepciones acerca de lo que es el futuro deseable, la modernización, el progreso y desarrollo en torno a los cuales se articularon los objetivos educativos para la sociedad postindustrial que han impactado en cómo se piensa la Historia y sus objetivos formativos. En las últimas décadas la influencia del sector empresarial y los organismos internacionales en el ámbito educativo es contundente con el predomínio de las visiones en torno

[1] Con 5 y 20 planteles respectivamente en la Ciudad de México estas instituciones actualmente atienden a casi 160 mil jóvenes. En adelante aparecerán con las siglas CCH y CB

a habilidades transversales de pensamento que privilegia una visión de aprendizaje desde lo individual. Esta lógica del mercado empezó a mostrarse más claramente cuando se proyectaron las competências necesarias para la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI entre las que se ubicaron el pensamiento crítico y resolución de problemas; colaboración y liderazgo; agilidad y adaptabilidad; iniciativa y espíritu empresarial; comunicación oral y escrita eficaz; acceso a la información y análisis de la misma; curiosidad e imaginación.[1]

A través de los cambios curricurrales ocurridos durante el período estudiado, la materia de Historia acompañada de preceptos morales y cívicos fue modificándose en sus formas y finalidades en las que el pensamiento crítico se desplazó entre (al menos) dos grandes vertientes, que son el eje explicativo de mi tesis.

La primera, a la que he llamado del *pensamiento crítico para la transformación social* es una perspectiva que alcanzó un auge en la década de los setenta, gracias a la fuerte presencia de la ideología de izquierda en distintas partes del mundo y de la influencia del materialismo histórico en los ámbitos académicos. Encuentra su raíz teórica en los postulados de la Escuela de Frankfurt y la pedagogía crítica que de ella se deriva, así como en los trabajos de John Dewey sobre el pensamiento reflexivo y la pedagogía liberadora de Paulo Freire, entre otros. Su significado se asocia al cambio social, la búsqueda de la justicia y la igualdad. En esta vertiente la crítica se ve como la base de la emancipación y el conocimiento del pasado como herramienta para la transformación de la sociedad desde la práctica política colectiva.

En el ámbito de la Enseñanza de la Historia en América Latina por ejemplo, el *pensamiento crítico para la transformación social* se ha trabajado desde la metodologia de la Historia del tiempo presente, del rescate de la memoria y la didáctica crítica en torno a problemas socialmente relevantes para generar procesos de reflexión orientadas hacia la paz, reparación del daño y no repetición de los crímenes de lesa humanidad, así como otras propuestas críticas sobre género, multiculturalidad y enseñanza no formal, entre otras.

En este sentido Michael Apple (1996) definió que uno de los roles más importantes de la crítica es la clarificación de los esfuerzos y deseos de una época ubicando a los movimientos sociales como actores principales y sujetos de la crítica, reconociendo a la praxis política como su última prueba de viabilidad. Por su parte, Joe L. Kincheloe (2000) definió al pensamiento crítico como un acto de resistencia y contra hegemónico ante la preponderancia de las visiones psicologisistas, junto con otros autores y grupos que han desarrollado este enfoque.

La segunda vertiente que he denomiado *pensamiento crítico como habilidad cognitiva* está asociada a las teorías del desarrollo y el aprendizaje y la economía del conocimiento (Dabat, 2009) desde donde se plantea que las habilidades esenciales para estudiar y aprender de manera permanente son las que la escuela debe fomentar de manera prioritaria. Esta pondera las habilidades de pensamiento crítico analítico de los individuos para su exitosa inserción a la sociedad y el ámbito productivo. El *pensamiento crítico como habilidad cognitiva* apela al proceso reflexivo metacognitivo también trabajado por Dewey y desarrollado sobre todo desde la psicología educativa con algunos referentes paradigmáticos: autores como Robert H. Ennis[2] lo han definido como la capacidad de pensamiento inductivo y deductivo, juzgamiento de la credibilidad, e

[1] Este es uno de varios ejemplos que se pueden citar con términos muy parecidos del Grupo sobre el Liderazgo para el Cambio de la Universidad de Harvard, elaborado a partir de entrevistas con empresarios, organizaciones civiles y expertos. (Luna, 2015).

[2] En1985 Robert Ennis diseñó el Cornell Test of Critical Thinking (CCTT) como un test estandarizado para evaluar el pensamento crítico.

identificación de falacias e de hipótesis. En el mismo camino, la Fundación para el Pensamiento Crítico considera que "aprender a pensar bien" implica dominar los Estándares Intelectuales Universales que son "claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia" (Paul, Elder, 2003). El Proyecto Delphi[1] en la *Declaración de consenso de los expertos en relación con el Pensamiento crítico y el pensador crítico ideal* (1990) lo definió como resultado de un conjunto de habilidades como la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basan los juicios.

Para dar cuenta cómo estas dos posturas permearon en el currículum del bachillerato en las dos instituciones referidas, la primera parte de mi investigación da cuenta de los fundamentos teóricos y lugares de enunciación de ambas. Posteriormente se estudia el contexto social y político de cada época y en este marco se analizan programas de estudio, documentos oficiales y libros de texto institucionales del CCH y CB. Este análisis de fuentes permite analizar la singularidad de cada institución en relación con las tendencias educativas imperantes.

Así pues, el análisis está dividido por etapas de seis años que corresponden cronológicamente con las reformas educativas, esto debido a que en México la política pública se ha organizado desde las lógicas de los gobiernos en turno con duración sexenal.

El punto de inicio se estableció en 1970 porque fue cuando una reforma educativa propició la creación de estos dos sistemas de bachillerato. Posteriormente se revisan los sexenios que corresponden con el periodo final del modelo desarrollista de la década de los ochentas y la influencia de la Tecnología Educativa[2] y del movimiento estadounidense Back to the Basics[3] en el intento de crear un tronco común para el bachillerato mexicano. En el siguiente capítulo que abarca de 1988 al 2000 se revisa el Programa Nacional para la Modernización Educativa implementado en el marco del neoliberalismo y la globalización y que significó el debilitamiento del bachillerato general por el crecimiento de los técnicos y vocacionales, además del cambio de perspectiva nacionalista revolucionaria que había imperado en la Historia.[4] El estudio concluye con los doce años en los que llegaron al poder dos gobiernos de corte conservador y que implementaron en 2008 la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en la que se definió un perfil de egreso basado en competencias genéricas, en las que se incluyó la de pensar crítica y reflexivamente y se definió como la capacidad de seguir instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista, evalúar argumentos y opiniones e identificar prejuicios y falacias (Acuerdo 442, 2008).

Hacer el análisis de cómo transitó la definición de pensamiento crítico desde un enfoque político ligado a las luchas sociales a uno enfocado en el proceso cognitivo en la materia de Historia requiere revisar cómo se articularon los contenidos, enfoques, objetivos de aprendizaje y actividades didácticas de una visión a otra, es decir, cómo cambió la organización de la materia

[1] El proyecto fue organizado por la Asociación Filosófica Americana y reunió a cuarenta y seis expertos de Estados Unidos y Canadá entre 1988 y 1989.

[2] El concepto de Tecnología Educativa hace referencia a un modelo de planeación curricular que se implemento en los años ochenta que privilegió los aspectos técnicos e instrumentales, así como la evaluación estandarizada. Buscó dar a los procesos educativos base científica y procesos tecnificados que aseguraran mayor eficacia y cuantificación de resultados. (Gimeno, 1988)

[3] Impulsado por el gobierno de Ronald Reagan ante la preocupación de que la heterogeneidad de los contenidos escolares debilitara la unión americana entre sus ciudadanos. Se propusieron cinco "Nuevos Básicos" como núcleo mínimo de la educación obligatoria. (Gardner, 1983).

[4] Durante el siglo XX el Estado y la Historia escolar reivindicaron la herencia de la Revolución mexicana.

para adaptarse al objetivo general de formar a los estudiantes en el pensameinto crítico. Esta operación es posible gracias al uso de genealogía como práctica de investigación "que permite extraer las condiciones de aceptabilidad de un sistema y seguir las líneas de ruptura que marcan su emergencia" (Foucault, 1995, p.14) así como interrogar los criterios de verdad de ambas posturas y sus efectos de poder, el poder institucionalizado en el currículum y sus discursos de verdad.

Resultados

La revisión del cómo ha cambiado la definicición de pensameinto crítico ha mostrado cuatro cosas principalmente: en primer lugar, los criterios a los que responde una visión formativa de la crítica política y la educación para la transformación social que imperó en los setenta fueron desplazados sobre todo después del fin de la Guerra Fría. El contexto de la globalización y los parámetros de economía del conocimiento dio fuerza a la visión cognitivista que actualmente impera.

En segundo lugar, se ha visto que el objetivo de aprender a pensar críticamente con la materia de Historia se mantuvo, pero con un significado distinto, lo que requirió una serie de modificaciones a la estructura didáctica de la materia y a los contenidos.

En tercer lugar, se ha mostrado que estos cambios no han sido progresivos, sino que las comunidades al interior de las instituciones como los sindicatos, el trabajo colectivo de los profesores y la movilización estudiantil han influido en la construcción del currículum.

Por otro lado, la revisión de las investigaciones sobre el tema ha mostrado que en la mayoría de los casos la discusión teórica al respecto está ausente. Cuando se afirma que uno de los objetivos de la Historia es formar estudiantes críticos, esto no necesariamente implica que los autores aluden a una manera particular de ejercerlo ni se posicionan con respecto a los fundamentos espistemológicos de la materia. No se ha estudiado lo suficiente cómo se expresa la capacidad de pensar críticamente cuando se estudia el pasado, o qué tipo de enseñanza de la Historia lo favorece más. En muchos trabajos de didáctica específica se adoptan las definiciones de habilidades generales de pensamiento sin profundizar en lo específico del aprendizaje histórico, además de que en la mayoría se omite el posicionamiento político de los discursos históricos de la selección de contenidos y de las redes de poder que privilegian unas versionas sobre otras, destacando a algunos sectores y silenciando a otros. Aunque algunas investigaciones si enfatizan la formación de los estudiantes para cuestionar su entorno y transformarlo no aclaran cómo formar el pensamiento crítico en el aula más allá de un posicionamiento ideológico.

En términos generales los contenidos de la materia de Historia siguen privilegiando los enfoques políticos centrados en la formación del Estado Nacional y con una narrativa elitista y sesgada que impide la comprensión multifactorial de los acontecimientos. Se presentan versiones unívocas que no permiten la confrontación de ideas o el cuestionamiento de las interpretaciones dominantes que forman parte de lo que se define como pensamiento crítico.

Discusión y conclusiones

Revisar los libros de texto busca problematizar de qué manera corresponden los objetivos de enseñar a pensar críticamente con los contenidos, las estrategias didácticas y las actividades propuestas buscando la interrelación entre lo social y lo cognitivo, las ideologías y valoraciones que lo condicionan y explican. Este tipo de análisis cualitativo busca resaltar como se construyen los roles, comportamientos, valores, creencias e ideologías en las narraciones históricas. Sin

embargo, aún falta aclarar cómo los cambios en los contenidos y los enfoques en los libros de texto están reforzando una u otra postura crítica y en qué sentido se les da o no a los alumnos las herramientas para desarrollar plenamente esta habilidad.

Queda pendiente ahondar en la función social de la Historia en la época actual y su pertinencia en el currículum tomando en cuenta que la narración del pasado que se articula en las clases de Historia se establecen y normalizan relaciones entre lo local, nacional y global, y se validan ciertos procesos sociales de creación y recreación de la memoria, identidad y pertenencia. En los contenidos históricos interactúan las corrientes teóricas y la pretensión científica de la materia, se validan y reproducen discursos que definen determinadas jerarquías, grados de relevancia de sujetos y acontecimientos, temporalidades. Por lo tanto, es indispensable mirar qué tipo de Historia estamos enseñando, porqué la enseñamos y para qué.

Referencias

Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (2008) Diario Oficial de la Federación.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Dabat, A. y Rodríguez J. (2009). *Globalización, conocimiento y desarrollo: la nueva economía global del conocimiento estructura y problemas*. [Tomo I]. México, México: UNAM.

Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Traducción de la conferencia sin título dictada por el autor el 27 de mayo de 1978]. *Revista de Filosofía*. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf;jsessionid=2A4467A24DD9D1E315572BB50FD6C673?sequence=1

Foucautl, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, España: Pre-textos.

Gardner, D. P. et al. (1983). *A Nation at risk: The imperative for educational Reform. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of Education*. Recuperado de https://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf

Gimeno, S. J. (1998). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Kincheloe, J., Steinberg, S. y Villaverde, E. (Comps.) (2004). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Morata.

Paul, R. y Elder, R. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas, Fundación para el Pensamiento crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Pensamiento crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa. (1990). [Resumen ejecutivo]. Recuperado de https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

Aspectos clave

- La definición de pensamiento crítico que se utilice en la planeación curricular responde a una racionalidad que determina los objetivos de la educación.
- La relación entre Enseñanza de la Historia y pensamiento crítico debe analizarse como construcción discursiva situada históricamente.

- La investigación en Enseñanza de la Historia no ha profundizado lo suficiente en los aspectos epistemológicos de la disciplina en relación con su función social.

Impacto de la Tecnología Móvil en el Cambio de Actitudes hacia la Asignatura de Matemáticas, y su Influencia en el Rendimiento Académico

Impact of Mobile Technology on Changing Attitudes Towards Mathematics, and its Influence on Academic Performance

Emilia Rodríguez Costa

Universidad de Alcalá de Henares, España

El propósito de esta investigación fue determinar el impacto de la tecnología móvil en el cambio de actitudes hacia las matemáticas y su influencia en el rendimiento académico, además, del análisis de la metodología, su implementación y resultados, en los estudiantes de graduado de la ESO en la institución educativa Centros Izquierdo, ubicado en Castellón de la Plana, Comunidad Valenciana-España. Para ello, se creó una aplicación móvil con contenido del currículo de matemáticas. Es una investigación con un enfoque cuantitativo, bajo un diseño cuasi-experimental, con dos grupos (experimental y control). Como técnicas e instrumentos de recolección de datos. Para esta investigación se utilizaron cuestionarios con escalas tipo Likert y la observación participante del grupo. Para la interpretación estadística de los datos se utilizó la distribución de frecuencias y gráficas, estadística descriptiva (media aritmética y desviación típica). Para comprobar nuestras hipótesis se utilizó la prueba No paramétrica H de Kruskal-Wallis. En esta investigación se concluyó a partir de los resultados que el uso del teléfono móvil en el aula de matemáticasinfluyó positivamente en el aprendizaje de los alumnos, cambiando los componentes afectivos, cognitivos y conductuales de la actitud hacia las matemáticas del grupo experimental, y en consecuencia aumentando su nivel de rendimiento académico.

Descriptores: Dispositivos móviles; Actitudes; Aprendizaje de las matemáticas; Rendimiento académico.

The purpose of this research is to determine the impact of mobile technology on the changing attitudes towards mathematics and its influence on academic performance, as well as the analysis of methodology, its implementation and results, in students graduating from ESO at the educational institution Centros Izquierdo, located in Castellón de la Plana, Valencian Community, Spain. To this end, a mobile application was created with content from the mathematics curriculum. The present research has a quantitative approach under a quasi-experimental design, with two groups (experimental and control). Questionnaires with Likert scales and participant observation of the group were used as data collection techniques and instruments for this research. For the statistical interpretation of the data we used the distribution of frequencies and graphs, and descriptive statistics (arithmetic mean and standard deviation). The Kruskal-Wallis Nonparametric H test was used to test our hypotheses. The main conclusion of this research is that the use of mobile phones in the mathematics classroom had a positive influence on the students' learning, thus changing the affective, cognitive and behavioural components of the attitude of the experimental group towards mathematics, and consequently increasing their level of academic performance.

Keywords: Mobile devices, Attitudes, Learning mathematics, Academic performance.

Introducción

Actualmente, estamos inmersos en un acelerado proceso de transformaciones, en todos los ámbitos de la sociedad, originadas en gran parte por el avance progresivo y constante de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics), agilizando y perfeccionando las actividades que realizamos día a día. Los sectores educativos, no se escapan de esta realidad,

estos cambios en muchos aspectos y principalmente en lo social, influyen en la mentalidad de los alumnos de hoy, muestra de ello, se encuentra en el auge de las redes sociales, el uso de teléfonos móviles de última generación y videojuegos. Desarrollar destrezas en la búsqueda y recolección de información y convertirla en conocimiento, es urgente y vital. Por otro lado tenemos el apoyo de estas tecnologías en la enseñanza de las ciencias, como las matemáticas, no sólo por estar presentes en la vida diaria, sino por ser una ciencia, que favorece el desarrollo del razonamiento y el pensamiento activo, y además influyen en el aprendizaje de otras disciplinas. Pero hoy en día, las actitudes hacia esta ciencia se ven reflejada en los alumnos como rechazo, negación, apatía, frustración, etc. La sociedad exige vivir bajo unas normas, al igual que el aprendizaje, ya que este no se produce aisladamente, y se forman en la sociedad, la familia y en la escuela. Conocer sobre las actitudes positivas o negativas que puedan tener los estudiantes en el aprendizaje hacia las matemáticas, podrían expresar importantes respuestas ante situaciones que activan su estado emocional, se debe ver como una forma innovadora de transmitir conocimientos una alfabetización digital actualizada tanto en el docente como en el alumno, punto clave para la inclusión y el desarrollo de una sociedad de la información y del conocimiento (SIC). Es de gran importancia, no el uso de cualquier tecnología, por el contrario, es el aprovechamiento de tecnologías que pertenezcan a la realidad en que viven los individuos,

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro de una gran controversia, sobre el uso del teléfono móvil en las aulas, ya que, diferentes investigaciones proponen esta tecnología para la enseñanza, mientras que otros la prohíben. Acerca de esto, la UNESCO (2018), estudia iniciativas encaminadas a estudiar de qué manera las tecnologías móviles pueden dar alguna de las soluciones a los problemas que confronta el sector educativo, mientras que la Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá (2018), declara estudiar la posible prohibición de su utilización en los centros educativos.[1]

Tomando en cuenta, todo lo expuesto anteriormente, se hace imprescindible esta investigación, no sólo con un fin educativo sino también reivindicativo. Trataremos de cambiar la actitud negativa hacia las matemáticas, en el grupo de Formación de Personas Adultas (FPA), Graduado de la ESO, de un Instituto ubicado en Castellón de la Plana.

Por todo lo expuesto anteriormente nuestro objetivo general, es: *determinar si con el uso de la aplicación móvil como herramienta de trabajo, se pueden llegar a aumentar las actitudes en los componentes cognitivo, afectivo y conductual, de los alumnos de Graduado de la ESO, en la asignatura de matemáticas, y por consiguiente, obtener un alto nivel de rendimiento académico.* Se trabajará bajo un diseño cuasi-experimental, con dos grupos (experimental y control), con mediciones pre-test y pos-test en ambos, y con un enfoque cuantitativo para demostrar nuestra hipótesis de investigación: el uso de la aplicación móvil aumentará la actitud en los componentes cognitivo, afectivo y conductual hacia las matemáticas, de los alumnos de la ESO, así como el nivel de rendimiento académico.

Método

De acuerdo con los objetivos planteados, es una investigación cuasi-experimentales, con un predominio cuantitativo, utilizando el cuestionario como instrumento de recolección de datos, cuyos resultados fueron analizados el programa IBM Spss Statistics (Spss). Para evitar una de las características de las investigaciones cuasi-experimentales, como es, la ausencia de

[1] El País. Madrid 7 septiembre 2018

aleatorización de los tratamientos, y en consecuencia la carencia de un control total sobre la situación, se incluyó un grupo control (Campbell y Stanley, 1966), con mediciones pre-test y pos-test. Los grupos fueron asignados automáticamente por el proceso de matriculación para curso 2017/2018.

En esta investigación tenemos las siguientes variables:

- Variables dependientes son: 1) **Actitudes hacia las matemática**s (con sus tres dimensiones Afectivo, Cognitivo y Conductual. 2) **Nivel de Rendimiento.**
- Variable Independiente: Grupo de la ESO para el curso 2017/2018.

Se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- ✓ Prueba Diagnóstica para conocomientos previos de los alumnos de la ESO (creación por la autora)
- ✓ Cuestionario sobre la técnología usado para los alumnos de la ESO (creación por la autora)
- ✓ Cuestionario para medir las actitudes creado por Alemany y Lara (2010)
- ✓ Cuestionario para medir la usabilidad de la aplicación móvil, en sus dimensiones navegación, diseño y contenido (creación por la autora)
- ✓ Cuestionario sobre la satisfacción de los alumnos valorando su aprendizaje con el uso de la aplicación móvil (Gómez, Figueira y Marín, 2001. Adaptado por la autora)

Por otro lado, para la creación de la aplicación móvil para Android, que se creó en App Inventor, se llevaron a acabo los pasos de la metodología del ágil de software que es un paradigma basado en procesos ágiles, que intentan evitar los tortuosos y burocráticos caminos de las metodologías tradicionales enfocándose en la gente y los resultados. Se usó también, la psicología de los colores para el diseño de la aplicación. Debemos mencionar también que la autora introdujo la aplicación móvil en el aula de clases utilizando algunos de los pasos, del *Growth Hacking*, que es uno de los términos más usados en el marketing online, con el fin de muchos usuarios la usaran, y que traspasara las paredes del aula.

Resultados

Los resultados de la investigación permitieron diagnosticar en primer lugar los conocimientos previos de los alumnos que comienzan a cursar la ESO, dando como resultado la falta de conocimientos sobre operaciones con números naturales, enteros y decimales. (Para los dos grupos experimental y control).

Con el cuestionario sobre la tecnología móvil usada por los alumnos, nos encontramos que todos los alumnos usan Smartphone, con sistema operativo Android, y que son utilizados mayormente para conexión a internet, llamadas y Whatsapp. (Grupo Control)

Con el uso de la aplicación móvil, pudimos aumentar las dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas de las actitudes, en el grupo control, aumentando considerablemente su nivel de rendimiento.

Adicional a eso, con el cuestionario de satisfacción pudimos observar que los alumnos alcanzaron una satisfacción personal y una valoración del aprendizaje matemático positivo con el uso de la aplicación.

Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, podemos extraer como conclusión que las actitudes de los alumnos de la ESO sobre matemáticas (confianza y seguridad en sí mismos, atribuciones causales, expectativas de logro, etc.) podemos cambiarlas con el uso de las tecnologías actuales. Por esta razón, aceptamos nuestra hipótesis: *El uso de la aplicación móvil aumentará la actitud en los componentes cognitivo, afectivo y conductual hacia las matemáticas, de los alumnos de la ESO, así como el nivel de rendimiento académico.*

Podemos decir que el éxito o fracaso, en el aprendizaje de las matemáticas, tiene más de un responsable, y si hablamos del alumno, puede atribuirse a muchos factores, pero los más importantes suelen ser los componentes afectivos, cognitivos y conductual, y creemos que son de gran importancia a la hora de lograr cambios importantes en el ámbito educativo.

También, condicionan la manera de enseñanza, repercutiendo en cómo los alumnos aprenden o son evaluados. No debemos olvidar el rol actual del docente frente a los restos dinámicos del contexto de enseñanza-aprendizaje, se necesita la formación y actualización docente de forma permanente, por ser los facilitadores y conductores del aprendizaje.

Referencias

Aceros, J.; Angarita, S., y Campos, O. (Grupo ACAMSA). (2003). Correlación entre Depresión y Rendimiento Académico en las Estudiantes de 5ª grado de Primaria del Colegio La Santísima Trinidad. [Documento en Línea]

Adell, J. Castellet, J. M. y Pascual, J. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I.* Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la UJI.

Alemany Arrebola, Inmaculada; Lara Castaño, Ana Isabel, (2010).*Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: un instrumento para su medición.* Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla.

Aliaga, J., Pecho J. (2000). *Evaluación de la actitud hacia la Matemática en estudiantes secundarios.* Revista Paradigmas, 1(1-2), 61-78.

Alves, M. L. (1963). *Compendio de Didáctica General.* Adaptación publicada con la autorización de Editorial Kapelusz. p.2.

Ander-Egg E. (1987). *Técnicas de investigación social.* 21 edición, Buenos Aires: Humanitas

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación.* Venezuela: Editorial Epistema.

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.* Aljibe, Málaga, págs. 391-424.

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias.* Características y medición. Bilbao: Mensajero.

AVACU y Dirección General de Comercio y Consumo de la Generalitat Valenciana. *(2013). Uso de Internet, móviles, televisión y los hábitos de alimentación, higiene y ejercicio de los jóvenes.* Valencia: Generalitat Valenciana, 2013.

Barberá, E. (2008).*Calidad de la enseñanza 2.0.* Disponible: http://www.um.es/ead/red/M7/elena.pdf. [Consulta 2016, Julio]

Baute R., Jorge A. (2013). *Marco metodológico para el desarrollo de aplicaciones educativas móviles.* UPC Valledupar, Colombia.

Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2006).*Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.* Madrid: Narcea, 245 pp.

Bazán, J. L., Espinosa G., Farro Ch. (2001).*Rendimiento y actitudes hacia la Matemática en el sistema escolar peruano.* Documento de trabajo nº 13. Programa MECEP (Medición de la Calidad Educativa Peruana), p. 55-70. Ministerio de Educación. Lima-Perú.

Boneu, Josep M. (2007).*Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos.* [Fecha de consulta: 12 marzo 2016].

Cabero, Julio: (2006). "Bases pedagógicas del *e-learning*". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC).* Vol. 3, n.° 1. UOC.

Cantillo, V. Carmen, Roura, R. Margarita, Sánchez, P. Ana (2012).*Tendencias actuales en el uso de los dispositivos móviles en educación.* Revista: La Educ@ción digital magazine. Nº 147.

Caldeiro, G.; Schwartzman, G. (2013): *Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea.* Presentado en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED)

Domínguez, G., Torre, Mª. L y López Meneses. (2010).*Aprendizaje con wikis. Usos didácticos y casos prácticos.* Sevilla: MAD.

Izarra, C. (2010). Mobile Learning. Maestría en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida.

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela.* Infancia y Sociedad. 24, pp. 21-48.

Luis F. Vílchez y Dolors Reig. (2013). *Jóvenes en la era de la hiperconectividad, tendencias, claves, miradas.* Fundación Encuentro. Telefónica.

Monguillot, M., González, C., Guitert, M. y Zurita, C. (2014). Mobile learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior [Monográfico]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 11, n.º 1. págs. 175-191. doi http:// dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1899.

Ramírez, M. María S. (2009).*Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones.* RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 12, núm. 2.

Rosenberg, M.J. (2001).E-learning. Strategies for Delivering Knowlegde in the Digital Age. New York: McGraw-Hill.

Tonconi, Q. Juan (2010).*Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009.*Vol 2, Nº 1, 7-12.

Wheeler, S. (2006).*U-Learning: Education for a Mobile Generation* [Documento en línea]. Disponible: http://www2.plymouth.ac.uk/ distance learning/U-Learning.ppt. [Consulta: 2016, enero].

Subjetividades Políticas en Ámbitos Comunitarios y Educativos de la Comuna 13 de Medellín: Prácticas de Re-Existencia y Manifestaciones Artísticas para otros Acontecimientos Pedagógicos y Culturales

Political Subjectivities in Community and Educational Spheres of Commune 13 of Medellín: Practices of Re-Existence and Artistic Manifestations for other Pedagogical and Cultural Events

Erica Elexandra Areiza Pérez
Jorge Eduardo Urueña López

Universidad de Antioquia, Colombia

Este proyecto se pregunta por las subjetividades políticas que se configuran en ámbitos comunitarios y educativos de la Comuna 13 de Medellín a partir de 1998. Dicha Comuna es uno de los territorios más afectados por el conflicto armado que ha vivido la ciudad en las dos últimas décadas, como consecuencia de la disputa por el poder y el territorio que han librado distintos grupos armados: guerrillas, paramilitares y milicias urbanas. En medio de la guerra, los maestros y las comunidades han sentido la presencia de la muerte, la pérdida y la persistencia de la vida, eje central de la investigación. El propósito se orienta a comprender los modos como se configuran las subjetividades políticas de estos públicos, en relación con prácticas de re-existencia y manifestaciones artísticas que posibilitan otros acontecimientos pedagógicos y culturales. Para ello se propone una construcción metodológica basada en el enfoque biográfico narrativo como campo de investigación en educación que realza la voz de los maestros, articula la experiencia con el saber y la vida y permite reconocer resistencias y agenciamientos. Asimismo, se apela a los aportes de la semiótica de la cultura para reconocer las manifestaciones artísticas como hechos de memoria y que han interpelado los embates de la violencia.

Descriptores: Maestro; Violencia; Narrativa; Arte; Paz.

This project asks about the political subjectivities that are configured in community and educational spheres of the Commune 13 of Medellin from 1998. Said Commune is one of the territories most affected by the armed conflict that the city has lived in the last two decades , as a result of the dispute over power and territory that different armed groups have waged: guerrillas, paramilitaries and urban militias. In the midst of war, teachers and communities have felt the presence of death, loss and the persistence of life, the central axis of research. The purpose is aimed at understanding the ways in which the political subjectivities of these audiences are configured, in relation to practices of re-existence and artistic manifestations that enable other pedagogical and cultural events. For this, a methodological construction based on the narrative biographical approach is proposed as a field of research in education that enhances the voice of teachers, articulates experience with knowledge and life and allows recognizing resistances and assemblies. Likewise, it appeals to the contributions of the semiotics of culture to recognize the artistic manifestations as facts of memory and that have challenged the ravages of violence.

Keywords: Teacher; Violence; Narrative; Art; Peace.

Contexto y motivación de la investigación

En una densa trama de transformaciones y realidades sociales y políticas complejas se han ido forjando los maestros en América Latina. Un rasgo distintivo de la región ha sido su historia de invasiones, dictaduras, violencias, exclusiones y desigualdades. Por ello resulta necesario preguntarse por las configuraciones de las subjetividades políticas en los procesos educativos latinoamericanos, especialmente aquellos que se han presentado en el marco de contextos críticos, tales como el conflicto armado colombiano. Por lo tanto, la práctica pedagógica se ha encontrado con implicaciones y desafíos que rebasan el oficio de enseñar. También es claro que en cada país estas realidades políticas y socioculturales complejas han adquirido rasgos particulares. Una muestra de ello es el caso colombiano.

> *Al cabo de pocos días Rubén apareció con un par de cuadernos tachonados con una caligrafía presurosa pero cuidada, los que puso en mis manos, según dijo, con la confianza de que esta historia de vida de un maestro de escuela rural fuera suficientemente reveladora no solo de los riesgos que rodean el oficio de pedagogo en un país sumido en una guerra endémica, sino además como una lección de compromiso militante con las múltiples demandas de niños y jóvenes excluidos de los bienes y servicios concentrados en las ciudades. (Murillo, 2016, p.147)*

La violencia es un fenómeno socio-cultural instalado en las esferas del poder público. Desafía los estandartes del actuar humano, en medio de la disidencia y la diferencia ideológica en el país. El investigador Orlando Fals Borda, quien dedica vida y obra a la configuración histórica de este fenómeno, comparte su visión apoteósica de las guerras civiles y los conflictos internos que marcaron la vida del país en las últimas décadas del siglo XIX y todo el siglo XX. Sin las revueltas internas de los Estados Federales, ejecutadas entre 1812 y 1886, se puede afirmar que, Colombia sufrió nueve guerras civiles de alcance nacional. Además, hubo otras catorce de carácter regional e innumerables revueltas que llevaron a la conformación del espíritu contra-hegemónico que caracteriza al movimiento político de finales del siglo XX.

En la figura 1, se advierte el aula de una escuela. La particularidad de la fotografía radica en los orificios dejados por las balas en las paredes. Se trata tan solo de uno de los registros en los que se evidencia el modo en que los efectos del conflicto armado han perpetrado los escenarios educativos.



Figura 1. Jesús Abad Colorado
Fuente: Colección El Colombiano.



Figura 2. Juan Manuel Echavarría
Fuente: Colección Juan Manuel Echavarría

La Comuna 13 de Medellín: entre la mirada avasallante y la mirada-esperanza

Mirar a Medellín, detener los ojos en su historia, en su pasado, en el presente, supone encontrarse con heridas y cicatrices heredadas que aún están allí para recordar que hemos sido atravesados por una violencia que ha puesto sus ojos penetrantes en esta tierra. Mirar a Medellín dese la visión de sus poetas es asistir a una experiencia sensible donde la dureza de la ciudad se canta en los versos escritos con los trazos del corazón. Unos versos del poeta José Manuel Arango reflejan esa realidad citadina llena de matices y ambivalencias:

> *Ésta es una ciudad amurallada entre montañas.*
> *Uno mira en torno, alzando la cabeza, y ve sólo*
> *la línea azul de los montes, lejos,*
> *sus picos.*
> *Es el borde de una copa quebrada.*
> *Y en el fondo de la copa está la ciudad,*
> *ensimismada, dura. (2003, p.209)*

He ahí la ambigüedad que despierta esta ciudad donde la vida se ha roto como un frágil cristal de que luego no quedan más que pequeñas partículas. Es la ciudad amada y odiada, la ambivalencia presente en la misma copa. Sombras en el corazón, sombras que cubren las montañas que rodean la ciudad. Y allí, en medio de ese tiempo que se mueve entre desapariciones y ausencias, está la "Comuna 13[1] San Javier", uno de los sectores de la ciudad que más ha sufrido los efectos del conflicto armado. Los ojos de la guerra se han posado allí sin reparo: "Un Estado ausente, y un Estado suplantado, han marcado de alguna forma la historia de la Comuna" (Grupo Memoria Histórica, 2011, p.15).

Gestos de maestros y agenciamientos comunitarios ¿qué re-existencias ante la guerra y sus huellas?

En este registro fotográfico que focaliza una de las imágenes que se puede apreciar en el *Museo Escolar de la Memoria*[2] situado en la Institución Educativa Eduardo Santos de la Comuna 13 de

[1] Medellín está organizada en 16 comunas. La comuna 13 está ubicada en la Zona Centro Occidental de la Ciudad y está compuesta por 21 barrios.

[2] Este Museo fue inaugurado en la Institución Educativa Eduardo Santos el 16 de octubre de 2018, luego de 16 años de la Operación Orión. Con este espacio se busca desnaturalizar la violencia y construir memoria para que estas formas de violencia y de violación a los Derechos Humanos no vuelvan a repetirse.

Medellín, aparece el contraste entre las huellas dejadas por la guerra y los libros que contienen las propuestas pedagógicas alternativas que agenciaban los maestros en los periodos más convulsos del conflicto. Donde se ha impuesto la muerte violenta, ¿qué formas de vida han propuesto los maestros y las comunidades? ¿Qué gestos éticos han cobrado vida en sus rostros magisteriales? ¿Qué poéticas han convertido los tiempos y los espacios en construcciones simbólicas que inspiran otras maneras de ser y de habitar?



Figura 5: Museo Escolar de la Memoria Institución Educativa Eduardo Santos
Fuente: Colección propia del proyecto.

Estado de la cuestión

El rastreo realizado ha permitido situar trabajos de investigación que posibilitan diferentes aproximaciones a los ejes articuladores del proyecto. La comprensión histórica y sociológica, el reconocimos de las temporalidades, espacialidades, actores y conflictos que han tenido lugar en la Comuna 13, ha encontrado abordajes fundamentales en estudios como Dinámicas de guerra y construcción de paz: estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de Medellín (2014), y La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13 (2008).

Tiene sustantiva importancia el trabajo que realizan Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya (2014), alrededor de la configuración de subjetividades en "ecologías violentas", como lo denominan los autores, a propósito de la violencia que ha vivido el país en los últimos tiempos; en esa misma línea de sentido, Herrera (2011) y Ortega y Herrera (2012) problematizan la violencia política y enfatizan en la formación ético política de maestros y jóvenes en el marco de estos procesos de violencia, al tiempo que ponen el acento en el lugar de la memoria en la narración del pasado y en la construcción de lazos sociales que redefinan las relaciones con los otros.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Las enunciaciones anteriores y el núcleo de interrogantes expuesto se concretan en la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera se han configurado las subjetividades políticas en ámbitos comunitarios y en maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín, en relación con prácticas de re-existencia y manifestaciones artísticas que posibiliten otros acontecimientos pedagógicos y culturales, a propósito del conflicto armado que ha afectado a este territorio?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender los modos como se configuran las subjetividades políticas en ámbitos comunitarios y en maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín, en relación con prácticas de re-existencia y manifestaciones artísticas.

Objetivos específicos

- Analizar el papel de la subjetividad política de maestros maestras en la Comuna 13 de Medellín, a propósito del conflicto armado que ha afectado a esta zona de la ciudad.
- Generar redes de maestros y maestras y líderes comunitarios donde se consoliden procesos formativos orientados a nuevas formas de sentir, pensar, ser en relación al conflicto.
- Recoger las experiencias y saberes que puedan ser divulgados en las comunidades académicas y en otros contextos de formación sobre la violencia colombiana.

Método

Por la naturaleza y por los propósitos que animan este proyecto, asumimos como enfoque teórico y metodológico la investigación biográfico narrativa. En el ámbito de la educación, esta perspectiva ha venido configurando su tradición propia, tanto que, en varios países latinoamericanos, se asiste hoy a "la consolidación de un "campo biográfico-educativo" (Souza, Serrano, y Ramos (2014)), en todo caso, un campo donde es posible reconocer, unida a las historias de vida, diversidad de géneros para la narración de sí, para la configuración de subjetividades.

En su dimensión epistemológica, la perspectiva narrativa constituye una forma de construcción de conocimiento desde la experiencia, la misma en la que el ser humano acontece en su capacidad de activar la pregunta, de configurar formas de compresión y de saber. Situadas en el campo educativo y, específicamente, en el quehacer del maestro, la biografización y la narrativización son dispositivos invaluables en la construcción de saber pedagógico.

Por otro lado, se tendrá en cuenta los aportes de la Semiótica de la Cultura y el Texto (Lotman I-II, 1996) en donde se abordarán las prácticas pedagógicas de los maestros que participen de la investigación como escenarios de comprensión, interpretación y producción de textos artísticos en ambientes escolares y no escolares.

Participantes:

El proyecto invitará a la participación de cinco maestros y maestras que hayan trabajado o trabajen actualmente en instituciones educativas de la Comuna 13 de Medellín, a partir del año 1998. Asimismo, se considera la participación de personas, grupos y organizaciones de la comunidad de esta zona.

Fases del proyecto:

Fase de exploración y aproximación a los contextos y participantes de la investigación.

Como parte de esta fase del trabajo de campo, se contemplan, en primera instancia, ejercicios cartográficos que permitan un acercamiento a la Comuna 13 desde los ámbitos histórico, sociológico, pedagógico, comunitario.

Para ello resultan esenciales las inmersiones y habitancias sensibles en la Comuna, así como la revisión documental donde se incluyen, además de investigaciones y textos teóricos, la prensa local y nacional.

Fase de recolección de información.

Comprende la realización de talleres en dos vías. Por un lado, se desarrollarán talleres con los maestros y maestras, orientados a la construcción de narrativas autobiográficas, ya orales, escitas o visuales relacionadas con experiencias de formación que han agenciado en las instituciones educativas de la Comuna 13 donde han llevado a cabo sus prácticas pedagógicas.

Fase de interpretación y análisis.

Se guiará desde los postulados y aportes de la hermenéutica y la semiótica. En atención a la perspectiva hermenéutica se asume la interpretación como la construcción de una red de sentidos donde más allá de la triangulación, acontece una polifonía en la que se trenzan relatos, referentes teóricos y las voces de los maestros y la comunidade para encontrar cuál es el sentido de la violência em médio de sus prácticas cotidianas. Voces que "llevan al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho". (Ricoeur, 2000, p.207).

Fase de socialización de hallazgos

Se impulsará de tal modo que tenga alcances en espacios de difusión local y nacional. Para ello se gestionarán apoyos y alianzas con División Cultural del Banco de la República en el marco de su proyecto de "*nombrar la paz e imágenes para imaginarla*", Museo Casa de la Memoria con su proyecto "*Voces por la Paz*" y el Centro Nacional de Memoria Histórica en el marco de sus actividades de difusión del informe "*Basta Ya*" y sus futuros apartados. De igual manera, se socializará con colectivos de comunicación y juveniles de la ciudad de Medellín de la mano de la Secretaría de la Juventud.

Resultados obtenidos y resultados esperados

- Caracterización de la Comuna 13 a partir del mapeo del entramado histórico, político y social que ha permeado a este territorio en los últimos 20 años.
- Reconocimiento de las trayectorias personales, profesionales y públicas de los maestros y maestras que participan en la investigación.
- Reconocimiento del trabajo realizado por distintos líderes, grupos y organizaciones comunitarios en la generación de tejidos de paz y procesos de formación.
- Participación en eventos académicos de carácter nacional e internacional.
- Publicación de libro.

Discusión y conclusiones

- Análisis de la forma como se configuran las subjetividades de los maestros y las comunidades desde el agenciamiento, la resistencia y el acogimiento.
- Generación de redes de maestros y maestras y líderes comunitarios donde se consoliden procesos formativos orientados a nuevas formas de sentir, pensar, ser, dialogar, hacer tejido y memoria en contextos afectados por el conflicto armado.

- Producción de saberes que puedan ser divulgados en las comunidades académicas y en otros contextos de formación docente y de intercambio pedagógico e investigativo.

Referencias

Arfuch, L (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Económica

Arfuch, L (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000*). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4* (1).

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos (pp. 191-202). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Sección temática: Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías, vol. XIX, No. 62, julio– septiembre 2014, pp. 695-710

Grupo Interdisciplinario e Interinstitucional sobre Conflictos (2008). *Dinámicas de guerra y construcción de paz: estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de Medellín.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia Universidad de Medellín; Corporación Región; Instituto Popular de Capacitación.

Garnica, J. (2015). *Educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios palestinos ocupados.* Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas Getafe, España.

Grupo de Memoria Histórica. (2014). *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Herrera, M. (2011). Narrativa testimonial sobre violencia política y formación de subjetividades, en Murillo, Gabriel Jaime (org.). 1° *Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación*, 24 a 26 de agosto de 2011, Medellín: Cd Memorias.

Loaiza, J. (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta. Universidad de Manizales – CINDE, Colombia.

Lotman, I. (1996-I). *La Semiótica de la Cultura y el Texto.* Trad. Navarro, D. Madrid: Editorial Fronesis.

Murillo, G. (2017). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI.* (tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Ortega, P., Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62.

Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en Educación. En Murillo A. (compil) - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25.

Sánchez, G. y Bello, M. (Coord). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Szymborska, W. (2009). *Número equivocado y otros poemas*. Santo Domingo: Biblioteca digital.

Souza, E.C, Serrano, J.A. y Ramos, J.M (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *62.3*, 2014, Ciudad de México, pp. 683-694.

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Inclusión Educativa de la Diversidad Funcional en Instituciones y Centros Educativos

Design and Validation of an Instrument to evaluate the Educational Inclusion of Functional Diversity in Institutions and Schools

Cristina Duart Carrión

Florida Universitària, España

La presente investigación participa en el diseño y validación de un instrument de evaluación de necesidades en el contexto educativo, basado en el concepto de Cohesión Social (CS), en en concreto se analiza la dimensión de la inclusión educativa de la diversidad funcional (IEDF). Este estudio se sitúa en el contexto del proyecto SECS-EVALNEC (Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades) cuya finalidad es analizar el sistema educativo como promotor de la CS. Para ello se analizan las dimensiones que definen la CS, con la finalidad de conocer el sistema educativo y orientar la trasnformación social desde la educación. Para el análisis de la IEDF se describe el proceso de validación tanto lógico como métrico y se presentan los primeros resultados disponibles.

Descriptores: Cohesión social; inclusión educativa; diversidad funcional; Evaluación; Sistema educativo.

This research participates in the design and validation of an instrument of evaluation of necessities in the educational context, based on the concept of Social Cohesion (SC), in particulary analyzes the dimension of the educational inclusion of the functional diversity (EIFD). This study is located in the context of the project SECS-EVALNEC (Educational System and Social Cohesion: Design of a model of evaluation of needs) whose purpose is to analyze the educational system as promoter of the SC. This is analyzed the dimensions that define the SC, in order to know the educational system and orient the social transformation from education. The analysis of the IEDF describes the validation process both logical and metric and presents the first available results.

Keywords: Cohesion; Educational inclusion; Functional diversity; Evaluation; Education system.

Introducción

La investigación que se presenta estudia el constructo de Inclusión Educativa de la Diversidad Funcional (IEDF) y la Cohesión Social (CS) en el contexto de la enseñanza obligatoria, para conocer recursos, atención y actitudes del profesorado respecto a esta temática. Este estudio se enmarca en el proyecto SECS-EVALNEC[1], cuyo objetivo es el diseño de un modelo de evaluación de necesidades de instituciones y sistemas educativos basado en el concepto de Cohesión Social para la mejora educativa (Jornet, 2012).

El Consejo de Europa define la CS "de una sociedad moderna, como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y

[1]El proyecto I+D+i SECS-EVALNEC (Proyecto Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de necesidades) con referencia EDU2012-34734, financiado por el Ministerio de Economía y Competitivad de España, I.P. Jesús M. Jornet Meliá. Grupo GEMEduco (www.uv.es/gemeduco)

colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005; p: 23). A su vez, la UNESCO (2006) define la Educación Inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (Echeita, 2008).

Entendemos por diversidad, todas las diferencias entre el alumnado por razón de género, capacidad, procedencia, identidad cultural, clase social, identidad afectivo-sexual, etc; es decir, se alude a todos los alumnos/as, a la diversidad humana. Según Echeita y Ainscow (2011) la inclusión educativa debe entenderse como una búsqueda constante de mejorar la manera de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Por tanto, la Educación Inclusiva se fonamenta en la justicia social y los derechos humanos, es decir, en la cohesión social.

A continuación, se muestra un resumen de las dimensiones y constructos que definen la CS desde el Proyecto SECS-EVALNECS.

Cuadro 1. Dimensiones y constructo de diversidad funcional

DIMENSIONES DE LA DEFINICIÓN DE CS	CONSTRUCTOS DE EVALUACIÓN
1. Bienestar Social (para todos)	Clima social en el aula Gestión social en el aula Gestión de conflictos en el aula Satisfacción laboral
2. Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular) Resiliencia Valor social de la educación Competencia y desarrollo emocional
3. Equidad (en acceso a recursos y oportunidades) Integración de la diversidad (personal i social)	Metodología didáctica Metodología de evaluación Colegialidad docente Respeto, dignidad y reconocimiento. Inclusión: atención a la diversidad funcional, cultural y social.
4. Participación (social)	Colaboración· familia-profesorado-escuela. Estilos de educación familiar. Estilos didácticos educativos. Sentido de pertenencia discente Responsabilidad social:

Fuente: Adaptado de Jornet, Sancho, Bakieva (2015)

Dentro de la Inclusión educativa, el presente estudio se centra en la inclusión de la diversidad funcional, diferenciándose de la *cultural y social*, por la embergadura e implicaciones que tienen ambas, por lo que se han tratado como constructos independientes.

El esquema de trabajo es similar para los diversos constructos, originándose diversas tesis que estudian específicamente algunos de ellos.

El objetivo general de la presente investigación es el diseño y validación de un instrumento dirigido a evaluar la IEDF en la enseñanza obligatoria, dirigido al profesorado para la evaluación de instituciones y sistemas educativos.

Los objetivos específicos son:

- Validar la definición de IEDF, ofrecida como producto de revisión bibliográfica.
- Validar los indicadores que describen la IEDF a nivel de instrumento y perfilar las dimensiones en las que se agrupan.
- Validar los ítems (reactivos) en los que se traducen los indicadores que describen el instrumento.

El constructo operativo IEDF es producto de un trabajo anterior realizado por Montánchez (2014) quien señala que la inclusión educativa "*Se concibe como aquella basada en la equidad, con métodos personalizados que cultiva el valor de la diversidad a la vez que se centra en la individualidad del estudiante como alguien original que tiene deseos y proyectos a realizar, donde todos/as somos beneficiarios/as y está implicada toda la comunidad educativa con esfuerzo de todos/as"* (p. 29). El instrumento desarrollado por Montánchez (2014) está basado en el *Index for Inclusion*[1] de Booth y Ainscow (2002).

Metodología

Se trata de un estudio de diseño y validación de un instrumento de medida y evaluación de la inclusión educativa dentro del marco de evaluación para la mejora de la cohesión social. El proceso de validación integra los modelos de Teoría Clásica de Construcción de Tests (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), así como aproximaciones diferenciales para el análisis de algunas evidencias fundamentales de validez.

El estudio se ha realizado con un grupo de profesores/as de educación primaria y secundaria, de España, formado por 280 docentes. La edad media del profesorado es de 45 años (Véase Cuadro 2). De la muestra de 280, han contestado 277.

Cuadro 2. Edad de los participantes en el estudio

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Edad:	277	24	66	44,83	8,765

Fuente: Elaboración propia

El nivel de esudios del profesorado es: diplomatura, grado o licenciatura (83,6%), un 11,4% tiene estudios de Máster y un 5% son doctores (Véase Cuadro 3).

Cuadro 3. ¿Cuál es su nivel máximo de estudiós?

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Diplomatura, Licenciatura, Grado o equivalente	234	83,6
	Máster, DEA o equivalente	32	11,4
	Doctorado o equivalente	14	5,0
	Total	280	100,0

Fuente: Elaboración propia

El profesorado trabaja en su profesión 17,36 años de media y en su centro actual una media de 7,42 años (Cuadro 4). De los 280, han contestado esta cuestión 271 profesores/as.

[1] *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.*

Cuadro 4.- Años trabajados

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Indique el número de años que lleva trabajando en su profesión:	278	1	43	17,36	9,430
Indique el número de años que lleva trabajando en su Centro actual:	272	0	40	7,42	6,987

Fuente: Elaboración propia

Los centros educatives son en un 85,4% públicos y el 14,6 % concertados (Véase Cuadro 5).

Cuadro 5.- Tipo de centro

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Público	239	85,4
	Concertado	41	14,6
	Total	280	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los centros educativos pertenecen en mayor proporción a municipios (54,5%), pequeñas ciudades (20%), zona rural (10,5%), ciudades (7,6%) y capitales (7,1%). Véase tabla 6.

Cuadro 6.- Contexto en el que se sitúa el Centro

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Rural (menos de 3.000 habitantes)	29	10,5
	Pequeña ciudad (de 3.000 a 15.000 habitantes)	55	20,0
	Municipio (de 15.000 a 100.000 habitantes)	150	54,5
	Ciudad (de 100.000 a 1.000.000 habitantes)	21	7,6
	Ciudad Capital (de 1.000.000 a 5.000.000 habitantes)	20	7,3
	Total	275	100,0
Perdidos	Sistema	5	
Total		280	

Fuente: Elaboración propia

Con los datos recogidos se analizan las propiedades métricas finales del instrumento tanto desde la TCT como de la TRI. Asi mismo, se realiza un estudio de validez convergente destinado a comprender el funcionamiento del instrumento. Se analiza el funcionamiento univariado de los intrumentos así como los perfiles multivariados y su relación con otros constructos. Ello nos aporta información fundamental para comprender mejor el modo de interpretación de las puntuaciones del instrumento.

Las fases que se han desarrollado en el proceso de validación son las siguientes:

- Fase I. Adaptación del instrumento. Para ello utilizamos como punto de partida el instrumento desarrollado por Montánchez (2014), manteniendo las dimensiones de conocimiento de recursos y actitudes hacia la atención a la diversidad, seleccionando los ítems que se consideran mejores predictores de las puntuaciones dimensionales a partir del procedimiento de optimización de la medida de instrumento desarrollado en

el proyecto AVACO[1]. Los ítems fueron revisados por un comité en el marco del modelo de investigación de evaluación de la CS , ya citado.

- Fase II. Estudio de propiedades métricas, estudio piloto.
  - ✓ a. Validación a partir de TCT
    - i. Escala completa.
    - ii. Subescalas.
    - iii. Estudio factorial exploratorio.
    - iv. Depuración de la escala.
- Fase III. Diseño y validación: estudio final.

Análisis de la distribución de las respuestas (análisis descriptivos y pruebas de normalidad, paramétricas y no-paramétricas –asimetría y curtosis, Kolmogorov/Smirnoff-.

Análisis de las propiedades métricas del instrumento de acuerdo con los modelos:

- ✓ a. TCT
  - i. Escala completa, depuración de ítems.
  - ii. Sub-escalas.
  - iii. Escala compuesta –analizar por totales de dimensiones- (fiabilidad).
  - iv. Estudio factorial discriminatorio.
- ✓ b. TRI.
  - i. Escala completa.
  - ii. Por sub-escalas.

- Otras evidencias de validación.
  - ✓ Contrastes entre diferentes grupos de respondientes.
  - ✓ Análisis de perfiles.
  - ✓ Estudio de correlación con otras dimensiones de CS.

Instrumento

El instrumento diseñado consta de dos partes: una primera parte que recoge las variables de identificación y una segunda parte en que se formulan las preguntas concretas de los diferentes constructos que contempla el Proyecto SECS-EVALNEC. En nuestro caso, presentamos los ítems que correspondern al constructo objeto de estudio IEDF y que se pueden observar en la tabla 7:

Cuadro 7. Cuestionario Profesores

[1] Análisis de Variables de Contexto: Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos, Grupo GEMEduco. Universitat de València.

RECURSOS
Apoyo del profesor en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta
Programa de apoyo al estudio para evitar el fracaso escolar realizado por monitores o por los profesores del centro
Las plazas y vacantes de profesionales que intervienen con los alumnos con discapacidad están ocupadas por personal especializado
Profesionales especializados: pedagogos, psicopedagogos o psicólogos
Formación que responda a las necesidades del profesorado
ATENCIÓN
Existen atenciones educativas diferenciadas
Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades
Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos
En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje
Orientamos a los alumnos a opciones profesionales y/o académicas diferentes según su capacidad
Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos
Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante
ACTITUDES
La diversidad es algo positivo y enriquecedor
Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos
Las diferencias siempre son individuales
La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos
El currículum es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos
El currículum tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios
Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado
Los currícula se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares
La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro
Los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo
Existen objetivos básicos y comunes para todos así como objetivos individuales para cada alumno

Fuente: Escala adaptada de Montánchez, 2014.

Resultados

Los datos proporcionados en los resultados están en vías de interpretación y análisis, ya que el presente estudio está en proceso.

La muestra del estudio final es de 280, desestimándose los casos en que hubiese más de un 5% de ítems en blanco y procediéndose a la interpretación de datos en el resto de casos.

A continuación, en la Cuadro 8 se presentan los resultados descriptivos del estudio.

Cuadro 8.- Resultados descriptivos

	N	**MÍNIMO**	**MÁXIMO**	**MEDIA**	**DESVIACIÓN ESTÁNDAR**
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Recursos disponible en el Centro para Atención a la Diversidad	328	5	20	15,61	3,907

Cómo trabaja su centro Atención a la Diversidad	310	7	28	24,32	3,473
Actitudes del Docente ante la diversidad	329	8	16	14,41	1,674
Opiniones del docente sobre el curriculum	322	9	20	16,08	2,738
Opiniones del docente acerca del Rendimiento del alumnado	332	2	8	6,92	1,186
N válido (por lista)	280				

Fuente: Elaboración propia

En la Cuadro 9 podemos observar los estadísticos de distribución (Asimetría y curtosis).

Cuadro 9.- Estadísticos de distribución

	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Recursos disponible en el Centro para Atención a la Diversidad	-,913	,135	,170	,268
Cómo trabaja su centro Atención a la Diversidad	-1,276	,138	2,892	,276
Actitudes del Docente ante la diversidad	-1,007	,134	,532	,268
Opiniones del docente sobre el curriculum	-,479	,136	-,532	,271
Opiniones del docente acerca del Rendimiento del alumnado	-1,103	,134	1,495	,267
N válido (por lista)				

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Cuadro 10 podemos observar las medias de cada dimensión. Para recordar, la escala de medición es de tipo Likert y varía de 1 (valoración más baja) a 4 (valoración más alta) puntos.

Cuadro 10.- Medias de cada dimensión

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Media de Recursos del centro AD	280	1,00	4,00	3,1157	,77638
Media de Trabajo en el Centro con AD	280	1,00	4,00	3,4827	,49190
Media de Actitudes ante la Diversidad	280	2,00	4,00	3,6170	,41793
Media de opiniones acerca del currículum	280	1,80	4,00	3,2086	,53568
Media de opiniones acerca del rendimiento	280	1,00	4,00	3,4589	,59351
N válido (por lista)	280				

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El instrumento diseñado en el proyecto SECS/EVALNEC, permite evaluar la escuela desde las cuatro dimensiones que definen la CS, con la intención de detectar las necesidades en contextos reales, para planificar e implementar la mejora educativa, en vistas a la calidad educativa.

En el momento en que se redacta esta presentación se está realizando el análisis de datos del instrumento definitivo. Por ello, no podemos aportar información más detallada, lo que realizaremos en posteriores trabajos.

La adaptación de la escala respecto a la que se desarrolló por Montánchez (2014) se ha realizado intentando mantener la estrutura de dimensiones. No obstante, hay que tener en cuenta que si bien en el caso de la autora mencionada, la escala se dirige a valorar el conocimiento de problemas que se identifican en el ámbito de la diversidad funcional, los recursos en los centros escolares y las prácticas que podían realizarse en un ámbito regional muy concreto, en nuestro caso, el objetivo es uma escala que pueda aplicarse en diversas regiones, al menos de nuestro país, por lo que las dimensiones las adaptamos a un enfoque más general: actitudes, recursos y atención. Por otra parte, en cuanto al contenido, tomamos como base los ítems allí utilizados, considerando que debía ser una muestra de ellos, y que ésta debería estar compuesta por los que mejor discriminaran. No se puede mantener uma longitud de la escala tan amplia, pues está integrada en un cuestionario de contexto dirigido a profesorado en el que se les solicita información sobre diferentes constructos.

Se mantiene la validez de contenido, así como se ha tenido en cuenta la adaptación cultural al ámbito español. Este proceso ha sido realizado por parte del equipo de investigación que ha actuado con un procedimento inspirado en los comités de expertos.

El resultado es una escala que permite informar del modo en que se asume y se trabaja, en general, en los centros y sistemas educativos. No obstante, tenemos que indicar que el nivel de análisis que permite es muy genérico. Tan sólo nos permite informar acerca de si hay uma predisposición adecuada a la atención de la diversidade funcional o no, pero no permitiria extraer información específica acerca de los elementos concretos de formación que deberían dinamizarse para mejorar la formación del profesorado al respecto. Sí que es posible identificar carencias estructurales y funcinales que puedan abordarse desde la política educativa. Las valoraciones que se han realizado acerca del funcionamento de la escala adaptada para este propósito han sido positivas.

Un problema que hemos detectado, a la vista del excesivo número de casos en blanco, es que el profesorado, pese a colaborar voluntariamente para responder al cuestionario, al incluir tantos constructos, es muy largo, lo que puede explicar que en muchos casos no se haya respondido en su totalidad y se hayan dejado, bien a mitad de encuesta, bien, por temas, grandes lagunas. Este hecho no sólo ha prejudicado nuestro estudio, sino el relativo a otros constructos también implicados en el modelo CS.

Sin embargo, esperamos que con el estudio realizado en el grupo definitivo se pueda definir mejor la escala y aportar información que nos oriente más adecuadamente en la validación de la misma en el contexto del modelo.

Referencias

Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Madrid.* Vol. 20 Núm. 1. P 13-31.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid.

Consejo de Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa:" voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericanasobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*Vol 6, No. 2, pp.9-18.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Tejuelo, nº 12 (2011), págs. 26-46.

Jornet Meliá, J.M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa, 5* (1), 349-362.

Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C., & Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).*

Montánchez-Torres, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva.* Un estudio exploratorio (Tesis doctoral). Universitat de València. Valencia.

O Programa de Treinamento em Pesquisa Medica (Md-Phd), sua Estruturação e Difusão no Brasil

The Training Program in Medical Research (Md-Phd), its Structuring and Dissemination in Brazil

Hayslla Boaventura Piotto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, para seleção a nível de Doutorado, sob a orientação da Professora Luciana Calabró. Linha de pesquisa: Educação científica: produção científica e avaliação de produtividade em ciência. O presente projeto visa verificar como foi estruturado e difundido o programa MD-PhD a nível nacional, considerando as instituições de educação superior que oferecem essa oportunidade e o fomento ofertado pela Capes na concessão de bolsas de doutorado no país e o pagamento de taxas escolares nos dois editais no programa. Para tanto já foram levantados dados oficias da agência de fomento brasileira, e produzido um manuscrito sobre a procução científica dos beneficiários do PBE-DPM, como uma forma avaliativa de uma política pública de formação de pessoal de nível superior.

Descriptores: Capes; Doutorado; Médico pesquisador; Formação científica.

Research project presented to the Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, for selection at a doctoral level, under the guidance of Professor Luciana Calabró. Line of research: Scientific education: scientific production and evaluation of productivity in science. The present project aims at verifying how the MD-PhD program was structured and disseminated at a national level, considering the institutions of higher education that offer this opportunity and the funding offered by Capes in the granting of doctoral scholarships in the country and the payment of school fees in the two notices of the program. For that, official data from the Brazilian development agency have already been collected and a manuscript on the scientific production of the beneficiaries of the PBE-DPM has been drawn up as an evaluation of a public policy for the training of higher education personnel.

Keywords: Capes; Doctorate; Physician scientist; Scientific training.

Introdução

Ao considerar a data de criação das principais agências de fomento à pesquisa, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambas em 1951, o Brasil apresenta um histórico de mais de 60 anos de apoio oficial às ações de expansão e consolidação da pesquisa.

Em 1968, após a Reforma Universitária, a pesquisa torna-se objetivo e missão da educação superior:

> *Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.*
>
> *Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. (Lei 5.540/68 da Presidência da República)*

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, revoga o dispositivo legal anterior e estabelece que a educação, de maneira geral, abrange múltiplos processos formativos, e também defini que:

> *Art. 43. A educação superior tem por finalidade:*
>
> *I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
>
> *II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*
>
> *III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*
>
> *(Lei 9.394/96 da Presidência da República)*

Nesse contexto o conceito de Universidade, no Brasil, amplia-se para a consolidação do espirito científico proposto por Bachelard – pensamento abstrato, fazendo com que a aprendizagem seja o fruto da relação entre a pesquisa, o conhecimento e a prática.

> *Enfim, acho que o primeiro princípio da educação científica é, no reino intelectual, esse ascetismo que é o pensamento abstrato. Só ele pode levar-nos a dominar o conhecimento experimental. (Bachelard, 1996, apud Costa 2012)*

Na graduação, a Iniciação Científica (IC) é considerada um instrumento que possibilita a introdução do estudante na investigação científica:

> *Para Marcuschi (1996), a IC é a forma mais natural de conduzir o aluno na investigação científica sem que se desvie de sua formação geral da graduação e tem como um dos principais produtos a incitação à continuidade dos estudos, introduzindo-o mais cedo na pós-graduação. (Lima, 2016)*

No entanto, em algumas áreas a IC é insuficiente, fazendo com que o graduando não prossiga na carreira acadêmica ainda que a LDB coloque o incentivo ao trabalho de pesquisa e de investigação científica como finalidade da educação superior.

Na área médica é crescente a preocupação com a imersão científica e ainda assim a formação de médicos pesquisadores é pequena, pois conforme afirma o professor Lício Velloso, na época coordenador da pós-graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), "pelo menos 95% dos alunos querem ser médicos com atuação clínico-cirúrgica" (Montalli, 2014).

Sendo que:

> *Um pressuposto e requisito essencial à boa prática médica é a habilidade para pensar cientificamente e usar o método científico, o que significa, em consequência, que o médico está submetido a uma necessidade de adquirir continuamente novas informações científicas e novos conhecimentos. (Oliveira, 2008)*

É possível afirmar que para os estudantes de medicina a carreira de médico pesquisador torna-se menos atrativa diante:

- I. Da falta de estímulo/oportunidade na graduação: Neilton Oliveira e seus companheiros, em 2008, realizaram um estudo com base em respostas do Exame Nacional de Cursos, vulgo Provão, de 2003 e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, de 2007, e com um universo de seis cursos de medicina concluíram que, em relação à iniciação científica apenas 07% dos graduandos não têm interesse por

pesquisa. Porém, a carência de condições materiais e a falta de estímulo institucional desestimulam a não realização de pesquisa na graduação.

> *...estudantes de Medicina [...] têm interesse por pesquisa científica, mas apontam problemas para a não realização de atividades científicas. (Oliveira, 2008)*

- II. Do anseio pela prática médica: Apesar do interesse pela pesquisa, ao ingressar no ensino superior a maioria dos estudantes tem como meta a prática clínico-hospitalar, sendo o seu êxito profissional a conclusão da residência para a atuação em consultórios e salas cirúrgicas.

- III. Do longo período de formação acadêmica: Um profissional de medicina está habilitado para atuar clinicamente depois de seis anos de graduação e de cerca de três a cinco anos de residência. E apesar do Parecer nº 977 CES, 03/12/1965, normatizar a não obrigatoriedade do mestrado para realização do doutorado, normalmente para prosseguir na carreira acadêmica e chegar à titulação de doutor são dois anos de mestrado e mais quatro anos de doutorado. Por consequência, a possibilidade de iniciar a residência com a garantia de uma remuneração inicial e em seguida ter a liberdade para atuação clínica/cirúrgica, torna-se forte atrativo econômico para que os estudantes de medicina do Brasil não prossegam na carreira científica, onde normalmente a remuneração não é tão vantajosa.

> *É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (...) o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização. (Bachelard, 1996, apud Melo, 2006).*

Percentualmente, os médicos apresentam um baixo quantitativo de mão de obra qualificada/titulada e atuante no desenvolvimento de pesquisa na área de ciências da saúde. Dessa maneira a contínua atuação do profissional da área médica na pesquisa tornou-se um desafio no cenário atual da pós-graduação e da iniciação científica. Considerando esses e tantos outros aspectos da formação médica, nos Estados Unidos surgiu o "Programa de Treinamento em Pesquisa Medica" (MD-PhD).

> *Em 1956, após a reformulação curricular da formação do MD decorrente do relatório proposto por Flexner, em 1910, um dos primeiros programas MD-PhD criado nos EUA foi o da Western Reserve University (WRU). (Oliveira, 2009)*

Esse programa consiste na capacitação simultânea na graduação e na pós-graduação, através de atividades de pesquisa e produção científica realizada ao largo da graduação. Ao final dessa jornada "o estudante recebe uma dupla titulação: de *medical doctor*; do latim *Medicinæ Doctor* (MD) e de *philosofer doctor*; do latim *Philosophiæ Doctor* (PhD)". (Oliveira, 2009)

Desde a primeira metade do século XX a pesquisa médica vem sendo estimulada no Brasil, mas somente em 2001 o Conselho de Ensino para Graduados da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovou formalmente a proposta para implementação do Programa de Treinamento em Pesquisa Médica.

Desde então, o MD-PhD é encarado como uma alternativa para formação de profissionais na área médica, pois tem como objetivo fornecer ao graduando uma clara e útil apresentação da ciência como pesquisa, levando-o a explorar diversas áreas das ciências da saúde e a observar os múltiplos aspectos da investigação e "do fazer científico".

> *Bachelard enfatiza categoricamente o raciocínio abstrato, o conhecimento objetivo, a racionalidade, o real científico, os conceitos científicos como condições sine qua non da ciência, do ser ciência, do fazer científico – sem essas condições a ciência não é ciência: é equívoco. (Costa, 2012, grifo próprio)*

Dessa forma o MD-PhD estimula a formação de futuros profissionais pesquisadores fortalecendo a comunidade científica, assim como possibilita a dupla atuação, tanto na área acadêmica como na área clínica/cirúrgica.

Corroborando com o professor Samir Rassalan (1999) do departamento de cirurgia da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, que afirma que "a perspectiva do médico-cientista depende da existência de um programa de fundos", a Capes começa a apoiar o MD-PhD, em 2008, através do Programa de Bolsa Especial para Doutorado em Pesquisa Médica (PBE-DPM).

Essa iniciativa, o PBE-DPM, tem como objetivo:

> *Fomentar o desenvolvimento para a formação em pesquisa médica, com a finalidade de estimular a produção acadêmica e a formação de pesquisadores, em nível de doutorado, por meio de financiamento específico, consolidando e ampliando o pensamento crítico estratégico para o desenvolvimento científico do país. (Site da Capes, Edital Nº 14/2008)*

Dentre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas nacionais, mais de 10 universidades possuem o Programa de Treinamento em Pesquisa Médica integrado ao currículo de graduação em medicina, e para apoiá-la, a Capes já ofertou mais de 100 cotas de bolsas, com a previsão de liberação de mais 50 oportunidades de bolsa de doutorado, em dezembro de 2016.

Referencial Teórico

Ao fazer um breve estudo para o pensamento dessa proposta de trabalho ("antes de pensar é preciso estudar" - Brachelard), observou-se que o século XX foi marcado por mudanças no currículo da formação médica, mudança essa impregnada da ideologia de Bachelard.

A evolução científica do século XX buscava a ruptura de paradigmas e a promoção da pesquisa nos diversos campos do saber em vias alternativas ao pensamento cartesiano. Gaston Bachelard (1884 – 1962) destaca-se nesse contexto por ser uns dos principais nomes da epistemologia das ciências, sua obra trata da história das ciências e sua evolução no início do século XX.

Ao ressaltar a importância da pesquisa para a formação de profissionais científicos, especialmente o médico pesquisador, suscitam-se os conceitos do "novo espírito científico" e do "pensamento abstrato".

> *Todo o pensamento científico deve mudar diante duma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico. (Bachelard, 1996, apud Melo, 2006).*

> *Em a formação do espírito científico [...] o objetivo é "mostrar o grandioso destino do pensamento científico abstrato", pois somente a abstração "desobstrui o espírito" (COSTA, 2012)*

Metodologicamente, a pesquisa sobre a estruturação e difusão do MP-PhD no Brasil, será conduzida com base no método fenomenológico explicado por Barros e Lehfeld (2000):

> *O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. "Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: o objeto." (GIL, 2008, p. 14).*

E complementada por uma entrevista semiestruturada com os atuais coordenadores das 3 áreas da medicina, esse técnica de coleta de dados eleita por ter como vantagem a obtenção de dados que ""[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações." (Triviños, 1987, apud Manzini, 2004).

Justificativa

Em uma entrevista na UNIVESP TV disponibilizada em 2012, o professor Paulo Mourão (UFRJ) aponta uma queda drástica e progressiva do número de médicos atuantes na carreira acadêmica. Segundo ele, no início da universidade brasileira os médicos eram os profissionais predominantes dos programas de graduação na área de ciências da saúde. Com o crescimento das universidades e expansão da qualificação dos profissionais dessa área, os médicos deixaram de ser a classe dominante no contexto universitário.

Como exemplo foi considerada a situação da UFRJ, que é muito similar a de outas IES tradicionais. Até a década de 80, cerca de 45% dos docentes dos institutos de bioquímica e biofísica eram médicos. Dez anos depois o percentual caiu para 25% e mais recentemente, menos de 5% do corpo docente são médicos.

Essa constatação expõe uma situação problemática para a academia médica brasileira, e como alternativa o MD-PhD foi oficialmente aprovado em 2001 pela UFRJ. No entanto, como diz Oliveira em 2009: "há necessidade de uma avaliação mais criteriosa, que ainda não foi realizada em virtude da recente implantação desse programa.".

Por isso, depois de uma análise sobre algumas publicações da área do ensino e pesquisa na formação médica, verifica-se que apesar da existência de alguns trabalhos com a temática do MD-PhD, no Brasil eles ainda são escassos. Além de pouca publicação também foi possível identificar a falta de normatização e de registros desse programa no que concerne a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, que é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica. (site da Capes)

Toda essa carência inspira questionamentos como:

- Quantas IES no Brasil incorporaram o MD-Phd na sua grade curricular de formação médica? Desde quando?
- Quantos médicos MD-PhD foram formados no Brasil desde 2001, quando foi oficializado o programa pela UFRJ?
- Qual a normatização que rege esse programa no âmbito da pós graduação brasileira? A normatização fica a cargo do regulamento e cada Programa de Pós Graduação (PPG)? Se sim, qualquer PPG tem autonomia para sua implementação sem a aprovação da Capes?
- Onde tudo isso está registrado?

Esses questionamentos inspiram à produção de um registro oficial sobre os diversos aspectos que envolvem a titulação em *medical doctor* e *philosofer doctor* no Brasil.

Objetivo Geral

Verificar como foi estruturado e difundido o programa MD-PhD a nível nacional, considerando as IES que oferecem essa oportunidade e o fomento do PBE-DPM.

Objetivos Específicos

- Investigar a implementação e a estruturação do MD-PhD nas universidades nacionais;
- Registrar quantas IES no país possuem o programa MD-PhD em sua grade curricular e quais as semelhanças e especificidades entre si;
- Contabilizar quantos MD-PhD's o Brasil já titulou e desses quantos foram beneficiários do PBE-DPM;
- Inquirir aspectos relacionados ao tempo de titulação, orientação e produção científica dos MD-PhD's;
- Averiguar se os MD-PhD's permanecem ativos na academia médica e se seguem produzindo cientificamente;
- Produzir um registro oficial sobre o histórico e o investimento, em bolsa, do MD-PhD no Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa busca trazer contribuições para a formação do médico pesquisador produzindo conhecimento acerca da realidade do MD-PhD no Brasil, desde a sua oficialização em 2001 até o ano de 2016, para tanto, no que tange a metodologia, com base na teoria de Barros e Lehfeld (2000) essa é uma pesquisa aplicada, fenomenológica, descritiva e com abordagem quali-quantitativa, que anseia:

> *Entender o fenômeno como ele se apresenta na realidade. Não deduz, não argumenta, não busca explicações (porquês), satisfaz-se apenas com seu estudo, da forma com que é constatado e percebido no concreto (realidade).*

Inicialmente além do estudo do pouco material publicado no Brasil sobre o MD-PhD, será feita uma revisão bibliográfica sobre questões relacionadas a importância da pesquisa na formação médica e sobre a formação médica, para contextualizar a realidade do médico pesquisador na pós graduação brasileira. Em continuidade à construção do contexto, faz-se necessário uma análise documental dos registros da Capes sobre a legislação cabível ao MD-PhD e sobre a normatização e o alcance do PBE-DPM.

> *Pela pesquisa, chega-se a uma maior precisão teórica sobre os fenômenos ou problemas da realidade. (Barros e Lehfeld, 2000).*

Para a coleta de dados referente ao histórico e a difusão do MD-PhD, será proposta uma entrevista semiestruturada com os atuais coordenadores das 3 áreas da medicina:

- Medicina I - Jose Antônio Rocha Gontijo (UNICAMP);
- Medicina II - Geraldo Brasileiro Filho (UFMG);

- Medicina III - Lydia Masako Ferreira (UNIFESP).

A entrevista semiestruturada foi eleita como técnica de coleta de dados tendo em vista que esse projeto visa a obtenção e o registro de informações relacionadas ao MD-PhD, nesse sentido, o tipo de informação que se deseja obter é pertinente à averiguação de dados que não estão claramente disponíveis na normatização da pós-graduação brasileira.

Ao tratar de entrevistas semiestruturadas Eduardo José MANZANI (2004) define e caracteriza essa técnica através da teoria de Augusto Nibaldo Silva Triviños:

> *Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, apud Manzini, 2004)*

E todo o seu processo de estruturação vai da formulação adequada de questionamentos e proposições que atendam aos objetivos pretendidos até a submissão ao conselho de ética da UFRGS e a realização da coleta com a devida concordância dos coordenadores das áreas da medicina. As informações coletadas serão trabalhadas e sistematizadas com o intuito de contribuir para a organização e consolidação do histórico do MD-PhD no Brasil.

Mais adiante, já com o rol de IES ofertantes do programa de treinamento em pesquisa médica, será feita a análise do regulamento dos referidos PPG's com propósito de apontar suas semelhanças e suas especificidades.

Contando com a colaboração dos pró-reitores e das secretarias dos PPG's serão coletados dados como: identificação, tempo de titulação, orientadores e forma de divulgação de pesquisa (artigos, livros etc.) dos médicos com titulação medical doctor e philosofer doctor. Tais dados serão complementados com informações extraídas do Currículo Lattes e do SCOPUS servirão como base para verificar se esses médicos pesquisadores permanecem ativos na área acadêmica e produzindo cientificamente.

> *A divulgação dos resultados de pesquisa através de livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações, teses e eventos científicos, são elementos chaves da comunicação científica, utilizados para avaliação da atividade científica. (Okubo, 1997, apud, Calabró e Souza, 2013)*

Retomando a citação de Samir Rassalan (1999) "a perspectiva do médico-cientista depende da existência de um programa de fundos" o PBE-DPM será investigado a fim de contabilizar o investimento, em bolsas, que a Capes disponibilizou até 2016 por meio dos Editais 014/2008 e 62/2014. Será feito um levantamento dos bolsistas titulados considerando o ano de titulação, a IES responsável e o quantitativo de bolsas recebidas.

Para divulgação dos resultados obtidos com essa pesquisa pretende-se publicar ao menos dois artigos com a temática dos objetivos específicos apresentados nesse projeto, e mais, será construída uma tese como registro oficial sobre os resultados desse programa até o ano de 2016, com a apresentação de possíveis perspectivas para potencializar não só o avanço do programa, como o fomento ofertado pela Capes.

Levando-se em consideração a singular estratégia de formação, que muito contribui para o desenvolvimento da área médica no Brasil, acredito que o MD-PhD é um programa que precisa ser explorado, estimulado e priorizado.

Cuadro 1. Cronograma

ATIVIDADES	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Cumprimento de créditos por meio de disciplinas e atividades complementares.	X	X		
Revisão do Projeto de Pesquisa.	X			
Confecção da entrevista semiestruturada e submissão ao comitê de ética.		X	X	
Levantamento de dados referenciais	X	X		
Submissão de artigos em periódicos e participação em eventos científicos.	X	X	X	X
Qualificação do Projeto.			X	
Redação Final.			X	X
Defesa da tese				X

Fuente: Elaboración propia

Referencias

Affi, J. M., Radaelli, P. B. (2012). *A importância da pesquisa científica para a formação médica.* Revista Thêma et Scientia.

Barros, A. J., Lehfeld, N.A.P. (2000). *Fundamentos da Metodologia Científica: Um guia para iniciação científica.* (2). São Paulo, Brasil: Makron Books.

Calabro, L., Onofre, D. (2013). *Perfil, produção científica, formação de recursos humanos e colaborações científicas dos Doutores formados nos PPGs em Bioquímica – UFRGS e Bioquímica Toxicológica – UFSM no RS.* Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0739-1.pdf

Cardoso, G. P., Silva Júnior, C. T., Martinho, J. M. S. G.,Cyrillo, R. J. T. (2004). *Iniciação científica em medicina: uma questão de interesse para todas as especialidades.* Biblioteca virtual em saúde. Disponivel em: http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/lil-401682

Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2017, Outubro 06). Programa de Bolsa Especial para Doutorado em Pesquisa Médica. Disponível em: goo.gl/aH4EDX

— (2017, Outubro 06). Edital Nº 14/2008 Doutorado em Pesquisa Médica . Disponível em: goo.gl/Hjk49V

— (2017, Outubro 06). Edital nº 62/2014 Doutorado em Pesquisa Médica . Disponível em: goo.gl/Hjk49V

Costa, C. L.F. (2012). *O pensamento científico em Bachelard.* In: Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: goo.gl/c1YGFg

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.

Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. (1968, 28 de novembro). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Lima, L. G. A. (2016). *A influência da iniciação científica sobre a pós-graduação: um estudo de caso sobre tempo, idade de titulação e produção científica.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Brasil.

Hamamoto Filho, P. T., Santos Filho, C. A., Abbade, J. F., Peracoli, J. C. (2013*). Produção científica sobre educação médica no Brasil: estudo a partir das publicações da Revista Brasileira de Educação Médica.* Revista Brasileira de Educação Médica. Disponível em: goo.gl/H6ExeV

Manzini, E. José. (2004). *Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros.* Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP). Disponível em: http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf

Melo, A. (2006). *A construção do objeto turístico: com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu.* In: IV Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL. Disponível em: goo.gl/R9iMFj

Montalli, E. (2014). *Ser médico ou cientista, eis a questão. Na dúvida por que não os dois?*. Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP. Disponível em: goo.gl/dvaXAg

Oliveira, N. A., Alves, L. A., Luz, M.R. (2008). *Iniciação científica na graduação: o que diz o estudante de medicina*?. Revista Brasileira de Educcação Médica. Disponível em: goo.gl/c7jr1m

Oliveira, R. V. (2009). *O Programa de Formação em Pesquisa Médica MD-PhD da UFRJ.* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Rasslan, S. (1999). *O pesquisador-médico: da academia às parcerias.* Revista da Associação Médica Brasileira. Disponível em: goo.gl/Zy2ZNs

Prodanov, C. C., Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.* Editora Feevale. Disponível em: http://migre.me/eqVxf

UNIVESP TV. *Ensino Superior: Médico Pesquisador.* Out. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q3mrfgDWUVY> Acesso em: 21/10/2016, 15h29.

La Identidad Profesional Docente de los Maestros Normalistas Novatos

The Teaching Professional Identity of the Normalist Teachers Newbies

Diana Laura Andujo-Chávez
Karla Vanessa Chavarría-Estrada
Velia Guadalupe Flores-Hernández
Reyna Gabriela Meneses-Gallardo
Paola Elizabeth Rojas-Torres
Susana Jessica Uzueta-Alarcón
Verónica Valenzuela-Muñiz
Jacqueline Hernández-Madero
Rubén López-Pazos

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México

El emprender una investigación en torno a los procesos de inserción de la docencia permite abordar temas como el de identidad docente, los procesos de construcción de la misma y las dificultades o retos que enfrenta el docente al impartir clases en un nivel superior adquiriendo una etapa de novatez en donde cambia de un nivel académico para llegar a otro superior. Se aborda la problemática de cómo es el proceso de construcción identitaria y los procesos de inserción que llevan a cabo los profesores de nivel superior, a partir de estudios de caso, así como los principales aspectos intrínsecos y extrínsecos que influyen en la formación del profesor inmerso en una cultura escolar. Las investigaciones se desarrollan bajo el enfoque metodológico cualitativo, empleando la autobiografía y la entrevista a profundidad.

Descriptores: Identidad; Formación de profesores; Educación superior

The undertaking of an investigation about the teacher insertion processes allows to address issues such as the teacher's identity, the processes of construction of the same and the difficulties or challenges that the teacher faces when teaching at a higher level, having started at a novice academic level. It addresses problems such as the process of identity construction and the processes of insertion carried out by higher level teachers from case studies, as well as the main intrinsic and extrinsic aspects that influence the formation of the teacher when immersed in a school culture. The research out are developed under the qualitative methodological approach, using the autobiography and the in-depth interview.

Keywords: Identity; Teacher training; Higher education

Contexto y motivación de la investigación

El siguiente documento tiene como objetivo presentar los avances en un ejercicio de investigación colaborativo que parte de um proyecto máster generado por el cuerpo académico *La escuela hoy: Estudios sobre identidad*, perteneciente a uma Escuela Normal ubicada al norte de México. Este documento recupera la segunda fase del proyecto y su ámbito de estúdio son los profesores de reciente ingreso como docentes de educación superior en dos escuelas normales públicas de la entidad. La investigación la realizan estudiantes normalistas durante su último grado de la Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria, que fungen como asociados al cuerpo académico y son dirigidos por los tres maestros integrantes del mismo. Cada tesista

documenta un caso. Además de aprender a investigar, el análisis de cada caso les sirve para titularse de la licenciatura.

El punto de partida de dicha investigación es localizar el problema que se presenta en los docentes nóveles de nivel superior, los cuales tienen complicaciones al incorporarse a un nuevo plantel y equipo de trabajo en un horizonte donde si bien se había formado parte de él como alumno, pero no como maestro, lo que genera en ellos algunos sentimientos negativos que generan inestabilidad al desempeñar su trabajo. Todo esto se ve intervenido por la identidad la cual Marcelo (2009) la define como "un atributo que se construye a partir de un proceso continuo e inacabado" Es decir que se va formando a partir de las vivencias que se tienen a través del tiempo y estás no paran, son infinitas. Por otra parte, Dubar (2002) considera que "es el resultado de diversos procesos de socialización que las personas construyen de manera conjunta."

En México, en el nivel superior está comprendido por aquellas instituciones educativas que ofertan las distintas carreras que formarán a los profesionistas del futuro. Por ello la figura del profesorado es prioritaria y relevante. Aún con la importancia que el maestro tiene, en el nivel superior no se cuenta con las condiciones ideales para la inserción a la docencia, lo que provoca en los maestros ciertas inseguridades que se ven reflejadas en su manera de desenvolverse frente a un grupo de alumnos o bien con sus colegas.

Sin duda alguna, es interesante investigar el atributo de la identidad de cada maestro el cual se define a partir de sus experiencias que se han colectado a través del ejercicio laboral y de los factores que influyen en él como el contexto, la sociedad, entre otros factores es por eso que la identidad profesional docente se presenta como:

> *una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo Se trata de una construcción de la historia de cada maestro y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2010, p. 3).*

La siguiente investigación se lleva a cabo con especial interés pues, a la fecha no se tiene información precisa de que se hayan realizado investigaciones como la que aquí se presenta, si bien es cierto, existen estudios sobre identidad de los docentes en distintas fases de la vida profesional, pero son pocos los que centran su interés de manera específica en los docentes noveles de nivel superior, se define novel como:

> *Aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa. Normalmente, el único contacto con niños o jóvenes es el adquirido durante las prácticas que se realizan a lo largo de la formación inicial universitaria, en general en el último curso de la carrera o en la mayoría de casos, en tutorías o clases particulares, sustituciones, etc. (Bozu, 2010 p.58).*

Referente al caso de estudio del cual se realizará la investigación este concepto va ligado al maestro que tiene cinco años o menos ejerciendo su trabajo docente en un nuevo nivel, pues estudiosos del tema aseguran que cada vez que se incursiona en un plantel distinto al que se laboraba el profesor vuelve a experimentar esos mismos sentimientos que al egresar de la licenciatura y se ve limitado por su poca o nula experiencia, así posea muchos años ejerciendo la carrera del magisterio o bien la edad que tenga, lo que lleva al profesional de la educación de nuevo a su etapa de novatez.

Estado de la cuestión

Este apartado se construyó a partir de un análisis intensivo de investigaciones recientes realizadas principalmente em México. Para su elaboración se ubicaron todas las ponencias aceptadas a las más recientes emisiones del Congreso bianual que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Los tópicos o categorias analizadas son: identidad profesional docente, inserción a la docencia y maestro novel en el nivel superior. Se encontraron alrededor de 25 documentos que abordan dichas temáticas. Además, se realizó una búsqueda en la Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal donde se seleccionaron 20 artículos también recientes relacionados con el tema de interés.

La elaboración de este análisis tiene como intención averiguar cómo es que se llevaron a cabo algunas otras investigaciones que se asemejan a ésta, pues da una idea del panorama que se vive actualmente en la inserción de docentes noveles de educación superior, en la mayoría de los documentos se expresan sentimientos muy similares en los maestros que enfrentan de nueva cuenta la etapa de la novatez al llegar a una escuela diferente y de otro nivel.

Así también por medio de ésta matriz de análisis a través de sus categorías ayuda a dar cuenta de los distintos objetivos que se plantean en las investigaciones, los autores que abordan los conceptos y palabras claves que al igual que en estas investigaciones serán utilizados para realizar la propia, así como instrumentos de investigación, distintas formas de procesar de datos y los resultados, hallazgos y conclusiones que se obtuvieron en estos documentos los cuales son de importancia pues ayudan a crear un referente para conocer el estatus de las búsquedas que se dan en función del tema de los procesos de la inserción a la docencia en el nivel superior.

Como resultado de este proceso se puede decir que la literatura revisada hasta el momento no da cuenta de estudios sobre percepciones, dificultades y áreas de oportunidad tanto de las instituciones que los abrigan, como de los mecanismos de operación para capacitarlos en la docencia de nivel superior. Se puede decir que hay por separado estudios de cultura organizacional en instituciones de nivel superior, estudios de identidad profesional docente en otros niveles educativos. Sin embargo, ninguno enfocado a la formación de docentes en su primer maxi ciclo de vida profesional al insertarse en un nuevo nivel educativo; el superior, con lo cual constituye como el principal foco de interés.

Supuestos

Para la investigacion partimos de três supuestos:

- La identidad profesional es un constructo complejo y dinámico que surge a partir de la historia personal y trayectoria en el ejercicio laboral. Para ellos se entreteje los conocimientos y previamente adquiridos durante su formación, las competencias profesionales, cultura, relaciones e interacciones con los distintos actores del hecho educativo.

- Los docentes que arriban al nivel superior han desarrollado a través del tiempo una serie de experiencias y saberes con relación a su profesión, que implica no solo tener conciencia de conocimientos, sino saberse maestro y representarse como tal, de acuerdo al ciclo de vida profesional en que se encuentra. Sin embargo, la literatura señala que, al ingresar a un nuevo nivel o función de desempeño, los docentes reviven inicios en su profesión en donde se hacen vigentes o tangibles los rasgos de la etapa de novatez.

- La formación inicial del docente que se da en las escuelas normales y universidades se van ampliando y mejorando con especializaciones o estudios de posgrados que fortalecen su desempeño; sin embargo, para ingresar al nivel superior no hay forma específica. Esto implica que el maestro enfrente retos y desafíos al llevar a cabo las tareas sustantivas que demanda el nivel.

Definición del problema de investigación

En el actual escenario internacional existe una gran preocupación por generar las condiciones ideales de inserción a la docencia. Estudiosos del tema de diversos países, han estado incursionando en el análisis de las condiciones en que se da el inicio del ejercicio docente en sus diferentes niveles y modalidad. Autores renombrados como Denisse Vaillant de Uruguay, Carlos Marcelo de España y Eduardo Mercado en México, sostiene que los primeros pasos en el andar del maestro van matizados por características que se vuelven comunes en la relación a la expectativa y la realidad que enfrentan.

Una vez insertados en el servicio profesional resulta interesante observar cómo se transforman la identidad personal y se genera la profesional, de qué manera los profesores hacen frente a los cambios y qué elementos sociohistóricos permean en la toma de decisiones relativas a su autopercepción. La trayectoria del profesional sin duda se ve permeada por las condiciones del contexto, su formación académica y las redes culturales de cada uno de los centros escolares en los que los profesores van incursionando en los distintos ámbitos y escenarios laborales en los que se desempeñan.

En este sentido resulta indispensable que se indague acerca de los procesos que viven los docentes que arriban al nivel superior para conocer el bagaje de conocimientos que poseen, pero también los retos, incertidumbres, y barreras que enfrentan al desempeñarse en un nivel distinto al que han venido trabajando.

Objetivos de investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Conocer las condiciones de arribo a la institución
- Identificar los elementos que inciden en la formación de su identidad como docente de nivel superior.
- Analizar y comprender los procesos de construcción identitaria.

Metodología

El paradigma utilizado para la investigación es cualitativo referente a esto Taylor, S. & Bogdan, R. (1987) aportan que "Se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977) citado por Taylor, S. & Bogdan, R. (1987) la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. De esta manera permite un diseño flexible de la investigación y acerca más al investigador con el sujeto de estudio, incluso llegando a identificarse y comprender de manera detallada la perspectiva de los sujetos en el contexto en el que se desenvuelven y las situaciones en las que se encuentran o han pasado.

Basado en una metodología de narrativa biográfica y su tipo de diseño un estudio de caso, a través de un análisis vertical en el que ubica la información en un período de temporalidad, trayectoria de vida, trayectoria profesional entre otras posibles categorías emergentes. Utilizando como instrumentos de investigación el cuestionario cerrado, la biografía de vida y la entrevista a profundidad.

Resultados esperados

Dentro de los resultados se pretende obtener y recabar los datos a partir de entrevistas realizadas a los distintos sujetos participantes los cuales son docentes de nivel superior de las escuelas formadoras de docentes públicas del estado de Chihuahua. Con esta información la intención es conocer las distintas maneras de arribo a la institución, así también de conocer la identidad profesional docente de cada maestro la cual está formada a través de las experiencias y saberes de profesión, la cual se va fortaleciendo con el pasar de los años, los dotes culturales que tienen en cada centro de trabajo y el estudio de especializaciones o posgrados.

Con dicha investigación se plantea generar aportes que beneficien a todos quien tienen contacto con ella al mismo investigador, a los sujetos de investigación es decir a los docentes nóveles, al colectivo escolar a donde pertenece el cuerpo académico, a la sociedad en general y en general al campo del cual se investiga, pues es un estudio muy completo que tendrá como objetivo fortalecer las competencias de todos los involucrados en él.

Conclusiones y discusión

En conclusión, este trabajo destaca la importancia de mirar la formación y la experiencia de iniciación a la docencia como lugar en que se producen subjetividades y se construyen identidades mediante un proceso de aprendizaje individual y colectivo vinculadas a las biografías y a las trayectorias de los maestros noveles. La formación así entendida, constituye una dimensión de la existencia humana, comprometida con la acción individual y colectiva. La formación así entendida, constituye una dimensión de la existencia humana, comprometida con la acción individual y colectiva.

Así también se puede decir que el ser docente no consiste en la transición de un rol a otro, el camino está saturado de contradicciones que van, de la elección a las restricciones del sistema en el que se plantean modelos de profesores, sino que cada docente construye su ideal de ser un buen profesor. Y por medio de la recolección de historias de vida de estos artículos permiten conocer las experiencias formativas y aspectos que le da historia y trayectoria a un individuo dedicado al magisterio.

Referencias

Vaillant, D. (2008). *La identidad docente la importancia del profesorado.*

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós SAICF.

Bozú, Z. (2010) *Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias.* Barcelona, España.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Gedisa.

Mercado, C. (2007). *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves.*

Mercado, C. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes.* Díaz Santos.

Sandín Esteban, M.P. (s.d.). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones.* Mc Graw Hill.

Santos, M. (2012). *La escuela que aprende.* España: Ediciones MORATA.

Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México.* México.

Zabalza, M.A. (2003): *Competencias Docentes del Profesorado Universitario.* Madrid: Ed. Narcea S.A. de Ediciones.

Aspectos clave

- Condiciones de inserción no ideales para los profesores noveles en nivel superior.
- Percepciones, dificultades y áreas de oportunidad de las instituciones y de la capacitación para la docencia en el nivel superior.
- Experiencias significativas e incidentes críticos determinantes en la formación y cambio de la identidad profesional docente.

Aprendizaje Basado en Problemas, una Innovación Didactica En La Enseñanza De Informática Aplicada I para el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato

Learning Based on Problems, a Didactic Innovation in the Teaching of Applied Computers I for the Area of Social Sciences and Humanities of the School of Higher Level of Irapuato

Blanca Elena Sandoval Vega

Universidad de Guanajuato, México

La Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato (ENMSI) oferta un conjunto de materias optativas para los estudiantes de 5to semestre. Entre ella esta Informática Aplicada I. La problemática: esta materia aporta el mayor índice de deserción y reprobación en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH). El objetivo de la investigación consiste en contribuir a superar los motivos por los cuáles los estudiantes presentan conflictos con la aplicación de las matemáticas para dicha asignatura. Línea teórica de investigación enfocado al uso y aplicación de la estrategia ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) como alternativa de solución de problemas seleccionados desde el aula, con una innovación que permita hacer más atractivo el desarrollo de los temas. Metodología cualitativa, de tipo investigación-acción. Técnicas para recolección de datos: observación, análisis profundo, entrevistas, grupos de discusión, grupos focales, y fichas de observación. La población: los grupos de las áreas de CSH que aplicó la innovación, en total 82 alumnos durante semestres agosto-diciembre de 2014 a 2017. Resultados observados demuestran disminución paulatina de estudiantes desertan y reprueban. Contribuciones que de este trabajo es la implementación de una innovación didáctica mediante la estrategia ABP para mejorar los aprendizajes de los contenidos propios de la materia.

Descriptores: Procesos educativos; Aprendizaje; Problemas; Estrategias de aprendizaje; Matemáticas.

Abstract. The School of Higher Secondary Level of Irapuato (ENMSI) offers a set of optional subjects for students in the 5th semester. Among them is Applied Computing I. The problem: this subject contributes the highest dropout and failure rate in the area of Social Sciences and Humanities (CSH). The objective of the research is to contribute to overcome the reasons why students present conflicts with the application of mathematics for that subject. Theoretical research line focused on the use and application of the ABP strategy (Problem Based Learning) as an alternative to solve problems selected from the classroom, with an innovation that makes the development of the topics more attractive. Qualitative methodology, research-action type. Techniques for data collection: observation, in-depth analysis, interviews, discussion groups, focus groups, and observation forms. The population: the groups of CSH areas that applied the innovation, in total 82 students during semesters August-December 2014 to 2017. Observed results show gradual decrease of students drop out and fail. Contributions from this work is the implementation of a didactic innovation through the ABP strategy to improve the learning of the content of the subject.

Keywords: Educational processes; Learning; Problems; Learning strategies; Maths.

Introducción

En el trascurso de cada ciclo escolar es común observar una reducción de hasta el 50% de los estudiantes matriculados inicialmente al curso de Informática aplicada I, del bachillerato del área de CSH. Lo que evidencía un importante volumen de deserción de la materia, que, aun cuando no implica una deserción estricta, no podemos negar en algún modo su contribución como causa de abandono escolar. La razón que mueve a los estudiantes a inscribirse en la materia sin conocer previamente los contenidos del curso puede estar dada por el atractivo valor curricular que el colegio concede a la misma, pues se encuentra tasada en seis créditos, tan solo superados –entre el resto de las materias optativas–, por los ocho que otorga a la materia de Matemáticas Financieras. No obstante, e independientemente de lo anterior, lo verdaderamente relevante en todo caso es que, apenas se dan cuenta los estudiantes de la implicación de las matemáticas en el desarrollo de los contenidos curriculares, empiezan a mostrar su desencanto; llegando algunos incluso a abandonar el curso.

Este estudio se ha referido exclusivamente al aprendizaje basado en problemas (ABP) como una herramienta de mediación estratégica capaz de revertir el abandono de la materia, si se le introduce una innovación traída de la teoría pedagógica del aprendizaje situado.

Método

Pregunta de investigación

¿Es posible hacer más atractivo el curso de Informática Aplicada I para los estudiantes de 5º semestre del bachillerato de CSH de la ENMS de Irapuato, al aplicar una innovación a la estrategia ABP con la cual se sientan más seguros en el uso de la lógica matemática para la resolución de problemas planteados?

Objetivo general

"Revertir el índice de deserción del curso de Informática Aplicada I, en el 5to semestre del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato".

Objetivos específicos

- Pilotear de forma metódica e intencionada la estrategia conocida como ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), con una variante innovadora –consistente en que los problemas en cuya resolución han de aplicarse los estudiantes, son traídos por ellos mismos desde su propio entorno y contexto a partir de situaciones reales, y de sus propias experiencias; en lugar de ser elegidos por el profesor–, como alternativa de solución de problemas seleccionados desde el aula, durante el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

- Demostrar que la aplicación innovada de la estrategia ABP contribuye a la superación autonómica del "desencanto" que produce en los estudiantes la aplicación de las matemáticas en la resolución de estos problemas.

Supuesto teórico

"Una ligera pero sustancial innovación a la estrategia ABP puede contribuir a revertir el índice de deserción al curso de Informática Aplicada I, en el 5to semestre del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato".

Categorías

Categorías de contexto:

- Número de alumnos registrados en la materia VS número de alumnos que abandonan la materia (Registros escolares: listas de asistencia, informal / registros de altas y bajas en sistema, formal).

Categorías de proceso:

- Mediación pedagógica fundada en ABP (Planeación y secuencia didáctica del profesor).
- Problemas correctamente elegidos y planteados por los alumnos (rúbrica para la selección y presentación de problemas).

Categorías de producto o de resultado:

- Superación autónoma de la predisposición negativa (entrevistas, encuestas).
- Estadía en el curso hasta su culminación

Muestreo o población de investigación

El muestreo cualitativo de tipo muestras homogéneas.

Se trabajará con la totalidad de alumnos de dos grupos (aproximadamente 20 estudiantes). Sus edades son de entre 16 y 17 años, 11 son mujeres y 9 son hombres.

Resultados de las evaluaciones finales de 20 estudiantes de dos generaciones anteriores que ya tomaron la materia con el mismo profesor, que utilizaron la metodología tradicional de enseñanza de la materia.

Metodología

La investigación pertenece al enfoque cualitativo.

Se trata de un sub-diseño de investigación-acción, la cual es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad abordada no solo para conocerla, sino para transformarla.

Alcance de la investigación

Para este trabajo de investigación, estamos ante un estudio de alcance **descriptivo**, pues este tipo de estudio sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes.

Paradigma

Teórico-práctico. Enfoque: Socio constructivista

Viabilidad (Alcances, limitaciones y consecuencias)

El docente es el mismo investigador. El estudio poblacional se realiza a 20 estudiantes del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades de edades de 16 y 17 años, 11 mujeres y 9 hombres cursantes del 5to semestre en el ciclo escolar agosto-diciembre 2017. No interesa la cantidad de personas, sino más bien la cantidad de información que se puede obtener. Hasta el punto de saturación.

El presente trabajo se realiza en un periodo del semestre de agosto a diciembre del 2017, tomando como datos de referencia las experiencias de dos años anteriores.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas son la observación participante, la técnica Delphi, la entrevista en profundidad y grupos de discusión. Aquí se incluyen algunos instrumentos cuantitativos como listas de calificaciones finales y listas de assistências.

Instrumentos

- Evaluaciones parciales
- Análisis de resultados con todos los datos que se obtuvieron con los instrumentos y técnicas, clasificación, registros, categorías y codificación.
- Resultados que se obtuvieron
- Los instrumentos que se utilizaran para la recogida de datos son:
- Cuestionarios y encuestas que ayude a identificar el interés de los estudiantes por la materia.
- Exámenes parciales y finales
- Listado de calificaciones parciales y finales
- Rúbrica

Análisis y discusión de resultados

Análisis de resultados

A continuación, se describe el proceso que se ha realizado para cada uno de esto objetivos y cómo con ello confirmar o refutar el supuesto tórico formulado.

- El pilotaje de la estrategia se realizó a través de la observación del investigador como parte integrada del estudio, para ello se utilizó un guion de observación dividido en secciones para cada variable (criterio) a observar, cada encuesta se aplicó durante tres semestres, durante los que se impartió el curso, de ellas emanaron los siguientes resultados:

Estrategia ABP

Durante los tres periodos se observó que los alumnos no conocían la estrategia. Para trabajar con esta estrategia, es necesario que el alumno sepa trabajar en equipo y colaborativamente, y en cualquier situación del contexto. Por lo que para los periodos señalados el docente estuvo en condiciones de aplicar la estrategia ABP.

Para los ciclos agosto-diciembre de 2016 y 2017, el docente propició la innovación a la estrategia ABP solicitando a los equipos de estudiantes que analizaran su entorno y buscaran una problemática social en la que ellos estén interesados en resolver. Durante estos dos periodos, se observó que los alumnos eran más participativos en la elaboración de la propuesta de solución, más interesados en encontrar la solución, buscando más información para lograr que su programa se vea más atractivo.

Al finalizar el semestre se realizó una entrevista a modo de plenaria con la metodología de grupos focales. Se observó que a los alumnos se les hizo muy fácil entender la manera de analizar problemas, sin importar de que tipo sean, utilizaron fórmulas matemáticas de manera intuitiva, haciendo uso de conocimientos previos.

Trabajo en equipo y colaborativo

Para el pilotaje de esta categoría, se realizó una evaluación diagnóstica para saber si los alumnos están listos para trabajar con la estrategia ABP, aquí se observó que mostraron disposición para trabajar colaborativamente con ABP. En los ciclos 2016 y 2017 esta disposición es más explícita, ya que en sus comentarios refieren que en otras materias se trabaja con dinámicas de grupo y en equipo, en donde se establecen roles para los integrantes del equipo.

Resolución de problemas y toma de decisiones

Estas categorías se observaron en el ciclo 2015 que a los alumnos les causaba conflicto identificar los puntos clave para el análisis de problemas, sin embargo, si podían detectar la existencia de ellos, y la toma de decisiones era tomada por votación, sin un análisis detallado de la situación. Al implementar la estrategia ABP junto con la metodología del ciclo de vida del Software, se observaron cambios importantes, la toma de decisiones además de ser por consenso, elaboraban también planes alternativos de trabajo, lo que permitía que las críticas se realizarán en franca paz, aceptando errores y corrigiendo de acuerdo con lo convenido en el grupo.

- Demostrar que la aplicación innovada de la estrategia ABP contribuye a la superación autonómica del "desencanto" que produce en los estudiantes la aplicación de las matemáticas en la resolución de estos problemas.

Al finalizar el semestre de los ciclos 2016 y 2017, que fue el tiempo en el que se aplicaron las innovaciones a la estrategia ABP. Se aplicó una evaluación diagnóstica final, mediante la metodología de grupos focales, con la que se pudo observar que los alumnos fueron más autónomos en la búsqueda de información y en la toma de decisiones para la resolución de su problema. La ayuda del profesor fue mínima, solo se limitaba a resolver dudas acerca del uso del lenguaje de programación, y corrección de errores del mismo.

Retomando la pregunta de investigación1

¿Es posible hacer más atractivo el curso de Informativa Aplicada I para los estudiantes de 5º semestre del bachillerato de CSH de la ENMS de Irapuato, al aplicar una innovación a la estrategia ABP con la cual se sientan más seguros en el uso de la lógica matemática y mayormente dispuestos a comprometerse en la solución de problemas?

El registro de los alumnos inscritos al inicio del segundo semestre de 2013, mostró una permanencia de 50% en el curso. Periodo durante el cual la materia se impartía siguiendo una guía didáctica elaborada en el año 2012 que, bajo una práctica habitual, se administró aplicando variadas estrategias para desarrollar los contenidos propuestos que no incluyeron ABP.

A partir del año 2014 el docente decide incorporar a sus recursos pedagógicos el ABP, observando que dicha estrategia se adapta de manera perfecta al desarrollo de los temas, dada su correspondencia con la metodología de análisis y resolución de problemas.

[1] Esta investigación es de carácter cualitativo. Las figuras mostradas en este apartado son solamente ilustrativas, y no representan datos cuantitativos ni de medición alguna.

En el semestre agosto – diciembre de 2014 se dan de alta 10 alumnos y terminan 8 de ellos, y para el mismo periodo del 2015 se inscribieron 20 alumnos y concluyeron 18. Esto llevó al docente a reflexionar que la estrategia ABP era clave en los resultados, aunque los estudiantes seguían mostrando desapego al uso de la lógica matemática para la resolución de los problemas planteados por el profesor.

Después de aplicar las encuestas para estos dos periodos, se ha podido observar que el disgusto no sólo es por la lógica matemática, sino por la complejidad de los problemas que se proponían para resolver, provocando en el docente una nueva reflexión: ¿Es posible hacer más atractivo el curso de Informativa Aplicada I para los estudiantes de 5º semestre del bachillerato de CSH de la ENMS de Irapuato, al aplicar una innovación a la estrategia ABP con la cual se sientan más seguros en el uso de la lógica matemática y mayormente dispuestos a comprometerse en la solución de problemas?

Así, se decide continuar con la estrategia ABP con una leve variante innovadora consistente en permitir que los alumnos eligieran un problema de situaciones de la vida real y que a ellos les interés resolver, pensando así tenerlos interesados en él hasta el final del curso, y que cumplieran además con los requerimientos necesarios para ser resuelto mediante las herramientas propias de la materia. Como resultado, para el ciclo agosto-diciembre de 2016 se obtuvo un registro de 30 alumnos con cuatro bajas al término del mismo. En tanto que, para el mismo período del 2017, de los registrados al comienzo del curso, solo un alumno decide darse de baja.

Para medir la satisfacción de los estudiantes en relación con la estrategia ABP, se recurrió a una encuesta para contrastar los resultados de los períodos referidos de 2015 y 2016 dado que entre estos dos se da el tránsito del ABP ordinario, al ABP con innovación. en el año 2016. Después de aplicar la innovación en la estrategia, el interés por resolver el problema seleccionado por parte de los estudiantes es mucho más alto en el 2016 que en el anterior, con lo que se cumple una buena parte del propósito de la misma.

Los hallazgos van más allá. Se observa como a través de la innovación a la estrategia ABP no solo se facilita más el aprendizaje de los contenidos, sino que además incrementa el interés por conocer y aprender a manejar un lenguaje de programación que ayuda a la sistematización del problema y presentarlo en una interfaz informática.

En los ciclos agosto- diciembre 2016 y 2017 se aplicó una encuesta para conocer cómo se sintieron los alumnos después de la aplicación de la estrategia, en la que se observó que la aplicación innovada de la estrategia ABP contribuye a la superación autonómica del "desencanto" por el uso de las matemáticas en la solución de problemas elegidos, se puede percibir que les gustó elegir su problema porque les deja aprendizaje significativo y les mantiene el interés, lo que comprueba el supuesto teórico, hace más atractivo el curso y por ende los mantiene interesados por asistir a clase. A los alumnos les motivó la búsqueda de fórmulas matemáticas para solucionar su problema elegido. De tal forma que los alumnos han logrado autonomía en la selección de las fórmulas requeridas para solucionar el problema elegido y a su vez ha propiciado el interés por la búsqueda de alternativas necesarias para la solución de problemas ya sea que empleen lógica matemática o no.

Educación Intercultural y Escuela Democrática. Formación Permanente del Profesorado en Educación Obligatoria

Intercultural Education and Democratic School. Teacher Continuing Education in Compulsory Education

Eloísa Teijeira Bautista

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

En el contexto político de las sociedades que se declaran democráticas, y por tanto aspiran a una educación que busque la equidad y justicia social, las creencias, discursos y prácticas del profesorado en relación a la diversidad son claves para conseguirlo. Desde un enfoque intercultural, esta investigación pretende indagar en las experiencias, discursos y prácticas de formación permanente del profesorado de enseñanza obligatoria en el contexto español, europeo y autonómico (Galicia). A partir de entrevistas a profesorado, grupos de discusión, análisis documental y observaciones de la práctica, se plantea realizar un análisis de contenido con la intención de identificar conceptos clave, experiencias significativas y agentes que contribuyan a la formación en diversidad del profesorado. La finalidad de la investigación es contribuir al valor transformador de la escuela, aportando propuestas que puedan ser utilizadas para diseñar políticas educativas y para la práctica profesional en relación a la formación del profesorado en activo de enseñanza obligatoria desde un enfoque intercultural.

Descriptores: Diversidad; Educación intercultural; Educación permanente del profesorado; Justicia social; Valores democráticos.

In the political context of societies that declare themselves democratic, and therefore aspire to an education that seeks equity and social justice, the beliefs, discourses and practices of teachers in relation to diversity are key to achieve it. From an intercultural approach, this research aims to investigate the experiences, discourses and practices of continuing education of teacher of compulsory education in the Spanish, European and regional context (Galicia). Based on teacher interviews, discussion groups, documentary analysis and observations of the practice, a content analysis is proposed with the intention of identifying key concepts, significant experiences and agents that contribute to teacher diversity training. The purpose of the research is to contribute to the transformative value of the school, providing proposals that can be used to design educational policies and for professional practice in relation to teacher training in compulsory education from an intercultural approach.

Keywords: Diversity; Intercultural education; Teacher continuing education; Social justice; Democratic values.

Contexto y motivación de la investigación

Este plan de investigación corresponde a la Tesis que se desarrolla en el Programa de Doctorado en Educación de la UNED, concretamente, en la línea 4: estudios interculturales en educación, y está dirigida por la profesora Teresa Aguado Odina.

La concepción de lo que se entiende por diversidad en la escuela es una variable clave que contribuye a definir los discursos, actitudes y prácticas del profesorado.

Definir, entender, investigar, comprometerse con la diversidad exige adoptar una mirada ante ella. Este trabajo opta por hacerlo desde el enfoque intercultural, puesto que son las interacciones que se dan entre las personas el foco sobre el que se propone analizar la diversidad.

Adoptar el enfoque intercultural exige asumir un posicionamiento político democrático. Las sociedades que se dicen democráticas abogan por la búsqueda de la equidad y la justicia social, con el objetivo de asegurar una educación valiosa para todo el alumnado y desarrollar habilidades y competencias en todos y todas. Es este compromiso con la igualdad de oportunidades, con la equidad, con la justicia social, con la contribución a crear sociedades democráticas, el que mueve este trabajo.

Adoptando el enfoque intercultural, esta investigación pretende indagar en la formación permanente del profesorado en diversidad. En esta búsqueda, se pretenden identificar modelos positivos, pero también comprender cuales son las limitaciones y las barreras que la escuela y la sociedad pone.

La investigación se realizará teniendo en cuenta el contexto español, europeo y autonómico (Galicia)

Para indagar en la formación que recibe el profesorado en diversidad, es necesario también conocer cómo se plantea institucionalmente esta formación, qué tipo de normativa se legisla para proporcionar formación y exigir un desempeño profesional en relación con ella en la escuela y que tipo de programas de formación se desarrollan.

Antecedentes de la investigación

Para la realización de esta investigación se tomarán como antecedentes dos estudios realizados en relación con la misma temática, que han indagado sobre la formación del profesorado desde un enfoque intercultural, uno realizado por el gupo INTER-UNED en 2006, que investigó sobre las necesidades de formación del profesorado desde la perpectiva europea en el ámbito de la educación intercultural y outro impulsado por la Comisión Europea en 2017, que indagó sobre el papel de la formación inicial en la preparación de profesorado para la diversidad.

Asimismo, serán referentes para la investigación el estudio realizado por el grupo INTER-UNED entre 2006 y 2009 sobre la diversidad cultural y la eficacia en la escuela, así como dos publicaciones sobre enfoque intercultural en la formación del profesorado (Aguado, T, Gil, I., Mata, P. 2008) y sobre escuelas democráticas (en Aguado, T., Mata, P. 2017)

Finalidad y cuestiones de investigación

La finalidad de esta investigación es contribuir al valor transformador de la escuela en la búsqueda de la equidad y la justicia social, aportando propuestas, desde un enfoque intercultural, que puedan ser utilizadas para diseñar políticas educativas y para la práctica profesional en relación a la formación continua en diversidad del profesorado de enseñanza obligatoria.

Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características definen una propuesta de formación en diversidad del profesorado desde un enfoque intercultural?, ¿Con qué limitaciones se encuentran estas propuestas en la escuela?, ¿Cómo superarlas?
- ¿Qué aspectos definen los pensamientos y prácticas del profesorado en activo en enseñanza obligatoria, en relación a la diversidad desde un enfoque intercultural?
- ¿Cómo se forma el profesorado en diversidad? ¿Mediante qué procesos y experiencias?

La investigación pretende conseguir resultados que contribuyan a aportar conocimiento y reflexión en relación a la búsqueda de la equidad y la justicia social que la escuela tiene que promover en las sociedades democráticas, como se plantea desde el enfoque intercultural. Para ello se espera realizar aportaciones en relación a las características y contenido del proceso de formación en diversidad del profesorado en activo desde un enfoque intercultural.

Objetivos de la investigación

Los objetivos que se plantean son:

- Explicar cómo se entiende la diversidad y la formación del profesorado en diversidad desde un enfoque intercultural.
- Identificar programas de formación en diversidad del profesorado en activo e instituciones que los desarrollan.
- Conocer cómo está regulada la formación en el propio centro y cómo se realiza la transferencia de ésta a la práctica.
- Analizar los contenidos clave del pensamiento y prácticas del profesorado en relación a la diversidad.
- Identificar experiencias, procesos y agentes que resultan significativos para el profesorado en su formación en diversidad.
- Identificar limitaciones y dificultades que dificultan la comprensión y práctica de la diversidad desde un enfoque intercultural en la escuela.
- Formular recomendaciones y propuestas para la formación en diversidad, del profesorado en activo, desde un enfoque intercultural.

Método

La investigación se propone utilizar metodología cualitativa, con diferentes técnicas:

Se realizarán entrevistas a profesorado en activo en España, de enseñanza primaria y secundaria. La información obtenida se analizará mediante un enfoque sociológico de análisis de discurso, con el fin de identificar elementos clave en el discurso del profesorado en relación a su concepción de la diversidad y de experiencias y agentes significativos en su formación en relación a ella; así como para identificar consensos y disensos en dichos discursos.

Se realizará un grupo de discusión con algunos de los profesores y profesoras entrevistados, con el fin de acceder a la información que puede proporcionar la contraposición de discursos en relación a los temas de investigación.

Se utilizarán también técnicas narrativas sobre la práctica reflexiva del profesorado, que pueden proporcionarnos información sobre sus creencias acerca de la diversidad a partir de la narración de sus prácticas.

Por otro lado, el análisis documental nos permitirá conocer planteamientos que, sobre formación del profesorado en diversidad, se están utilizando en la actualidad en Galicia, resto de España y otros países europeos.

Resultados esperados

Con esta investigación se espera construir conocimiento acerca de las creencias y discursos del profesorado acerca de la diversidad y sobre las modalidades y procesos de formación permanente, de las experiencias y agentes que resultan significativos en este proceso y de cómo se realiza la traslación a la práctica de la formación recibida.

A partir de los resultados de la investigación realizada, se pretende elaborar recomendaciones y concretar propuestas que puedan ser utilizadas para desenvolver políticas educativas en relación a la formación del profesorado en diversidad, y que puedan resultar útiles para la práctica profesional de los profesores y profesoras.

Referencias

Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formacion del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense De Educacion*, *19*(2), 275-292. Disponible en https://ssrn.com/abstract=2147224.

Aguado Odina, Teresa y Mata Benito, Patricia. (coords.). (2017). *Educación Intercultural.* Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-7198-0.

Ballesteros Velázquez, Belén y Gil Jaurena, Inés (coords.). (2012*). Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación. Colección Entre Manos nº 3. ISBN: 978-84-369-5116-5.

Grupo Inter. (2006). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea / Intercultural Education: teacher training needs from a european perspective.* Madrid: Estudios de la UNED. ISBN: 84-362-5119-9.

European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2766/637002.

Prácticas Colaborativas en una Escuela Infantil Itinerante: el Jardín sobre Ruedas

Collaboratives Practices in an Itinerant Kindergarten: El Jardín sobre Ruedas

Gabriela Ahlers Vergara

Université de Rouen Normandie, Francia

La presente contribución, expone el plan de una investigación en curso sobre una escuela infantil itinerante en Chile, el Jardín sobre Ruedas. Para comprender este sujeto de estudio, se contextualiza la investigación: motivaciones, marco institucional de esta escuela, el funcionamiento, así como los resultados y conclusiones de un trabajo de fin de master que permitió establecer los primeros lineamientos de nuestra actual investigación. Esto da pie al estado de la cuestión, estableciendo así, la problemática de la investigación, sus objetivos y el método que se pretende utilizar. Luego se exponen los resultados esperados en torno a nuestros objetivos planteados; para finalmente, proponer una discusión y conclusiones en torno a nuestro objeto de estudio.

Descriptores: Escuela infantil itinerante; Practicas docentes; Trabajo colaborativo; Modalidad no-convencional.

The present contribution presents the plan of an ongoing research on an itinerant kindergarten in Chile, el Jardín sobre Ruedas. The research is contextualized in order to gain a better understanding of the subject of study; motivations, institutional framework and operation of the school, as well as the results and conclusions of a master's degree thesis that helped establishing the first guidelines of our current research. All this gives rise to the state of the question, thus establishing the problematic of the research, its objectives and the method that is intended to use. Then, the expected results are displayed around the objectives set beforehand, to finally propose a discussion and draw conclusions about the subject of study.

Keywords: Itinerant kindergarten; Teaching practices; Collaborative work; Unconventional method.

Contexto y motivación de la investigación

El Jardín sobre Ruedas (JSR) es una escuela infantil itinerante, creada en Chile en 1997 por la Fundación Integra[1]. Esta modalidad educativa tiene por objetivo educar a niños y niñas entre dos a cinco años que viven en zonas geográficas alejadas y que no disponen de una escuela cerca. El equipo educativo del JSR se compone de una educadora de párvulos[2] y un animador socio-cultural[3]. Ambos, en una furgoneta, se desplazan entre 40 minutos y dos horas con todo el material necesario para instalar la escuela en diferentes espacios prestados por la localidad: el

[1] Esta fundación, sin fines de lucro, pertenece a la red de fundaciones de la dirección sociocultural de la presidencia de la República de Chile. Creada en 1990, es una de las tres instituciones públicas de educación infantil, la cual tiene como objetivo entregar educación de calidad a niños y niñas, entre seis meses y cinco años. En cuanto al curriculum, Fundación Integra sigue los lineamientos establecidos por el ministerio de educación y por las Bases curriculares de la educación parvularia.

[2] Educadora de párvulos es el término utilizado en Chile para llamar a la maestra de Educación Infantil.

[3] En los documentos redactados por Integra para la presentación de la modalidad, la dupla del JSR están siempre compuestas por una mujer (educadora) y un hombre (animador). En nuestra investigación no buscamos comprender si se trata de una elección política de la Fundación Integra o si esto corresponde a una realidad de feminización de la carrera de educación parvularia.

consultorio, el centro de vecinos, etc. La educadora y el animador[1] intervienen una vez por semana en cada localidad; la duración de cada sesión es de un mínimo de cuatro horas. El equipo educativo recorre cuatro lugares diferentes por semana; el quinto día, lo dedican a la planificación y a la preparación de material en la oficina de la Fundación Integra. Cada vez que el JSR se desplaza a las distintas localidades, los niños/as deben ir acompañados por un miembro de la familia, el cual permanece toda la jornada en este espacio educativo.

La educadora de párvulos es la encargada de realizar todo el trabajo pedagógico: diagnóstico, planificación de objetivos y actividades, evaluación de aprendizajes, etc. Por su parte, el animador conduce el vehículo y apoya a la educadora en diferentes tareas tales como la realización de actividades con los niños/as, visitas domiciliarias a las familias, así como aspectos logísticos definidos por esta dupla.

Con el objetivo de estudiar esta modalidad educativa, y asimismo, al constatar en esa época la inexistencia de estudios ligados a ésta, se realizó un trabajo de fin de master[2]. Este tenía como objetivo conocer y comprender las prácticas docentes propuestas por el JSR. Los resultados obtenidos son de orden pragmático y simbólico agrupanose en tres ejes principales. En primer lugar, siendo una modalidad no convencional, el JSR exige a los profesionales una adaptación constante de sus prácticas, las cuales dependerán de las localidades, de las familias, de la dupla educadora-animador, ajustando y cambiando sus prácticas y formas de relacionarse según los distintos actores. En segundo lugar, en nuestros resultados se evidencia que un vínculo importante se construye entre educadora y animador a través del tiempo que les permite llevar un trabajo acorde a los objetivos de la localidad. Por último, esta modalidad revela un trabajo intenso con familias: en la escuela se modelan pautas de crianza, se hace participar a las familias en tareas concretas (por ejemplo, preparación de material) y se crea una continuidad entre las prácticas de la escuela y las prácticas educativas familiares.

A raíz de estos resultados, diversos cuestionamientos surgieron: ¿De qué manera el rol de la educadora y/o animador influyen en la localidad? ¿Qué tipo de relación se instaura entre profesionales que no poseen la misma formación profesional? ¿Cómo se construye la relación entre dupla y familias? ¿Cómo impacta en el JSR, la relación que tienen las familias entre sí?

Los resultados demuestran que el JSR se estructura gracias a un entramado de relaciones que son de orden pragmático y afectivo. El factor común subyacente a este entramado, es el hecho que los actores buscan la realización de un trabajo en conjunto, el cual podemos suponer que tiene como objetivo la mejora del aprendizaje, tratando de establecer una coherencia entre la educación escolar y la educación familiar de los niños/as. Este entramado de relaciones se configura específicamente bajo la forma de dúos o tríos de personas: profesionales-familia, educadora-animador, educadora-familias, animador-familias, profesionales-institución, etc.

Estas evidencias llevan a interrogarse sobre la manera en la que se construye, de forma cotidiana, el quehacer educativo. De esta forma, nuestro foco de investigación se centra en las dinámicas que se llevan a cabo en *pro* de un objetivo común, en este caso el aprendizaje de niños y niñas del JSR, por lo tanto ¿qué situaciones llevan a los actores a realizar un trabajo colaborativo en

[1] Por términos de espacio y para una lectura más fluida, utilizaremos solo el termino de animador

[2] Este trabajo de fin de master (TFM), se realizó en el contexto de un master en educación, mención investigación entre los años 2015-2016, en la Universidad de Rouen Normadie. Este TFM se intitula : "Jardín Sobre Ruedas : quelles pratiques enseignantes, dans une école roulante ?"

función de objetivos comunes? ¿Qué prácticas permiten un trabajo colaborativo entre los diferentes actores?

Estado de la cuestión

Como base de nuestra investigación desarrollaremos la noción de trabajo colaborativo. Este concepto aporta dos características fundamentales que nos convoca en esta investigación: el voluntariado y la no transferencia de la situación colaborativa a otros contextos

El trabajo colaborativo nace gracias a "una disposición voluntaria al compromiso" (Cook y Friend, 2010). Así como también, gracias a la motivación de los actores por querer realizar cambios transformando una realidad determinada, teniendo en mente como hipótesis, que estos cambios contribuirán a mejorar dicha realidad (Mérini, 1999). En este sentido, la colaboración emerge de la iniciativa de los actores y de las representaciones que ellos se hacen de la realidad, hechos que no son transferibles a otros contextos (Marcel y García, 2010).

La realización de proyectos comunes alude al hecho de "emprender conjuntamente un proyecto de forma libre, dejando latitud y espacio al otro para expresarse y dar su punto de vista" (Dionne y Savoie-Zajc, 2011). De este modo, la colaboración permite un proceso de negociación que implica la idea de acuerdo, de asociación y consenso, elementos que configuran constantemente el trabajo colaborativo. Situaciones de este tipo se observan en las prácticas docentes realizadas fuera del aula como, por ejemplo, reuniones llevadas a cabo fuera del tiempo de trabajo

Según Mérini (2009), existe una semiótica afectiva que hace referencia al valor, al deseo y al gusto de los actores por trabajar de forma colaborativa, lo que crea un lazo de confianza entre ellos. De este modo, la confianza va a ser un elemento detonador de prácticas colaborativas, y a su vez, un pilar fundamental para la realización de dichas prácticas. Así, la confianza se sitúa en un vaivén constante entre una intensificación del vínculo y la creación de este.

Por otra parte, la situación colaborativa, exige energía y tiempo extra de la parte de las personas involucradas, lo que puede volverse un freno para los actores (Borges y Lessard, 2007). De este modo, serán ellos quienes decidirán cuándo este proceso comienza y cuándo este finaliza. No obstante, el hecho de que las personas se impliquen en un trabajo colaborativo, conlleva a compartir tareas y responsabilidades, lo cual puede ser resentido, como una carga menos dentro del trabajo cotidiano (Dionne y Savoie-Zajc, 2011, p.55).

Para poder colaborar entre los diferentes actores, estos realizan en conjunto un diagnóstico, anclándolo en situaciones contextualizadas, para dar respuestas a un problema local (Mérini, 2009). Poniendo así sus propias competencias personales (cognitivas y sociales) al servicio de la negociación y de la superación de los obstáculos a los cuales se confronta el grupo (Friend y Cook, 2010). Esto conlleva a la creación de un sello distintivo de las comunidades educativas, sin que estas dinámicas colaborativas puedan ser transferibles de forma idéntica a otros contextos. Esto permite crear un sentimiento de pertenencia que acompaña los individuos y que permite que se integren plenamente al grupo (Friend y Cook, 2010).

Hipótesis o definición del problema de investigación

Estas descripciones que caracterizan el trabajo colaborativo nos permiten formular la problemática siguiente: ¿cómo se crean las dinámicas colaborativas entre educadora-animador-familias del JSR? ¿Qué elementos impiden o favorecen el trabajo colaborativo al interior del JSR? ¿Qué representaciones y vivencias subjetivas de los actores se ponen en juego que permiten

experiencias creativas en *pro* de un trabajo colaborativo y, por ende, en *pro* de los aprendizajes de los niños y niñas? ¿Qué representaciones favorecen o dificultan las experiencias de trabajo colaborativo entre los diferentes actores?

A partir de estos cuestionamientos emergen nuestros objetivos de investigación.

Objetivos de la investigación

- Comprender y desentrañar las dinámicas subyacentes que favorecen y/o impiden el trabajo colaborativo entre profesionales
- Comprender y poner en evidencia las experiencias y practicas que permiten crear dinámicas de colaboración al interior de esta escuela infantil entre familias y dupla.

Método

Al interesarnos sobre la comprensión e interpretación del sentido que dan los actores a sus experiencias vividas, se decidió adoptar un enfoque cualitativo de investigación. Este enfoque permite una interpretación fina de las vivencias, sentimientos y representaciones movilizadas por los actores sobre aspectos que contribuyen a la generación de dinámicas colaborativas de trabajo en el JSR.

Para llevar a cabo nuestra investigación, se realizará un trabajo de campo junto a tres parejas de profesionales del JSR insertos en tres regiones diferentes del país. Para la recogida de datos centraremos nuestro foco de atención en los profesionales del JSR, así como en las familias y otros actores que participan de esta modalidad. Como técnica de recogida de información utilizaremos la entrevista no estructurada y la observación directa, las cuales pasamos a detallar a continuación:

- ***Entrevista no estructurada:*** para acordar presencia al sujeto, la entrevista permite a la persona revelarse y revelar su propia singularidad, valorizando la exploración inductiva y elaborando un conocimiento holístico de la realidad (Anadón, 2006). Inspirándonos de un enfoque clínico en educación, la entrevista no estructurada permite poner en evidencia la integración dialéctica entre el sujeto y el objeto, considerando las múltiples interacciones entre la persona que hace la investigación y lo que es buscado. (Fernández, 2001). De este modo, intentaremos obtener una comprensión profunda sobre el sentido que dan los sujetos singulares a las situaciones, interesándonos sobre la "vivencia" subjetiva de las personas en relación al JSR.
- ***Observación directa***: para describir y comprender nuestro terreno de estudio en relación a nuestros objetivos de investigación, la observación directa se inspira de la teoría fundamentada (grounded theory) desarrollada por Glaser y Strauss (1967). Esto nos permitirá comprender los fenómenos humanos a partir de la inducción desde una perspectiva global, construyendo una relación entre los datos empíricos y los elementos teóricos (Strauss y Corbin, 2004). De este modo, esperamos comprender de forma acaba la colaboración dentro del grupo, desprendiendo la significación de situaciones que harán surgir categorías, ligándolas a los diferentes elementos del fenómeno en un esquema explicativo (Dionne, 2009). De esta forma, este método nos permitirá complementar la visión individual de las entrevistas, observando a partir de un todo, las diversas interacciones que se dan en el JSR.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Se espera poner en evidencia las prácticas formales e informales que permiten dar cabida a un espacio en donde los profesionales se permitan una transformación educativa, al servicio de actos que cambien la realidad de los actores. A través de estas dinámicas, nos interesa observar y plantear la manera en la que se estructura el trabajo colaborativo dentro de determinadas localidades. Del mismo modo, se espera poder identificar los elementos que permiten la construcción de un vínculo entre profesionales y familias de esta modalidad, las cuales permiten un trabajo en conjunto – o no – entre el mundo de la escuela y de la familia. Asimismo ¿Es posible establecer una continuidad/ruptura entre esfera privada/educación informal y entre esfera pública/educación formal?

Por otra parte, pretendemos identificar y comprender cómo se construye el trabajo colaborativo entre educadora y animador ¿Qué factores favorecen o impiden esta relación?, ¿Qué elementos de un trabajo prescrito por la institución se presentan?, ¿Qué elementos de un trabajo educativo informal se observan en este tipo de relación? ¿Cómo estas influyen en la creación de un trabajo colaborativo? Asimismo, se pretende poner en evidencia en qué medida impacta en los profesionales esta relación ¿Qué competencias profesionales se desarrollan de forma colaborativa? ¿Qué adaptaciones o ajustes se crean entre estos dos profesionales? ¿Según la percepción de los actores du JSR, se adquiere un sello distintivo que permite observar un cambio en la identidad profesional de educadora y/o animador?

Discusión y conclusiones

Al interior de esta modalidad educativa –posiblemente - diferentes habilidades profesionales se se adquieren a través del tiempo y por medio del vínculo que se crea entre estos profesionales. Ahora bien, un factor importante podría incidir radicalmente en la constitución de ésta. Si el animador que acompaña a la educadora no posee ningún tipo de formación en educación ¿Cómo puede impactar esta falta de experiencia o "mirada inocente" en la educadora y *vice-versa*? De esta manera, posiblemente, ¿existen habilidades específicas a esta modalidad? o por el contrario ¿estas habilidades se pueden encontrar en otros contextos educativos?

Lo anterior nos lleva a mirar desde otra perspectiva las habilidades de reflexión que adquieren – o no – estos profesionales, vale decir, ¿en qué medida los márgenes de maniobra permitidos por la institución pueden estimular o no el trabajo reflexivo de los profesionales para dar respuestas adaptadas y pertinentes a cada localidad y grupo con el que se trabaja?

Más allá de la temática específica de nuestro objeto de estudio, hoy en día, la relación que se puede instaurar entre familias y escuela a través de conceptos como trabajo cooperativo (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud y Tardif, 2007), colaborativo (Mérini, 1999) o trabajo en equipo (Mucchielli, 2015), se vuelven elementos centrales dentro de los lineamientos curriculares de la educación parvularia en Chile (Ministerio de educación, 2018), asi como también, dentro del debate político en educación, el cual promueve estas orientaciones a través de organismos como la OCDE (OCDE, 2006). Sin embargo, podemos constatar un retroceso en la creación y funcionamiento de este tipo de modalidades, debido a la aparición de nuevas políticas educativas que conciernen la cobertura educativa a través de modalidades formales para este tramo de edad.

Esto nos hace reflexionar, sobre cómo el vínculo y las prácticas que se llevan a cabo en modalidades educativas no-convencionales, pueden significar una contribución a las escuelas infantiles convencionales. Estos tres polos de discusión nos permitirán tener una visión más

acaba de los aportes de modalidades no-convencionales a la educación convencional, así como a la investigación educativa.

Referencias

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, vol.26 (1)*, p.5-31.

Borges, C. y Lessard, C. (2007). Chapitre 4. Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? En J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud y M. Tardif. (Ed.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp.61-74). Brussels : De Boeck Supérieur.

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée: regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives, vol 28*, pp.76-105.1

Dionne, L. y Savoie-Zajc, L, (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignant et contribution au développement professionnel. En L. Portelance, C. Borges y J. Pharand. (Ed.), *La collaboration en milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp.45-60). Québec : Presse universitaires du Québec.

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, vol.2, 14-21.

Friend, M. y Cook, L. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological* Consultation, *vol 20*, 9–27

Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*, Chicago: Adline.

Marcel, J-F. Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. y Tardif M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruselas, Bélgica : De Boeck Supérieur.

Marcel, J.-F. y Garcia, A. (2010). Chapitre 1. Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. En L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud y L. Savoie-Zajc. (Ed.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires. Processus, stratégies et paradoxes* (pp.13-29). Bruselas, Bélgica : De Boeck.

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation de la modélisation à une application.* Paris, Francia : L'Harmattan.

Mérini, C. (2009). L'ouverture de l'école : de la perspective historique au cadre conceptuel du partenariat. Session « compétences et partenariats en éducation pour la santé en milieu scolaire ». Journées de la prévention 2 y 3 avril 2009. Institut national de la prévention et de l'éducation pour la santé. 2009, Paris, Francia.

Ministerio de educación de Chile, (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia.* Santiago, Chile: Ministerio de educación.

Mucchielli, R. (2014). *Le travail en equipe : clés pour une meilleure efficacité collective.* Paris: ESF éditeur

OCDE (2006). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil.* Paris, Francia : OCDE.

Strauss, A.L., y Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée.* Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

Apectos clave

- Competencias y habilidades reflexivas que permiten la adaptación de prácticas docentes.

- Formacion de profesionales
- Escuelas convencionales versus escuelas no-convencionales

Relación entre los Niveles de Lectura de los Docentes Oficiales del Distrito de Santa Marta y los Resultados de los Estudiantes en el Componente de Lenguaje de la Prueba SABER

Relationship Between Reading Levels Santa Marta D.T.C.H. Teachers with Language Results Students in SABER Test

Yasmin Calabria Malamut [1]
Rolando Escorcia Caballero [2]

[1] Ministerio de Educación Nacional, Colombia
[2] Universidad del Magdalena, Colombia

Este trabajo es una investigación de naturaleza correlacional, que busca identificar los niveles de lectura de los docentes oficiales del Distrito Turistico, cultural e histórico de Santa Marta y determinar si existe correlación con los resultados de los estudiantes en el componente de lenguaje de la Prueba SABER. La unidad de trabajo estará conformada por los docentes que orientaron el área de lenguaje en los grados tercero y quinto en el año 2015 y que voluntariamente participarán en el test de niveles de lectura. Se determinará un coeficiente de correlación entre las variables: resultado de los estudiantes en el componente de lenguaje de la prueba SABER y los niveles de lectura de los docentes. Para la comparación entre grupos se realizará un análisis de comparar medias utilizando prueba T y/o Anova, según el caso.

Descriptores: Niveles de lectura.

The present work corresponds to a correlational investigation that led to identify the reading levels of the official teachers of the tourist, cultural and historical District of Santa Marta and determine if there is any kind of relationship with the results in the linguistic component of the SABER test performed to their students. The work unit will be made up of the teachers who guided the language area in the third and fifth grades in 2015 and who will voluntarily participate in the reading level test. A correlation coefficient between the variables will be determined: students 'results in the language component of the SABER test and the teachers' reading levels. For the comparison between groups, an analysis of comparing means using T test and / or Anova will be carried out, as the case may be.

Keywords Reading levels

Definición del problema de investigación

La sociedad enfrenta cada día nuevos retos que demandan una reestructuración de sus instituciones para responder a las exigencias del mundo globalizado y competitivo de hoy. El sistema educativo no puede desconocer, que ese cambio constante exige igualmente la formación de profesionales mejor capacitados para procesar, producir y comunicar información (Villarini, 1989).

Según Henao, y Agudelo (2000), los docentes no son ajenos a estas exigencias. Se espera que ellos puedan no solo dominar los contenidos disciplinares que enseñan sino tener el conocimiento de ciertas estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje en sus alumnos.

La calidad de la educación en Colombia, en el Magdalena y principalmente en el Distrito de Santa Marta, ha sido cuestionada por los distintos organismos educativos e instituciones, debido

a los bajos niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en las diferentes pruebas de calidad realizadas por el Estado. Los resultados del área de lenguaje en la prueba Saber 2015 (ICFES, 2015) en el Distrito de Santa Marta (cuyo componente principal es la comprensión) aplicada a estudiantes de básica primaria, muestran que solo el 42% de los estudiantes de grado tercero logra un desempeño entre sobresaliente y avanzado. En quinto grado este porcentaje disminuye al 34%. Esto implica que el 58% de los estudiantes de tercer grado y el 66% de los de grado quinto presentan dificultades relacionadas con la comprensión lectora, donde la identificación y función de los elementos semánticos y de sentido global del texto, la apropiación del contenido de una lectura, la toma distancia de los mensajes transmitidos por un documento para asumir una posición crítica ante él, las dificultades para plantear soluciones o alternativas a las situaciones descritas en una lectura y la imposibilidad para realizar aprehensiones que les permitan desarrollar aprendizajes significativos, constituyen las principales debilidades detectadas.

Lo anterior podría deberse a que "tanto los estudiantes de primaria y secundaria como los de universidades no realizan buenas lecturas ni buenas escrituras" (Henao y Agudelo, 2000), como resultado de la efectividad de las prácticas pedagógicas con las que los docentes están abordando la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula.

Si a los estudiantes se les exige, que capten el mensaje del autor del texto, que sean capaces de hacer inferencias a partir de los textos leídos, que establezcan relaciones entre contenidos de lecturas distintas y que asuman posturas sustentadas; el docente, responsable en gran medida del proceso formativo, también debe ser capaz de hacer estas tareas y de esta forma orientar a sus estudiantes en el desarrollo de estas habilidades.

Estas consideraciones han conllevado a preguntarse si los docentes oficiales del Distrito de Santa Marta poseen los niveles de lectura óptimos para comprender los textos escritos y si esos desempeños guardan relación con los resultados de los estudiantes de básica primaria en el componente de lenguaje de la Prueba Saber.

Estado de la cuestión

En el país se han definido desde el Ministerio de Educación Nacional los referentes de calidad (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias y Derechos básicos de Aprendizaje) con los que se busca superar la simple memorización de contenidos en la búsqueda de una pedagogía que forme a los estudiantes para utilizar los conocimientos adquiridos para resolver situaciones de la vida académica y la vida cotidiana.

Sin duda, en el aula se debe desarrollar competencias lectoras que activen herramientas simbólicas e instrumentos culturales que favorezcan la transacción autor-texto-lector en la búsqueda de acceder a otras visiones de mundo que permiten vislumbrar múltiples saberes (Eco, 1987). Se pretende entonces que la escuela promueva en los estudiantes el pensamiento crítico que le permita desarrollar su capacidad argumentativa y discursiva, impulsar el aprendizaje autónomo y enfrentar los retos de la sociedad moderna (Elder y Paul, 1998).

El arte de leer es comparable al arte de pensar que conduce a la reflexión y al análisis para posibilitar la formación de lectores como individuos críticos-activos-pensantes, pues así como leer es aprender, leer es pensar (Mortimer, 1940). Todos los lectores no se acercan al texto con la misma perspectiva. La efectividad del proceso lector, depende en gran medida, del nivel de competencias que maneje en su experiencia comunicativa. (Hymes, 1972). Estos niveles son descritos así: (Pérez, 2003)

- Lectura literal/Comprensión localizada del texto. En este nivel se explora la información que se encuentra explícita en el texto y que constituye el mensaje que el autor quiere transmitir. No se profundiza en el contenido textual y se limita a indagar acerca de los enunciados que lo conforman. El lector no trasciende lo que la lectura expresa y por lo tanto no ahonda en otros sentidos que puedan derivarse de él y se limita a explicar lo que el texto dice.

- Lectura inferencial/Comprensión global del texto. Se preocupa por reconstruir el sentido del texto a partir de inferencias realizadas con base en la información que lo caracteriza. En ella, el lector pone en juego su capacidad para realizar deducciones y descubrir a partir de las pistas y claves que el texto sugiere los mensajes implícitos en su contenido. El mundo del conocimiento y el mundo cotidiano se funden para dar paso a la simbolización propuesta por la cultura y se encuentra condensada en la lectura.

- Lectura Crítica. Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en éstos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto.

- Lectura intertextual. Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación al contenido de un texto con el de otro u otros textos. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

El acto de educar implica interacciones muy complejas que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, sociales, de valores, y fundamentalmente comunicativas, de manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Díaz-Barriga y Hernández, 2003). La lectura y la escritura se constituyen en actividades de pensamiento de índole formal que se caracterizan por su exigencia intelectual (Calabria et al, 2006) y se espera que los docentes –especialmente en los primeros niveles de formación- lideren los procesos que dinamizan la adquisición y el uso del lenguaje en los espacios académicos.

Sin embargo, los bajos resultados en la Prueba Saber en el Distrito de Santa Marta no han generado una reflexión en las prácticas de aula que realizan los docentes de la básica primaria al enseñar a leer y escribir. Pocos profesores analizan los resultados de las Pruebas internas o externas para identificar áreas críticas y direccionar planes de acción con la intención de superar las dificultades evidenciadas. Muchos menos docentes incorporan prácticas metacognitivas para reconocer deficiencias en la disciplina o en la didáctica de la lengua que orientan en sus estudiantes y que quizás influye en el desarrollo de las competencias comunicativas que el niño debe dominar en cada nivel.

Llevar al maestro a redescubrir que la esencia de su vocación es enseñar, y que la lectura es un proceso de crecimiento intelectual permanente que permite interactuar con otros mundos posibles, es una invitación a reconocer las competencias lectores que posee y a asumir el

compromiso de convertirse en mejores lectores, con el fin de ayudar a sus estudiantes a desarrollar destrezas y habilidades de pensamiento involucradas en el proceso lector.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Identificar la relación entre los niveles de lectura de los docentes oficiales del Distrito de Santa Marta y los resultados de los estudiantes en el componente de lenguaje de la Prueba Saber.

Objetivos específicos

- Describir los niveles que caracterizan los actos lectores de los docentes oficiales en el Distrito de Santa Marta.
- Determinar si los niveles de lectura de los docentes oficiales se relacionan con los resultados de los estudiantes en el componente de lenguaje de la Prueba Saber.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma empírico-analítico y corresponde a un estudio de tipo correlacional. Su objetivo principal es determinar la posible relación entre los resultados del componente de lenguaje de la prueba Saber en el Distrito de Santa Marta y los niveles de lectura de los docentes de la básica primaria.

Unidad de análisis

La unidad de análisis estará conformada por los docentes del Distrito de Santa Marta del sector oficial que orientaron los grados tercero y quinto en el 2015.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo es de tipo no probabilístico, y dependerá del cumplimiento de los siguientes criterios:

- Pertenecer a la nómina de docentes oficiales del Distrito de Santa Marta.
- Orientar la enseñanza del lenguaje en los grados tercero y/o quinto.
- Manifestar voluntariamente su intención de participar en la investigación.

El instrumento que se utilizará para la identificación de los niveles de lectura es una prueba diagnóstica conformada por 12 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas. De las 12 preguntas cerradas, seis preguntas son del nivel literal y seis pertenecen al nivel inferencial. Las otras dos preguntas cerradas permiten evaluar los niveles crítico e intertextual.

Se determinará un coeficiente de correlación entre las variables: resultado de los estudiantes en el componente prueba Saber y niveles de lectura. Y para la comparación entre grupos se hará un análisis de comparar medias utilizando prueba T y/o ANOVA, según el caso.

Las variables que se considerarán en la investigación serán los niveles de lectura de los docentes oficiales en el Distrito de Santa Marta y los resultados en el componente de lenguaje en la Prueba Saber de los estudiantes de la básica primaria.

Además, se van a estudiar algunas variables demográficas y profesionales, que van a permitir explicar los resultados de los niveles de lectura de los docentes oficiales del Distrito de Santa Marta como son:

- ✓ Género: Femenino/Masculino
- ✓ Título de pregrado: Licenciado/No licenciado
- ✓ Última titulación: Pregrado/Especialización/Maestría/Doctorado
- ✓ Zona establecimiento educativo: Urbano/Rural

Resultados esperados

Sin duda, pocos profesores incorporan la evaluación como un componente metacognitivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las instituciones educativas no se vivencia el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones internas y externas: no se identifican áreas críticas para definir planes de mejoramiento que pretendan sugerir estrategias didácticas para superar las dificultades evidenciadas en los resultados de las pruebas.

Se espera que al acompañar a los docentes en este proceso de reflexión sobre las prácticas lectoras, se logre una nueva mirada que les permita reconocer la importancia de la lectura como una transacción de significados entre el autor, el lector y el texto.

Llevar al maestro a redescubrir que la esencia de su vocación es enseñar, y que la lectura es un proceso de crecimiento intelectual permanente que permite interactuar con otros mundos posibles, favorecerá el autorreconocimiento de sus habilidades lectoras y al mismo tempo es una invitación al compromiso de convertirse en mejores lectores con el fin de ayudar a sus estudiantes a desarrollar destrezas y habilidades de pensamiento involucradas en el proceso lector.

Referencias

Calabria, Y., Cortés, Z., Prado, A. y Riátiga, R. (2006). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios.* Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Díaz Barriga, F. y Hernández. G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Barcelona, España: Mc Graw-Hill.

Eco, U. (1987). *Lector in fábula.* Barcelona, España: Lumen.

Elder L., y Paul R. (1998). Critical thinking: developing intellectual traits. *Journal of development education. Vol.21* No 3.

Henao, L. y Agudelo, M. (2000). Sobre las implicaciones de un proyecto en lectura y escritura para la escuela. *Revista de Ciencias Humanas. Número 25.* Universidad Tecnológica de Pereira.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *En Forma y función No 9,* Junio 1996. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Icfes (2015). *Resultados Prueba Saber.* Santafé de Bogotá, Colombia. ICFES

Mortimer, A. (1940). *How to read a book.* New York, Estados Unidos: Simon and Schuster.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela.* Bogotá, Colombia: Icfes.

Villarini, A. (1989). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento.* San Juan, Puerto Rico: Pell.

Barrera, F; Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Universidad del Rosario.

Apectos clave

- Comprensión lectora de los docentes que orientan el desarrollo de las habilidades comunicativa en la educación básica.
- Programas de formación docente con la intención de desarrollar las competencias comunicativas en los docentes de educación básica.

¿Resiliencia como Transformación o como Recuperación? Análisis de Escuelas en Contextos Socioeconómicamente Desafiantes

Resilience as Transformation or as Recovery? Analysis of Schools in Socioeconomically Challenging Contexts

Irene Moreno-Medina
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

La resiliencia es la capacidad de un colectivo o un ser vivo para adaptarse ante las situaciones que provocan perturbación o ante un estado perjudicial. Las escuelas que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes viven situaciones de adversidad diaria y tienen características propias debido al entorno. Pero no todas estas escuelas son resilientes, al contrario, lo más común es no ser serlo. El objetivo de esta investigación es describir y comprender las diferencias entre las escuelas resilientes y no resilientes que se encuentras en contextos socioeconómicamente desafiantes. Para ello, se realiza un estudio de casos en dos colegios de educación infantil y primaria que se encuentran en Madrid, uno que puede ser considerado como resiliente y el otro no. Los resultados indican que ambos centros responden diferente ante las situaciones que derivan de del contexto en el que se encuentran: uno se resiste y adapta a esas condiciones, mientras que el otro se deja llevar por el contexto. De los mismos se aportan algunas ideas para minimizar la incidencia del contexto desafiante en la dinámica y resultados del centro.

Descriptores: Colegio, Escuela desfavorecida, Relación escuela-comunidad, Desfavorecido educacional, comportamiento innovador.

Resilience is the ability of a collective or a living being to adapt to situations that cause disturbance or a damaging state. Schools that are in socioeconomically challenging contexts live in situations of daily adversity and have their own characteristics due to the environment. But not all these schools are resilient, on the contrary, the most common is not to be. The objective of this research is to describe and understand the differences between resilient and non-resilient schools that are found in socioeconomically challenging contexts. To do this, a case study is carried out in two Pre-school and Primary Schools that are in Madrid, one that can be considered as resilient and the other not. The results indicate that both centres respond differently to the situations that derive from the context in which they are: one resists and adapts to those conditions, while the other is carried away by the context. Of these, some ideas are provided to minimize the incidence of the challenging context in the centre's dynamics and results.

Keywords: Schools, Disadvantaged schools, School community relationship, Educationally disadvantaged, Innovation behaviour.

Introducción

¿Cuáles son las diferencias entre las escuelas resilientes y no resilientes situadas en contextos vulnerables o socioeconómicamente desafiantes? Entendemos resiliencia como "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). En nuestra investigación el grupo o comunidad son centros educativos y las tensiones son las generadas al estar situados en un contexto socioeconómicamente desafiante.

Las escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes tienen características diferentes a el resto de las escuelas. Así, la investigación señala que los estudiantes de estos centros obtienen bajos resultados académicos, requieren mucho más trabajo para alcanzar el mismo nivel de desempeño que otros estudiantes (Harris, Chapman, Muijs, Russ, y Stoll, 2006) y los centros cuentan con una mayor inestabilidad docente que la media (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, y Volman, 2014).

El objetivo de esta investigación es describir y comprender las diferencias entre las escuelas resilientes y no resilientes que se encuentras en contextos socioeconómicamente desafiantes.

Método

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se realiza un estudio de casos a dos escuelas de públicas de educación infantil y primaria pertenecientes a un barrio socioeconómicamente desafiante. Para la elección de barrio se consultaron los datos sociodemográficos ofrecidos por el Ayuntamiento de Madrid, teniendo especial relevancia las tasas de desempleo y la renta per cápita de los barrios. Para seleccionar un CEIP resiliente y un CEIP no resiliente, se acudió a información acerca de la imagen social de los centros entre familias y otras escuelas. El centro resiliente finalmente seleccionado (CEIP1) se encuentra en Entrevías, Puente de Vallecas. El no resiliente (CEIP2) en Orcasitas, Usera.

Las categorías establecidas *a priori* fueron: el estilo de trabajo del profesorado, la fatiga emocional, la actitud ante la adversidad por parte de los docentes, la relación con las familias y las expectativas hacia el alumnado.

El conjunto de participantes está formado por parte del equipo directivo, docentes, familias y un trabajador social. Los instrumentos utilizados han sido la entrevista semiestructurada, la observación y análisis documenta. Tras la recogida de datos y su transcripción, se utilizó Atlas.ti 8 como herramienta para analizar las conversaciones y discursos de las personas entrevistadas.

Resultados

Las principales diferencias que se observan entre el colegio resiliente y el no resiliente son: la actitud y la forma de trabajar los docentes, la fatiga emocional de los mismos, la relación entre las familias y el profesorado y las expectativas que se tienen hacia el alumnado. A continuación, se desarrollan las diferencias nombradas.

Por un lado, el profesorado de la escuela resiliente manifiesta que los docentes trabajan en equipo, se reúnen a menudo y se forman al mismo tiempo en seminarios. Una maestra lo expresa:

> *Los profes nos reunimos bastante. (CEIP Resiliente, Maestra 4:20)*

Otra maestra lo confirma argumentando que trabajan juntos en proyectos:

> *Todos los profesores hemos formado un seminario para desarrollar el proyecto del centro y desarrollarlo mejor. (CEIP Resiliente, Maestra 6:1)*

Por otro lado, en la escuela no resiliente no trabajan con el resto de los compañeros y compañeras al menos que sea necesario por algún requerimiento específico y manifiestan su inconformidad con estar trabajando en este colegio. Así lo que explica un maestro:

> *Hay profes que tampoco les apetece estar tanto aquí, preferirían otro colegio. Porque este colegio quema mucho, y en eso me incluyo en parte. Hay profes que se van pitando en cuanto*

> *terminan, no hay conexión de actividades, de proyectos entre cursos, salvo algo concreto. (CEIP no resiliente, Maestro 7: 8)*

Otra diferencia que se manifiesta en el personal educativo de las escuelas es la fatiga emocional. La escuela resiliente cuenta con docentes que ante las circunstancias más negativas que se dan en el aula o en cualquier otro espacio lo transforman como una oportunidad para aprender sobre ese aspecto y mejorar antes situaciones futuras en las que se pueda repetir. Una maestra lo manifiesta con las siguientes palabras:

> *Se aprenden otro tipo de actitudes hacia el alumnado que presenta conflictos que a lo mejor no se puede dar en otro tipo de cole, y en este sí y es una forma que digamos… que aprendes a enfrentarte ante ese tipo de situaciones y a echarle paciencia. (CEIP Resiliente, Maestra 6:8)*

En cambio, para los y las docentes de la escuela no resiliente no ocurre igual. Los conflictos y las situaciones más complicadas generan malestar y ansiedad, y en las que sienten que ponen en peligro incluso su integrad física. Como expresa una maestra:

> *Peleas he visto como en ningún cole en los que he estado. Cuando nace el conflicto tiende a todo el colegio reunirse alrededor, es que cuando hay conflictos, todos van en masa. Y es súper difícil intervenir porque estás tan rodeado… yo tuve dos niñas que hasta que se agarraron de los pelos y las intenté separar y salí rodando por el patio. Nunca me había hecho falta mi intervención física hasta llegar a este cole. Y menos mal que no han sido demasiadas veces porque eso agota mentalmente y yo llevo lo de las peleas fatal. (CEIP no resiliente, Maestra 2:10)*

Las relaciones existentes entre las familias y el equipo docente de cada escuela también difieren. La escuela resiliente se ha adaptado a las necesidades comunicativas de las familias. Maestras y maestros han optado por, tras conocer bien el contexto en el que se encuentran, acudir a canales informativos no tradicionales para comunicarse con madres y padres. Hacerles cercana la relación que es necesaria mantener en el colegio. Esto supone que desde esta escuela no se opta por las tutorías tradicionales. Una maestra explica cómo lo hace:

> *Cuando quiero hablar con ellos es porque se acercan aquí a dejar a los niños o porque si quiero decirles yo 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, porque muchas veces no entran. (CEIP Resiliente, Maestra 2: 7)*

En cambio, en la escuela no resiliente no se ha conseguido ese tipo de relación con de las familias con el profesorado. Las familias que llevan a sus hijos e hijas a este colegio no suelen hablar con ningún tutor o tutora, sino que acuden directamente a la directora del centro. Según la Jefa de Estudios:

> *Las familias tienen como referencia a la directora, lleva muchos años en el centro, la conocen como antiguos alumnos. Vienen a ella antes que a los tutores. (CEIP No Resiliente, Jefa de Estudios:13)*

Desde la escuela resiliente, las expectativas que se tienen por parte de los docentes hacia el alumnado son positivas. Son conocedores de la realidad en la que viven, pero por esto mismo luchan por generar expectativas más optimistas. Como enfatiza una maestra:

> *Yo por lo que peleo mucho es por luchar por tener unas altas expectativas para nuestros niños. O sea, ¿Por qué tenemos que pensar que no van a sacar no sé qué, que no van a sacar no sé cuánto? (CEIP Resiliente, Maestra 4:9)*

No obstante, en la escuela no resiliente se observan expectativas más negativas. La actitud que tienen docentes ante las circunstancias adversas que se manifiestan por parte de sus estudiantes les afecta emocionalmente. Un maestro lo expresa con las siguientes palabras:

A mí lo que más me duele algunas veces de los chavales es las pocas inquietudes que tienen por cualquier cosa. El poco interés que tiene por cualquier cosa. Ya sea por profundizar cualquier cosa que me guste de la naturaleza, en algo en música, el sesgo tan limitado que tienen. El juego, siempre a lo que ya conocen. En prejuicio, en ser tan poco abierto. A mí eso, sí que me duele mucho. La poca amplitud, lo poco que quieres descubrir y vivir. (CEIP No resiliente, Maestro 7:11)

Discusión y conclusiones

Lo que diferencia a la escuela resiliente y a la escuela no resiliente tiene que ver con la actitud del equipo profesional que se encuentra en cada colegio. Este estudio demuestra que se puede salir, que hay escuelas que han conseguido desarrollar una adaptación positiva ante la adversidad. La escuela resiliente ha sido durante tiempo anterior escuela no resiliente, pero ha cambiado tras conseguir una parte de docentes con plaza fija que han establecido una cultura de resiliencia a través del trabajo desde diferentes perspectivas. Es necesario que, tras conocer el contexto socioeconómico en el que se encuentran, se establezcan formas de trabajo diferentes a las más tradicionales. Como clave, es esencial el trabajo en equipo y que los docentes sientan que pertenecen a un grupo y trabajan juntos hacia una misma dirección. Además, es notable la actitud que han desarrollado ante los problemas, puesto que los consideran como un foco de aprendizaje y mejora y han mantenido una actitud positiva hacia el futuro de sus estudiantes. También han transformado las tutorías y en lugar de llevarlas a cabo tal y como se han ido entendiendo tradicionalmente, han sido reajustadas a los canales comunicativos de las familias.

Ante este fenómeno, nos planteamos la distinción entre "resiliencia como transformación" o "resiliencia como recuperación" (Shaw, 2012, p 281). ¿Se ha transformado la escuela ante las adversidades derivadas de su contexto o en realidad había llegado hasta su máximo y para poder recuperarse han tenido que tomar esta opción como supervivientes? ¿Recuperarse, transformarse o rendirse y dejar que la escuela cayese por su propio peso?

Sería interesante realizar un estudio más amplio con un número mayor de escuelas resilientes puesto que las principales limitaciones de este estudio se deben a la dificultad de encontrar escuelas que han desarrollado resiliencia.

Finalizamos con Fitzgerald y Lupton (2015), que afirman que ante las situaciones de resiliencia por parte de escuelas que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes se oculta la incapacidad por parte del resto de instituciones o administraciones con relación a las prestaciones que tienen que ofrecer. Esto significa que no hay que descuidar la atención y dotación de recursos a las escuelas esperando a que respondan de manera resiliente. De hecho, al contrario, hay que actuar mucho antes de que las escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes evolucionen (o no) en centros resilientes como respuesta a las dificultades del entorno.

Agradecimientos

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.

Su realización es posible gracias al financiamiento obtenido en la convocatoria de contratos predoctorales para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM) del año 2018.

Referencias

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

Fitzgerald, A. y Lupton, R. (2015). The Limits to Resilience? The Impact of Local Government Spending Cuts in London. *Local Government Studies*, *41*(4), 582-600. https://doi.org/10.1080/03003930.2015.1040154

Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M. y Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, *42*, 23–33. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. y Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(4), 409–424. https://doi.org/10.1080/09243450600743483

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

Educación Inclusiva. Estudio Comparativo en los Países de América Latina

Inclusive Education. Comparative Study in the Countries of Latin America

Karina Delgado Valdivieso

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

Existe un creciente interés y necesidad de conocer las acciones emprendidas en materia de educación inclusiva, en los países de América Latina. Entre las acciones más importantes han desarrollado planes, programas y/o proyecto, agrupados según dos dimensiones i) presencia y participación, y ii) éxito de los estudiantes. El objetivo es analizar las intervenciones de los estados en relación con las políticas educativas. El método es un estudio descriptivo y comparativo. La población la forman 19 países de América Latina. Los resultados muestran que las acciones ejecutadas no citan como parte de sus políticas de intervención la sostenibilidad en el tiempo, las formas de monitoreo y evaluación. A modo de conclusión, los docentes quienes están a cargo de ejecutar los elementos prácticos de las políticas inclusivas, se debe indagar más sobre las buenas prácticas que ya se utilizan en el aula, para poder determinar cuáles pueden compartirse. Además, este tipo de indagación puede informar respecto a la generación de políticas públicas de tal manera que se desarrollen considerando el contexto y la realidad del aula, que no siempre se visibiliza en la construcción de políticas públicas.

Palabras clave: Inclusión; Políticas; Planes; Programas.

In the countries of Latin America. Among the most important actions have developed plans, programs and / or projects, grouped according to the dimensions i) presence and participation, and ii) success of the students. The objective is to analyze the activities of the states in relation to educational policies. The method is a descriptive and comparative study. The population is made up of 19 countries in Latin America. The results show the actions carried out in the future, the forms of monitoring and evaluation. As a conclusion, the teachers who are in charge of the elements of the elements of the inclusive policies, should inquire more about the good practices that are used in the classroom, in order to determine which they can share. In addition, this type of inquiry can be a report on the generation of information policies that are developed in the context and reality of the classroom, which is not always visible in the construction of public policies.

Keywords: Inclusion; Policies; Aircraft Programs

Introducción

Este estudio surge de la necesidad de establecer las bases para comprender el nuevo enfoque de la educación inclusiva, según las normativas y actividades que permiten delimitar el accionar teórico y práctico, conformado por 19 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, y Venezuela). Los resultados generados permitirán hacer nuevas valoraciones relacionadas con el servicio educativo y su atención a la diversidad de los estudiantes.

Método

Políticas en educación inclusiva, evidenciada mediante una sistematización de la información con el uso tres dimensiones, que permiten comprender las políticas dadas en materia de educación

inclusiva, como rasgos distintivos dentro de cada sistema educativo; muestran la cantidad de normativas que reúnen todos los sistemas educativos, para su estructuración se describen a continuación: i) Presencia de los estudiantes: Se relaciona con el ingreso o matriculación a la institución educativa, la asistencia regular a clases y el tiempo de interacción con sus pares. Las modalidades de estudio podrán ser formales (presencial, semipresencial y a distancia) o no formales (programas de capacitación). ii) Participación de los estudiantes: Se refiere a la contribución y aportes del estudiante que desarrolla mientras se encuentra en la institución educativa u otros espacios como parte de sus actividades de aprendizaje. Los estudiantes se involucran activamente en los aprendizajes y son reconocidos y aceptados como parte de la comunidad educativa. El currículo y las actividades educativas dadas contemplan las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando sus opiniones. iii) Éxito de los estudiantes: Se relaciona con la culminación de sus estudios, según los logros de aprendizajes que puedan alcanzar, en función de sus condiciones, y las oportunidades de participar en situaciones de equidad.

Planes, programas y/o proyectos, agrupados según dos dimensiones: i) presencia y participación, y ii) éxito de los estudiantes. La descripción en este estudio se muestra en función de la cantidad de acciones nacionales dadas como parte de la atención a la diversidad de estudiantes.

Resultados

Este estudio muestra como resultado una sistematización de los aportes que generan los países de la región en materia de una atención a la diversidad de estudiantes, evidenciados según lo caracteriza la tabla siguiente:

Cuadro 1. Sistematización de la trayectoria de los países en materia de educación inclusiva.

POLÍTICAS AÑO **PAÍS**	**OBJETIVO**	**POBLACIÓN ATENDIDA**	**POLÍTICAS**			**PLANES, PROGRAMAS. Y/O PROYECTOS,**	
			Pres.	**Parti-cipación.**	**Éxito**	**Pres - Part.**	**Éxito**
Argentina 2016	Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.	Personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales, indígenas y personas con capacidades diferentes	1	3	2	5	3
Bolivia 2010	La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de los/las bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y	Mujeres, personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	1	3	2	4	2

	culturales, en sus diferentes formas de organización.						
Brasil 1996	Establecer las directrices base de la educación nacional.	Personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	1	4	1	3	1
Chile 2009	Regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establecer los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel.	Mujeres, personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales e indígenas	2	4	1	10	1
Colombia 1994	Establecer normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad.	Residentes de zonas rurales, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	1	3	1	9	1
Costa Rica 2001	La formación de ciudadanos amantes de la patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y	Personas en situación de pobreza y residentes de zonas rurales	1	3	2	5	2

	de respeto a la dignidad humana.						
Cuba 1961	Carácter universal, creada, construida y desarrollada en beneficio de todos los niños del país; tenemos que atenderlos a todos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, a ¡todos y a cada uno de ellos		1	1	1	6	-
Ecuador 2011	Desarrollar y profundizar los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establecer las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.	Mujeres, residentes de zonas rurales, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	1	4	2	3 5	5
El Salvador 2000	Procurar el desarrollo integral de niños y niñas por medio de la estimulación armónica y equilibrada de todas las dimensiones de su personalidad y revalorizar y fomentar el rol educativo de la familia y la comunidad a través de la participación activa de los padres como primeros responsables del proceso educativo de sus hijos.	Personas con capacidades diferentes	2	2	3	9	4
Guatemala 1991	Proporcionar una educación basada en principios	Personas en situación de pobreza, indígenas	2	6	3	6	4

	humanos, científicos, técnicos, culturales y espirituales que formen integralmente al educando, lo preparen para el trabajo, la convivencia social y permitan el acceso a otros niveles de vida.	y personas con capacidades diferentes					
Honduras 2012	Garantiza el derecho humano a la educación y establece los principios, garantías, fines y lineamientos generales de la educación nacional. Reconoce al educando como titular del derecho y actor principal, y establece que el fin primordial de la educación es el desarrollo al máximo de sus potencialidades y su personalidad..	Indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	4	2	1	0	1
México 1993	Regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.	Mujeres, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	3	2	2	2	1
Nicaragua 2006	Establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Nacional, las atribuciones y obligaciones del Estado, los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su	Mujeres, personas en situación de pobreza, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	3	3	2	2	3

	función educadora. Se regulan todas las actividades educativas desarrolladas por personas naturales o jurídicas públicas o privadas en todo el país.						
Panamá 2003	Corresponde al Estado el deber de organizar y dirigir el servicio público de la educación, a fin de garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que comprende la educación oficial impartida por las dependencias oficiales y la educación particular impartidas por personas o entidades privadas.	Mujeres, personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales, indígenas y personas con capacidades diferentes	3	2	1	3	1
Paraguay 1998	Establece los principios y fines generales que deben inspirar y orientar a la educación. Asimismo, regula la gestión, organización y estructura del sistema educativo nacional, la educación de régimen general y especial, el sistema escolar y sus modalidades.	Mujeres, personas en situación de pobreza y indígenas	9	4	3	3	2
Perú 2003	Establecer los lineamientos generales de la educación y del sistema educativo peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora.	Mujeres, personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	2	4	1		

República Dominicana 1997	Garantizar el derecho de todos los habitantes del país a la educación. Regula, en el campo educativo, la labor del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares autorizados. Además esta ley encauza la participación de los distintos sectores en el proceso educativo nacional.	Mujeres, personas en situación de pobreza, indígenas, afro-descendientes y personas con capacidades diferentes	5	1	1	1	1
Uruguay 2008	Declarar de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental.	Personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente.	4	2	2	2	1
Venezuela 2009	La educación como un derecho humano y un deber social fundamental; concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad.	Discriminación de ninguna índole	5	1	1	1	-

Fuente: Elaboración propia en base al marco normativo y planes, programas y/o proyectos educativos emprendidos en los países de la región y el sitio web del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

Discusión

En relación con la conceptualización

La educación inclusiva, si bien se contextualiza en la atención a personas con discapacidad, hoy en día muestra un enfoque diferente, que abarca a la diversidad de estudiantes, considera sus condiciones sociales, interculturales y personales en los diferentes niveles educativos (desde la educación inicial hasta la educación superior) y según los contextos en los que sea requerida.

En relación con las políticas

La gratuidad de la educación, ha sido un paso muy significativo, no llega a garantizar el acceso, permanencia y culminación de la educación media, pues hay una gran variedad de condiciones sociales, económicas, familiares, entre otras. Por tanto, es necesario definir otros desafíos que bajo el amparo de la educación inclusiva permitan generar incluso nuevas estructuras

curriculares con el fin de ampliar la cobertura del servicio educativo. Actualmente se sigue considerando que la educación superior sigue siendo sólo para unos pocos y algunos grupos.

Si bien la región Latinoamericana tiene sus particularidades en relación a las políticas públicas de inclusión, que es un tema de gran importancia a nivel mundial, será necesario considerar las buenas prácticas en políticas educativas que existen en otras regiones, para adaptarlas al contexto Latinoamericano. Es decir, para el desarrollo de políticas públicas se debe tener en cuenta marcos normativos, guías prácticas, manuales, estudios, entre otros, que puedan informar sobre el desarrollo de políticas públicas, programas, estrategias, y acciones de inclusión para los países de la región.

Es necesario reconocer a la inclusión como un proceso continuo, y que, por tanto, evalúen regularmente la pertinencia y fundamentación de sus políticas públicas y, cuando sea necesario, las adapten y actualicen.

En relación con los planes, programas y/o proyectos

El desarrollo de este estudio es un referente técnico para el fortalecimiento de las políticas educativas, así como para la definición de estrategias de intervención en cada uno de los países en materia de educación inclusiva. Permite hacer comparativos en cuanto a datos cualitativos de las políticas educativas, así como en las intervenciones, y a la vez considerar aquellas buenas prácticas citadas en el capítulo cuatro de este estudio.

Para hacer una educación inclusiva se plantea el desarrollo de diferentes acciones, dadas mediante planes, programas y/o proyectos educativos inclusivos que favorecen la expresión y valoración de las diferencias entre los estudiantes. Las acciones se complementan con la formulación de metodologías y estrategias de trabajo basadas en diseños que se encuentren planteados de tal manera que no se requiera adaptaciones, ya que el diseño inicial es creado con la universalidad de necesidades en mente, por ejemplo, el Diseño Universal para el Aprendizaje [DUA] (Understood Team, s.f.). El uso del DUA en el sistema educativo podría aportar a la presencia, a la participación, y al éxito de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta que, en última instancia, son los docentes quienes están a cargo de ejecutar los elementos prácticos de las políticas inclusivas (Boyle, 2013) planteadas en los diferentes países. Por lo tanto, se debe indagar más sobre las buenas prácticas que ya se utilizan en el aula en los diferentes países, para poder determinar cuáles pueden compartirse a niveles macro. Además, este tipo de indagación puede informar respecto a la generación de políticas públicas de tal manera que estas se desarrollen considerando el contexto y la realidad del aula (que no siempre se visibiliza en la construcción de políticas públicas).

La gestión docente, como parte de acciones de motivación demanda, de la generación de espacios para su acompañamiento, mediante equipos de apoyo a la inclusión [EAEI] o los que haya definido cada país; facilidad para acceder a centros de recursos; crear redes de apoyo locales, nacionales e internacionales; y fortalecer equipos multidisciplinarios para trabajo colaborativo; establecer sistemas nacionales de reconocimiento a un desempeño inclusivo, evidenciado con buenas prácticas inclusivas, entre otras.

Los elementos actitudinales de los docentes en relación a la educación inclusiva (Boyle, 2013). De esta manera se podrá desarrollar acciones preventivas dirigidas a los limitantes actitudinales o emocionales que podrían tener los docentes hacia procesos de inclusión, que podrían limitar el desarrollo eficiente y fluido de programas, acciones, o metodologías planteadas en los diferentes países.

Plantear procesos de inclusión y rutas de trabajo, basados en diagnósticos integrales, que identifique las necesidades educativas existentes con el fin de lograr su atención. Los diagnósticos inicialmente podrán ser identificados desde los docentes, pero demandarán de apoyos, los cuales siempre serán abordados con profesionales especialistas.

Aspectos clave

- Abordar el nuevo enfoque de la educación inclusiva
- Mostrar en cifras el estado del arte de la educación inclusiva en los países de la región

Referencias

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular.* Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnau, S. (2013). La Filosofía de Vida independiente. Una estrategia política no violenta para una Cultura de Paz. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: Grafilia.

Boyle C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes rowards inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(5), 527-542.

Delgado, K. (2019). *Eficacia de la Educación Inclusiva. Plan piloto en Ecuador.* Universidad Tecnológica Indoamérica.

Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course (OECD) (2017), OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en

Falconí, Fander. (2018). *Discurso tres programas del Ministerio de Educación fortalecen la calidad e inclusión educativa* [vesión digital]. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de https://educacion.gob.ec/tres-programas-del-ministerio-de-educacion-fortalecen-la-calidad-e-inclusion-educativa/

Knowland, V. C. P., & Thomas, M. S. C. (2014). Educating the adult brain: How the neuroscience of learning can inform educational policy. *International Review of Education, 60*(1), 99-122.

Organización de las Naciones Unidas para le Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2015). *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores Asociados. Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina.* Santiago, Chile: Autor.

Organización para las Naciones Unidas Mujeres (2016). *Mujeres en el Ecuador: Dos décadas ganadas 1995 - 2015.* Quito, Ecuador: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo: Logros y desafíos.* París: Autor.

Simon, F., Malgorzata, K., & Beatriz, P. (2007). *Education and training policy no more failures ten steps to equity in education: Ten steps to equity in education.* OECD Publishing.

Concepciones y Usos de la Argumentación Multimodal en Profesores de Medicina

Concepts and Uses of Multimodal Argumentation in Medical Professors

Giovanni Garcia Castro
Francisco Javier Ruiz Ortega

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Introducción: La argumentación es un proceso cognitivo que relaciona información concreta con abstracciones. En los últimos años se ha estudiado la argumentación con el uso de recursos visuales, gestuales o auditivos, como una nueva manera de abordar los métodos que usan los docentes a la hora de debatir con los estudiantes Objetivo: Analizar los conceptos de los profesores de medicina sobre sus prácticas argumentativas, posteriormente se pretende determinar cómo a través del uso de recursos multimodales se promueven las competencias argumentativas en los estudiantes. Método: Investigación enmarcada en el paradigma comprensivo cualitativo. Inicialmente se elegirán 5 profesores del programa de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, buscando identificar sus conceptos sobre argumentación y sobre la implementación de recursos multimodales en su aula de clase. Posteriormente se llevaran a cabo grabaciones de las clases donde los docentes abordan el tema propuesto, de manera que se logren identificar los elementos multimodales usados. Finalmente, se llevarán a cabo sesiones de trabajo colectivo y de discusión con los estudiantes, identificando las ideas y concepciones que cada estudiante tenga acerca del fenómeno, así como el uso de elementos multimodales propios o incorporados durante sus ejercicios argumentativos con el docente. Resultados esperados: Se pretende resaltar la relevancia de las interacciones entre el docente y el estudiante para la promoción de habilidades y capacidades argumentativas usando recursos multimodales.

Descriptores: Argumentación multimodal, Ciencias de la salud, Evolución conceptual, Practicas discursivas.

Introduction: Argumentation is a cognitive process that relates concrete information with abstractions. In recent years, argumentation has been studied with the use of visual, gestural or auditory resources, as a new way of approaching the methods teachers use when debating with students Objective: Analyze the concepts of medical professors about its argumentative practices, later it is tried to determine how through the use of multimodal resources the argumentative competences in the students are promoted. Method: Research framed in the qualitative comprehensive paradigm. Initially, 5 professors from the medical program of the Technological University of Pereira, Colombia will be chosen, seeking to identify their concepts on argumentation and on the implementation of multimodal resources in their classroom. Subsequently, recordings of the classes where teachers address the proposed topic will be carried out, in order to identify the multimodal elements used. Finally, collective work sessions and discussion with the students will be held, identifying the ideas and conceptions that each student has about the phenomenon, as well as the use of their own multimodal elements or incorporated during their argumentative exercises with the teacher. Expected results: The aim is to highlight the relevance of the interactions between the teacher and the student for the promotion of argumentative skills and abilities using multimodal resources.

Keywords: Multimodal argumentation, Health sciences, Conceptual evolution, Discursive practices.

Contexto y motivación de la investigación

El proceso educativo de las ciencias de la salud se ha basado esencialmente en la transmisión de conocimientos y actitudes desde un experto (docente) a unos aprendices (estudiantes), que reciben de manera casi pasiva un "saber" que posteriormente deben replicar en una evaluación diseñada para tal fin, convirtiendo el proceso en una transición de los estudiantes desde una posición de supuesta ignorancia, hasta otra donde sobresale el dominio de conceptos específicos y puntuales (Salas, 1995). La adquisición de este conocimiento y el desarrollo de estas habilidades son las bases fundamentales que sustentan la construcción de los programas de formación de talento humano en salud basados en la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la recuperación del individuo o de una comunidad, que en últimas son los objetivos finales de la formación disciplinar, propuesta en currículos basados más en los contenidos que en el desarrollo de capacidades personales y en la formación integral como profesional (Díaz, 2011).

La nuevas tendencias en educación proponen un cambio en las practicas docentes, basados en una continua y exhaustiva reflexión del que hacer del educador teniendo en cuenta las motivaciones, el contexto y las aptitudes de los estudiantes con el fin de construir actividades participativas que propicien el razonamiento científico por medio de la argumentación, que a su vez, promueva la apropiación de los conceptos propios de su campo disciplinar y que busquen la comprensión de la racionalidad de la ciencia(Sardá & Sanmartí, 2000).

La forma tradicional de enseñanza de las ciencias ha producido profesionales exitosos a lo largo de la historia, lo cual hace difícil cuestionar su efectividad, dados los resultados favorables en algunos campos. Sin embargo, un aprendizaje en medio de escenarios contextualizados que propicien la argumentación sería preferible, en vista de la importancia de estas competencias a la hora de evidenciar cambios cognitivos y aplicabilidad de los conceptos enseñados (Ruiz, Tamayo, & Márquez, 2014), ya que el desarrollo de procesos argumentativos en el aula, propicia el entendimiento de los conceptos científicos en cualquier campo del conocimiento (Jimenez Aleixandre & Puig, 2010).

La argumentación es la evaluación del conocimiento a partir de las pruebas disponibles en el contexto donde se desarrolla (Jiménez Aleixandre & Puig, 2010); esta afirmación integra diferentes elementos que corresponden a una definición basada en el componente funcional de la argumentación enmarcado en una perspectiva teórica que considera el desarrollo de este tipo de competencias como parte fundamental del proceso educativo, jugando un rol integrador entre lo conceptual, la expresión por medio del lenguaje y la construcción de significados para una comunidad discursiva (Ruiz, Tamayo, & Márquez, 2014). Por otro lado, se reconoce la importancia de la argumentación en la construcción de conocimientos científicos, en la medida en que se impulsa al estudiante para el uso de conceptos y procedimientos que le permiten comprender la dinámica propia de la ciencia, desde su construcción hasta su aplicación, tanto en el aula como en la vida cotidiana (Sardá & Sanmartí, 2000).

La argumentación es un proceso cognitivo que relaciona información concreta con abstracción usando datos, siguiendo las reglas del pensamiento crítico, para construir significados y nuevo conocimiento. De esta manera, se puede decir que el propósito principal de la producción argumentativa es legitimar explícitamente la nueva información por medio de datos, razonamientos o pruebas y hacerla explícita por medio del lenguaje (Diaz, 2002; Jiménez Aleixandre, 2010)

Estado de la cuestión

La exposición de una idea y su defensa con fines argumentativos parte de la comprensión del concepto y de una correcta organización de los medios por los cuales se va a llevar a cabo el proceso, para ello no solo se utilizan medios textuales de características clásicas y retoricas, sino que también se requiere el apoyo de los gestos, los movimientos del cuero y, en general el lenguaje no verbal como impronta del interlocutor (Toulmin, 2007). En los últimos años se ha estudiado la argumentación con el uso de recursos visuales como una nueva manera de abordar los métodos que usan los docentes a la hora de debatir con los estudiantes y como estos incorporan este tipo de nuevos recursos a sus expresiones cotidianas una vez se ha comprendido el concepto y se ha relacionado con los saberes y experiencias previos (Torres, 2010).

En vista del aumento en la atención depositada en los recursos multimodales, se ha generado la necesidad de propuestas metodológicas para su análisis, sobre todo desde la mirada del análisis del discurso. La respuesta a esta inquietud epistemológica, pedagógica y didáctica ha sido denominada análisis del discurso multimodal, vista desde teoría de la multimodalidad (Kress & Van Leeuwen, 2006; Kress, 2010). Este tipo de análisis ofrece una mirada amplia del objeto de estudio, al considerar como unidad de análisis no solo el lenguaje, sino también imágenes, gestos, música, acciones, sonidos y simbolismo científico; los cuales, en su combinación, dan a origen a elementos de lenguaje con sentido (O'Halloran, 2012; Parodi, 2010).

Definición del problema de investigación

La investigación de las prácticas docentes que conllevan la promoción de competencias argumentativas en los estudiantes se ha convertido en un campo de exploración y de proposición de nuevos métodos y tendencias de abordaje de los procesos de enseñanza. Es fundamental la comprensión de los fenómenos sociales y de interrelación que se llevan a cabo en el contexto de la relación estudiante/docente que tienen como fin la construcción de comunidades de aprendizaje en torno a temas de interés mutuo. Las nuevas tendencias exigen que sea por medio de la investigación de las didácticas aplicadas y específicas que se logren identificar los recursos que utilizan los docentes para promover competencias avanzadas en los estudiantes como el pensamiento crítico o la metacognición, siendo el estudio de la mutimodalidad un campo que se abre para la comprensión profunda del fenómeno educativo (Cárcamo, 2018).

Objetivos de la investigación

Esta investigación se orienta hacia el análisis de los conceptos de los profesores de medicina sobre sus prácticas con enfoque argumentativo en el aula y la identificación de los recursos que utilizan al abordar sus temas, posteriormente se pretende determinar cómo a través del uso de recursos multimodales se promueven las competencias argumentativas en los estudiantes.

Por ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

Identificar el concepto de los profesores de medicina sobre argumentación, caracterizando los recursos multimodales que usan en el aula al abordar el tema de "dolor torácico".

Determinar cómo a través del uso de recursos multimodales se promueven las competencias argumentativas en los estudiantes de medicina.

Comprender la manera en que ocurren cambios estructurales en la argumentación y evolución de conceptos en los estudiantes de medicina, relacionándolos con los diferentes recursos multimodales.

Método

Esta investigación se enmarca en el paradigma comprensivo cualitativo. La claridad de la conceptualización de los diseños y actividades de las investigaciones resulta fundamental para la legitimidad de los informes científicos y para el desarrollo de comunidades académicas de campos específicos del conocimiento. En este caso se tiene en cuenta que la investigación educativa debe ser un proceso heurístico que busca, entre otras cosas, la comprensión de la relación existente entre la construcción de la realidad propia de la ciencia y los diferentes actores que participan en este proceso, entendiendo el fenómeno educativo como el producto de diversas concepciones de orden teórico que están influidas por las relaciones humanas y el contexto en el que se desarrollan.

La construcción de conocimiento desde lo cualitativo parte de la descripción, interpretación y comprensión de los fenómenos sociales, teniendo en cuenta la participación dialógica tanto del investigador con sus saberes y experiencias, como del objeto de estudio, con sus particularidades, intereses y vivencias.

La interacción entre el investigador y el objeto de estudio permite la comprensión en profundidad del fenómeno educativo, generando procesos cognitivos de los que se derivan diversas posibilidades de transformación de las prácticas docentes. Lo anterior implica una reflexión a fondo de los factores que influyen, tanto en la construcción de la ciencia en medio de lo particular de cada individuo, como en la generación de nuevas propuestas de intervención desde lo formativo. El presente estudio se basa en decisiones y tareas interactivas, que determinan los procedimientos de selección de los sujetos de estudio, los roles del investigador, las estrategias de recolección de datos y los procedimientos de análisis e interpretación. La investigación cualitativa en educación busca aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y concepciones de los participantes naturales de los procesos formativos; a la luz de los sistemas conceptuales, los marcos teóricos y las orientaciones filosóficas en las que el investigador enmarca el estudio (Goetz & LeCompte 1988).

La investigación se llevará a cabo en tres momentos:

Inicialmente se elegirán 5 profesores del área de medicina del adulto del programa de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. La elección de esta área es porque los estudiantes ya cuentan con fundamentos de tipo teórico, conceptual y procedimental para abordar el tema "dolor torácico", el cual, en vista de la dinámica de análisis clínico, se presta para los fines de la investigación. A los docentes se les aplicara un cuestionario con 10 preguntas abiertas, donde se busca identificar sus conceptos sobre argumentación y sobre la implementación de recursos multimodales en su aula de clase.

En segundo momento se llevarán a cabo grabaciones de las clases donde los docentes aborda el tema propuesto, de manera que se logren identificar los elementos multimodales con los cuales los profesores tratan de acercarse a la explicación de los fenómenos relacionados con las posibilidades diagnosticas a las cuales el estudiante debe enfrentarse.

Finalmente, en el tercer momento se llevarán a cabo sesiones de trabajo colectivo y de discusión, recolectando la producción textual escrita y grabaciones de video de los estudiantes. Mediante

análisis de contenido se identificarán y codificarán palabras y frases con sentido que describan las ideas y concepciones que cada estudiante tenga acerca del fenómeno "dolor torácico" (Bardin, 1996) (Lopez, 2002), así como el uso de elementos multimodales propios o incorporados durante sus ejercicios argumentativos con el docente (Goetz & LeCompte, 1988).

Resultados esperados

Los resultados de este estudio podrían tener importantes implicaciones pedagógicas si se consideran en el marco de investigaciones realizadas en otros campos disciplinares e incluso en otros niveles formativos, donde se resalta la relevancia de las interacciones entre el docente y el estudiante para la promoción de habilidades y capacidades argumentativas (Garcia & Ruiz, 2016; Tomasello, 2008). La apropiación de conceptos y el desarrollo de habilidades del lenguaje en medio de una comunidad discursiva depende no solo de la cantidad, la diversidad y la complejidad de los recursos que el docente presenta al estudiante, sino también del andamiaje social y pragmático que el contexto, los pares y los maestros proporcionan.

Discusión

Se resalta la importancia de comprender los ejercicios argumentativos como prácticas discursivas, las cuales se llevan a cabo con intenciones particulares en contextos determinados, en este caso en ciencias de la salud y más puntualmente en la formación de estudiantes de medicina. Junto con esto, se genera una conciencia común respecto a la existencia de una variedad de recursos que son dinámicos, los cuales varían dependiendo de las intenciones del docente, la dinámica propia de cada disciplina y el contexto donde se producen. La propuesta de promoción de la argumentación por medio del uso de la multimodalidad es una posibilidad metodológica flexible, puesto que se suelen incorporar propuestas y recursos de distintos canales de comunicación con el fin de integrarlas, dando cuenta de la interacción entre miembros de una comunidad académica.

Conclusiones

Algunas investigaciones han demostrado como el uso de recursos y/o estrategias provenientes de nuevas interacciones con el conocimiento científico y el uso de tecnologías como soporte para el aprendizaje, podrían aumentar las relaciones interactivas entre docentes y estudiantes, así como entre pares, desarrollando o mejorando habilidades argumentativas en campos y temas específicos, lo que, en últimas, promueve la comprensión de conceptos y la resolución de problemas. (Garcia & Ruiz, 2017). Con la propuesta planteada se busca explorar nuevos usos de los recursos didácticos usados por los docentes, de manera que se logre un acercamiento a la comprensión del proceso de enseñanza, buscando transformar el conocimiento científico de manera crítica, mejorando el desarrollo de habilidades cognitivas y de comunicación en el campo de la salud.

Referencias

Bardin, L. (1996). *Analisis de contenido* (2da ed.). Madrid: Akal.

Cárcamo, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función, 35*(2), 145-174. doi:doi: 10.15446/fyf.v31n2.74660

Diaz, A. (2002). *La argumentación escrita* (2da ed.). Medellin, Colombia: Universidad de Antioquía.

Díaz, D. P. (2011). Una visión sucinta de la enseñanza de la medicina a través de la historia. *IATREIA Vol 2*, 207-214.

Garcia, C. G., & Ruiz, O. F. (2016). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de capacidades argumentativas. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED, ext*, 956-963.

Garcia, C. G., & Ruiz, O. F. (2017). Modelos explicativos de infarto agudo del miocardio y su relación con el ABP. *Enseñanza de las Ciencias, Ext*, 4413-4419.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Jiménez Aleixandre, M. d. (2010). 10 Ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas. *Educatio Siglo XXI, 29*(1), 363-366.

Jimenez Aleixandre, M. P., & Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*(63), 11-18.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London- New York: Routledge.

Lopez, F. (2002). El analisis de contenido como metodo de investigacion. (U. d. Huelva, Ed.) *Revista de educacion, 4*, 167-179.

O'Halloran, K. (2012). El análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso,, 12*(1), 75-97.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos multisemióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus pucv-2010. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 48*(2), 33-70.

Ruiz, F. J., Tamayo, O., & Marquez, C. (2014). Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 53-70 vol 32 nro 3.

Salas, R. (1995). *EDUCACION MEDICA SUPERIOR*. Recuperado el 12 de 10 de 2015, de EDUCACION MEDICA SUPERIOR: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21411995000100002&script=sci_arttext&tlng=pt

Sardá, J., & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar cientificamente, un reto en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 405- 422.

Tomasello, M. (2008). *Los origenes de la comunicación humana*. Buenos Aires: Katz.

Torres, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1*, 131-142.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Peninsula.

Aspectos clave

- Usos de los recursos multimodales en la didáctica de las ciencias de la salud.
- Didáctica enfocada en el análisis de múltiples lenguajes y como su uso promueve la argumentación en docentes y estudiantes
- La argumentación como acto de carácter dialógico con influencia social y cultural que, en medio del proceso formativo, promueve y consolida conceptos científicos.

La Transición a la Universidad de Estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile

The Transition to the University of PACE Students at the University of Santiago, Chile

Daniela Rojas Araya
Pilar Figuera Gazo
Juan Llanes Ordóñez

Universidad de Barcelona, España

Durante los últimos 35 años el sistema de Educación Superior en Chile se ha distinguido por una vertiginosa masificación y diversificación. Esto ha permitido un alza considerable en la matrícula, no obstante, los datos indican que el acceso de los estudiantes de clases desfavorecidas es bajo. Situación que empeora al analizar el ingreso por institución donde estudiantes de sectores privilegiados hegemonizan las carreras e instituciones prestigiosas y, por el contrario, estudiantes de sectores desfavorecidos transitan a formaciones de menor prestigio. Este escenario ha derivado en el desarrollo de programas e iniciativas dirigidas al logro de la equidad en el sistema universitario chileno. Actualmente, uno de los programas más importantes es el *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE), implementado el año 2014 y dirigido a favorecer el acceso y la persistencia en la universidad de colectivos vulnerables. La comunicación presenta el proyecto de la tesis doctoral titulada "La Transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile". La finalidad del estudio es analizar el proceso de transición de este grupo con el propósito de identificar los factores facilitadores e inhibidores. Para comprender el fenómeno objeto de estudio se ha optado por un estudio longitudinal mixto desarrollado en cuatro fases presentadas en el trabajo. Además, se especifican las características de la población de análisis correspondiente a 126 estudiantes PACE de la cohorte 2016 que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile.

Descriptores: Educación superior; Estudiante; Transición; Equidad educativa; Inclusión.

During the last 35 years the system of Higher Education in Chile has been distinguished by a vertiginous massification and diversification. This has allowed a considerable increase in enrollment; however, the data indicates that of students access from disadvantaged classes is low. The situation worsens when analyzing income by institution where students from privileged sectors hegemonize the prestigious careers and institutions and, on the contrary, students from underprivileged sectors pass through less prestigious training programs. This scenario has led to the development of programs and initiatives aimed at achieving equity in the Chilean university system. Currently, one of the most important programs is the Program of Accompaniment and Effective Access to Higher Education (PACE), implemented in 2014 and aimed at promoting access and persistence of vulnerable groups in the university. Thise communication presents the doctoral thesis project entitled "The Transition to the university of PACE students at the University of Santiago, Chile". The purpose of the study is to analyze the transition process of this group in order to identify the facilitating and inhibiting factors. To understand the phenomenon under examinations, we opted for a mixed longitudinal study developed in four phases that is presented in the work. In addition, the characteristics of the analysis population corresponding to 126 PACE students of the 2016 cohort who entered the University of Santiago de Chile are specified.

Keywords: Higher education; Students; Transitions; Education equity; Inclusion.

Contexto y motivación de la investigación

Los cambios de la Educación Superior (ES) chilena han ido en línea con la tendencia mundial de apertura y masificación del acceso a los estudios terciarios. Sin embargo, a pesar de lo innegable del aumento de la matrícula durante las últimas décadas para estudiantes de quintiles más desfavorecidos, no es posible sostener que exista equidad en el acceso, permanencia y resultados de los estudiantes (Espinoza y González, 2015; OCDE, 2017).

González (2018) afirma que no se puede hablar de democratización del acceso a la ES, sino más bien de masificación desigual o segmentada. Las características del aumento de la matrícula poseen peculiaridades cuantitativas, pero no cualitativas, ya que aquellos estudiantes de sectores privilegiados hegemonizan las carreras e instituciones más prestigiosas y, por el contrario, los estudiantes de sectores desfavorecidos transitan a formaciones de menor prestigio.

Lo anterior se explica en parte por el Sistema Único de Admisión (SUA) al que se adscriben las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y algunas universidades privadas. El SUA considera tres factores que se ponderan para obtener el puntaje de postulación. Dos de ellos consideran la trayectoria previa y equivalen al 50%. El tercero, correspondiente al otro 50%, son tres pruebas estandarizadas, dos obligatorias: matemáticas y lenguaje y una optativa: ciencias o historia.

Respecto a estas pruebas se acumula una serie de informes, estudios y artículos científicos que evidencian la desigualdad de resultados entre estudiantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, de zonas urbanas y rurales, de colegios Científico Humanista y Técnico Profesional y entre hombres y mujeres (Gil, Paredes y Sánchez. 2013; González, 2018; OCDE, 2004; Pearson, 2013; Sepúlveda y Manquepillán, 2017).

Estas pruebas se han convertido en un instrumento segregador y replicador de la inequidad del sistema de ES (Serreño y Barrera, 2017), donde jóvenes de nivel socioeconómico bajo que asisten a colegios con altos índices de vulnerabilidad obtienen puntajes considerablemente inferiores a sus pares de nivel alto, a pesar de ser estudiantes destacados en sus contextos educativos (Faúndez, Labarca, Cornejo, Villaroel y Gil, 2017).

Esta situación derivó en la creación del *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE) cuyo objetivo es restituir el derecho a la ES a estudiantes de colegios con los índices de vulnerabilidad más altos de país (Castro *et al.*, 2015), garantizándoles cupos en las universidades adscritas al SUA. Asimismo, contempla la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia hasta lograr la titulación de los estudiantes.

Esta política va en concordancia con la perspectiva de que la diversidad social presente en una universidad sustenta procesos educativos de calidad como también contribuye al bienestar y cohesión social (Ariño, 2011). También, se fundamenta en la convicción de que los talentos académicos se encuentran repartidos aleatoriamente en la sociedad y que la trayectoria académica de secundaria es un buen predictor del desempeño académico en la ES (Gaiser, 2016).

Atendiendo a la relevancia de dicha política pública en tanto reivindicación de la educación como derecho social, mejora de la equidad y calidad en la ES, conjugado con la matrícula exponencial que supone este programa es que se hace ineludible realizar investigaciones que contribuyan al conocimiento de los procesos de transición de este colectivo. Por ende, este trabajo pretende contribuir en la comprensión de este fenómeno en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), universidad de prestigio y trayectoria inclusiva.

Estado de la cuestión

La propuesta se sustenta en tres ejes conceptuales: equidad en educación superior, transición a la universidad y factores que lo determinan, y persistencia académica de estudiantes de contextos vulnerables.

Si bien existe una masificación de la educación universitaria no se puede hablar de una democratización en el acceso y trayectoria, puesto que aún persisten las desigualdades que en algunos sistemas educativos son significativas. Asegurar la equidad en el ingreso a la universidad es un desafío que afecta a todos los países (McCowan, 2015) independiente de sus características económicas y la preocupación por su logro es recurrente en las investigaciones internacionales.

Entenderemos por equidad en educación a la imparcialidad o justicia en la provisión de educación, es decir, oportunidades para el ingreso, permanencia y egreso considerando las diferencias individuales (Espinoza y González, 2015). De este modo la equidad estará asociada al concepto de justicia y no al de igualdad, el que generalmente connota similitud en el trato sin considerar las desigualdades.

Para la OECD (2007) la equidad contempla dos dimensiones, la justicia que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales no sean obstáculo para lograr el potencial educativo, y la inclusión, que implica asegurar un mínimo nivel de educación para todos. Por tanto, la equidad va más allá de la igualdad en el trato. La equidad considera las diferencias entre individuos, de modo de compensar las desigualdades personales, económicas y sociales. McCowan (2015) considera que un tratamiento diferenciado para aquellas personas que presentan necesidades específicas puede ser justo si de otro modo la barrera es irremontable.

Por otra parte, la transición a la universidad se constituye como un proceso complejo en el que intervienen diversos factores que requieren del estudiante significativos y múltiples cambios y adaptaciones (Figuera y Álvarez, 2014). Actualmente, la transición se estudia desde una perspectiva teórica integradora que comprende el fenómeno como una interacción compleja de factores personales e institucionales. La transición se explicará acorde a la conjugación de dichos factores y su influencia condicionará las trayectorias de los estudiantes.

Específicamente, este fenómeno en estudiantes provenientes de grupos subrrepresetados es especialmente complejo debido a que se encuentra altamente permeada por diversas barreras que acentúan los problemas de persistencia y abandono (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). En el caso de estudiantes de contextos socialmente desfavorecidos las barreras socioculturales, académicas y económicas son determinantes en las trayectorias académicas.

Definición del problema de investigación

La finalidad del trabajo es analizar los resultados y las experiencias de transición de los estudiantes que ingresan vía PACE a la USACH con la intención de profundizar en aquellos factores incidentes en las diversas trayectorias académicas. El impacto del estudio es contribuir y aportar elementos de reflexión que permitan mejorar la implementación del PACE USACH.

Comprendiendo la complejidad de la transición universitaria, y las dificultades que presenta este colectivo en particular para persistir académicamente, se plantean una serie de interrogantes que guían el proceso de investigación: *¿cómo ha sido la experiencia de transición de los jóvenes que han ingresado a la USACH por medio del PACE?*, y en este sentido *¿qué ha significado el PACE como soporte institucional en su proceso de transición?* y *¿cuáles han sido las trayectorias académicas de estos jóvenes?* Bajo la premisa de la existencia de diferentes experiencias cobran sentido preguntas

como *¿cuáles han sido los factores que han contribuido a una u otra trayectoria académica (persistencia/abandono)?* Finalmente, estos resultados nos permitirán obtener elementos que permitan mejorar los planes de acción del programa.

Objetivos de la investigación

A partir de las preguntas planteadas he intentado dar respuesta a ellas se han se han diseñado los siguientes objetivos de investigación:

Cuadro 1. Objetivos de investigación.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conocer la situación de ingreso de los estudiantes PACE y sus trayectorias a los dos primeros años de carrera	Describir las características de ingreso de los estudiantes PACE y su distribución por carrera. Conocer los resultados de las y los estudiantes en su proceso de transición (dos primeros años) Identificar las trayectorias de abandono, continuidad y persistencia al finalizar el 1° año y el 2° año de carrera. Analizar la influencia del contexto académico (facultad y carrera) y de los factores personales en las trayectorias de abandono/persistencia.
Analizar la experiencia de transición de los estudiantes PACE-USACH de modo de identificar las diferentes trayectorias académicas	Comprender cómo actúan los factores personales en las trayectorias, poniendo énfasis en las que se vinculan con la persistencia académica Comprender la incidencia de los factores institucionales que favorecen la persistencia académica de estudiantes de contextos vulnerables

Fuente: Elaboración propia.

Método

En esta investigación se ha optado por un diseño de método mixto, en la medida que posibilita una perspectiva y comprensión más amplia y profunda del fenómeno de estudio (Creswell, 2014).

Específicamente, se ha optado por un diseño explicativo secuencial CUAN-CUAL desarrollada en cuatro fases explicadas en el cuadro 1.

Cuadro 1. Fases de la investigación

FASES	METODOLOGÍA	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Fase 1: Descripción características inicios de los estudios cohorte 2016	Cuantitativa	Background personal (perfil socio-demográfico), background familiar, background académico previo	Base de datos personales y académicos
Fase 2: Seguimiento 1° año académico	Cuantitativa	Rendimiento académico, implicación en el programa, trayectoria	Base de datos académicos
Fase 3: Seguimiento 2° año académico	Cuantitativa	Rendimiento académico, implicación en el programa, trayectoria	Base de datos académicos

Fase 4: Seguimiento 3° año académico de estudiantes que abandonan y persisten	Cuantitativa/ Cualitativa	Persisten/Abandonan	Base de datos académicos Entrevista en profundidad (abandono/persisten)

Fuente: Elaboración propia.

Las tres primeras fases contemplan el análisis de la base de datos de la USACH, la cual permite definir el perfil de la cohorte 2016 que ingresa vía PACE y sus trayectorias académicas en los dos primero años de carrera. Respecto a la cuarta fase, además de la base de datos, se plantea realizar entrevistas en profundidad a estudiantes que han persistido y abandonado los estudios con la finalidad de indagar en sus experiencias de transición.

Resultados obtenidos

La base de datos entregada por la USACH de la cohorte 2016 que ingresa por PACE (3,35% de la matrícula de ese año), ha permitido una primera aproximación a la descripción de las características de ingreso de este grupo.

Cuadro 2.

CARACTERÍSTICAS DE INGRESO ESTUDIANTES PACE (N126)		
CARACTERÍSTICAS PERSONALES		
Sexo	Mujer	56%
	Hombre	44%
Edad	>19	92,1%
	<19	7,9%
Nivel socioeconómico por quintil[1]	1° quintil	0%
	2° quintil	66,94%
	3° quintil	18,55%
	4° quintil	11,29%
	5° quintil	3,23%
Primera generación en la universidad	Sí	99,20%
	No	0,79%
CARACTERÍSTICAS COLEGIOS DE PROCEDENCIA		
Colegio	Privada	0%
	Subvencionada	0,79%
	Municipal	99,2%
Modalidad educativa	Técnico-Profesional	73%
	Científico-Humanista	26,9%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Factores de ponderación SUA

FACTORES DE PONDERACIÓN SUA		
	Media	Sd
Notas enseñanza media (1 a 7)	6,04	,290

[1] Medida socio económica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo a sus ingresos (ingreso per cápita). 1° 0-$74.969, 2°$74.970-$125.558, 3° $125.559-$193.104, 4° $193.105-$353.743 y 5° $352.744-sin límite.

Ranking de notas (máximo 850)	708	82,93
Promedio pruebas obligatorias (máximo 850)	483,92	82,73

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos indican el perfil de ingreso de las y los estudiantes PACE de la USACH. Estos son mayoritariamente mujeres, menores de 19 años, primera generación en la universidad, provenientes de colegios municipales con modalidad Técnico-Profesional. Sus calificaciones en secundaria son altas en contraste con sus bajos puntajes en las pruebas estandarizadas.

Respecto a las carreras de ingreso la mayoría opta por carreras de la facultad de Ingeniería, seguida de las de Economía. Las facultades con menos estudiantes PACE son Arquitectura (esta facultad solo contempla una carrera) y Ciencias.

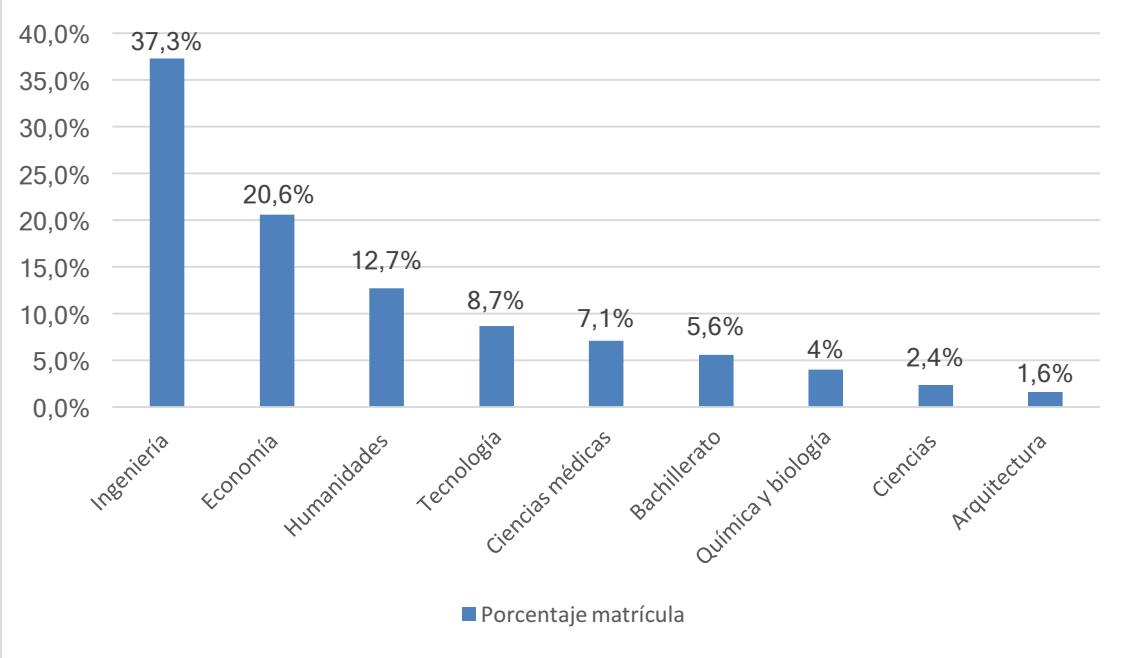


Figura 1. Facultad de ingreso.
Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Actualmente, se está terminando el análisis de las características de ingreso de los estudiantes PACE. Como se menciona en los datos expuestos los estudiantes de este programa que ingresan a la USACH poseen características propias y son un grupo bastante homogéneo. Particularmente, destaca que sean mayoritariamente estudiantes de colegios municipales de modalidad técnico profesional, variables a considerar puesto que la cobertura curricular en estos colegios es bastante baja. Asimismo, el alto porcentaje de estudiantes primera generación en este nivel.

Paralelamente, se está haciendo el estudio del seguimiento durante el primer y segundo año de carrera. Este análisis contempla datos sobre el rendimiento académico (porcentaje de cursos aprobados respecto a los matriculados, promedio de las asignaturas), la implicación en el

programa (asistencia a tutorías, asesorías y talleres) y trayectoria (continuidad, abandono y cambio de carrera).

Durante el segundo semestre del curso 2018-2019 se realizarán las entrevistas tanto a estudiantes que han persistido como a aquellos que han abandonado sus carreras con la finalidad de profundizar en las experiencias de transición de este colectivo, atendiendo a los factores personales e institucionales que han influido en ambas trayectorias.

Referencias

Ariño, A. (2011). La dimensión social y la participación universitaria. En A. Ariño y R. Llopis (Dirs.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de la ida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 19–32). Madrid: Ministerio de Educación-Secretaría General de Universidades.

Castro, J., Frites, C., García, B., González, C., Miranda, R., Rahmer, B. y Vargas, P. (2015). Acceso, Acompañamiento y Permanencia en la Educación Superior, la propuesta de la Universidad de Santiago. Congresos CLABES.

Creswell, J.W. (2014). Research Desing: Quialitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. (4 ed) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 517-579). Santiago de chile: Ediciones UC.

Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M., y Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, *54* (1), 1-11.

Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de orientación educacional*, *54*, 3-50.

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estduiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *18* (2), 107-123.

Geiser, S. (2013). Medición y evaluación para los procesos de admisión de la educación superior: Hallazgos desde California. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *53*(1), 1-18.

Gil, F.J., Paredes, R., y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de Políticas Públicas UC: Temas de la Agenda Pública*, Año 8, número 60.

González, A. (2018). Transición con equidad hacia universidades selectivas: El caso de las Vías de Acceso Inclusivo en la Universidad de Santiago. Santiago de Chile: Editorial USACH.

McCowan, T. (2015). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 15-38). Santiago de Chile: Ediciones El Desconcierto.

OCDE. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Chile. Paris: OCDE Publishing.

OCDE. (2017). Evaluación de Politicas Nacionales de Educación: Educación en Chile. Chile: Fundación SM.

OECD. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.* Paris: OECD.

Pearson. (2013). Informe Final Evaluación de la PSU Chile. Resumen ejecutivo.

Sereño, F. y Barrera, E. (2017). El programa de tutorías en la Universidad Católica Silva Henríquez. Una experiencia inclusiva de acompañamiento estudiantil. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 1, 19-30.

Sepúlveda, M. J., y Manquepillán, M. (2017). Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior. *Documento de trabajo n° 2.* Santiago de Chile: Centro de Estudios del MINEDUC.

Los Profesionales que Intervienen en la Formación Dual Universitaria: Identificación de Perfiles, Competencias y Funciones

Professionals Involved in Cooperatives Education in University: Identification of Profiles, Competencies and Functions

Andreu Curto Reverte

Universitat de Lleida, España

Esta investigación pretende aportar información, tanto de presente como de proyección del futuro inmediato, en relación con los programas de alternancia estudios-trabajo en enseñanza superior o también denominada formación dual universitaria (FDU). Mediante técnicas de investigación como el método Delphi con expertos validados en base a criterios preestablecidos y distintos grupos de discusión, se identificarán cuáles son las oportunidades, riesgos y factores clave para la evolución del modelo de la FDU. Otro de los objetivos que se pretende en esta investigación es determinar cuáles son los profesionales que intervienen en esta formación dual, delimitándolos en base a las competencias específicas en relación con su rol profesional. Estas competencias, a su vez, estarán asociadas a una serie de funciones y actividades profesionales. Finalmente, se pretende facilitar cuales son las claves para estructurar la formación inicial y continua de estos profesionales de la formación dual.

Descriptores: Programas de alternancia estudios-trabajo; Competencia profesional; Enseñanza superior; Formación continua.

This research aims to provide information about present and immediate future projection, in relation to the cooperative education programmes in university or also called dual university training (FDU). Research techniques such as the Delphi Method with a selection of experts based on established criteria and different discussion groups will identify which are the opportunities, risks and key factors for the evolution of the FDU model. Another aim of this research is to determine which professionals are involved in this cooperative education based on the specific competencies in relation to their professional role. These competencies, in its turn, will be associated with a range of professional functions and activities. Finally, this research intends to provide the key to structuring the initial and continuous learning of professionals involved in the cooperative education in university.

Keywords: Cooperative education; Occupational qualifications; Higher education; Lifelong education.

Introducción

La crisis económica global tiene efectos devastadores en el mercado laboral; estos son aún más graves en el caso de los jóvenes, que inician su inserción laboral en condiciones de mucha incertidumbre. En España, el lastre del paro juvenil lo convierte en un problema de máxima urgencia (Hierro, Morell y Calí, 2016). La pregunta que aflora es: ¿sigue siendo la educación una garantía para una buena inserción laboral de los jóvenes?

En este sentido, la producción y socialización del conocimiento se ha convertido en una de las actividades estratégicas en la sociedad actual. La creciente y sostenida influencia de la ciencia en su interacción recíproca con la tecnología y el cambiante ritmo de exigencias sociales que impactan en el mundo del trabajo, exigen de la educación superior una transformación que permita asumir nuevas demandas de formación, aprendizaje y socialización (Tomé, 2015).

Además, la situación se combina con la denominada movilidad laboral y al uso recurrente de las tecnologías de la información, lo que exige, mayor abstracción y habilidad en el manejo de instrumentos, técnicas y maquinarias. Todo ello demanda una educación superior polivalente, compleja y un perfil amplio de competencias para contribuir a un mejor desempeño de sus funciones (Tomé, 2015).

Actualmente, existe una disparidad entre la formación que se realiza en la educación superior con las necesidades percibidas a las empresas e instituciones, tampoco se puede obviar la inclusión cada vez más creciente de las tecnologías que pone en riesgo la continuidad de ciertos puestos de trabajo en un futuro próximo, si estos no son capaces de adaptarse a la nueva realidad.

La demanda del sector productivo y de los empleadores hacia la educación superior es que los egresados cumplan con requerimientos para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados, lo que redunda en un replanteamiento de los diseños formativos actuales. Delante de esta necesidad de los empleadores surgen diseños formativos que ponen el foco de su proceso de aprendizaje en adquirir y trabajar las competencias profesionales, caracterizado por un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y principalmente orientado a la práctica profesional. Ello involucra ajustar aprendizajes que respondan tanto a los referentes teóricos como exigencias de entornos laborales reales, integrar saberes de diferentes disciplinas, evaluar en forma personalizada el dominio de las competencias de los estudiantes en condiciones similares a las del mundo real, asegurar la integración al currículo de competencias específicas o transversales, proveer la aplicación de conocimientos en el mundo real, entre otras consideraciones. Implica también, trabajar en estrecha vinculación con el sector empresarial para conocer la demanda del sector productivo, y establecer alianzas concretas para el proceso alternado.

El informe de la CE (2018) establece el porcentaje de la población española que cuenta con estudios superiores alcanza el 41,2 % respecto al 39,9% en la Eurozona, e incluso asciende al 47% en algunas regiones europeas como es el caso del País Vasco.

Ante esta necesidad, la formación dual universitaria (FDU) es una modalidad formativa existente en la educación superior que ofrece a los estudiantes poder adquirir competencias profesionales en un entorno laboral, a la vez que estas se relacionan con los conocimientos específicos e innovadores obtenidos en el contexto universitario a través de las diferentes asignaturas que componen el grado/máster. La CEDEFOP (2014) define la formación dual o en alternancia como educación o aprendizaje que alterna periodos entre una institución educativa y un puesto de trabajo.

Marco teórico

Modalidades de la formación dual universitaria

Una vez definido que es la FDU, es necesario establecer qué tipología se pretende desarrollar, puesto que, en función de esta, habrá que diseñar una ingeniería pedagógica coherente con el tipo de formación elegida. No existe un consenso en cuanto a tipologías de formación dual. Según Molina (2015) entre otros autores, se distingue 3 tipologías de formación en alternancia o dual: yuxtaposición, asociativa e integrativa. Se han abordado las formas de la formación en diferentes escenarios según la relación entre las actividades de ambos entornos y también en función de los periodos formativos. De forma esquemática podríamos distinguir las tipologías en yuxtaposición, asociativa e integrativa (Bourgeon, 1979) o interactiva (Meirieu, 2011).

En la formación en yuxtaposición, la actividad y experiencias en los dos escenarios pueden entenderse como independientes, desconectadas, sin estrategias pedagógicas para la interacción. El estudiante tiene toda la responsabilidad en la relación de los aprendizajes derivados de ambos contextos, sin estructuras que faciliten el aprendizaje derivado de la vinculación de las experiencias.

En la formación dual asociativa se presentan una sucesión de momentos planificados como actividades complementarias. En general el diseño es universitario, de tipo aplicacionista, con predominancia de la lógica de la teoría a la práctica. En el escenario profesional hay una lógica sobre todo laboral, entendiendo que la formación se deriva del ejercicio de la actividad. El dispositivo formativo organiza las actuaciones en ambos escenarios, regulando el planeamiento, acompañamiento y seguimiento del aprendiz. Se observa la práctica desde los modelos teóricos y se analizan sus efectos desde alguna o alguna materia del programa formativo universitario, pero no de forma transversal.

A nivel institucional, existe una colaboración intensa en las acciones formativas. La opción integrativa se corresponde con los enfoques programa, de trabajo interdisciplinario, con la interacción y «diálogo» bidireccional entre los dos escenarios, no solamente en la organización sino también en el planteamiento de la actividad pedagógica. La FDU integrativa solamente puede producirse en transferencia continua de un contexto a otro, en los dos sentidos. En este sentido se contempla, en cada curso, la necesidad de disponer de una asignatura específica que ayude a reforzar estos procesos reflexivos y de integración.

Perfil profesional, competencias y funciones profesionales

Entendidas las distintas tipologías formativas existentes, debemos centrarnos en los profesionales que intervienen en la FDU, identificar que perfiles profesionales existen, que competencias presentan estos actores y que funciones se derivan de cada competencia.

A nivel europeo, se entiende por perfil profesional: *"el perfil profesional determina las características necesarias para un determinado puesto de trabajo, la educación y / o formación esencial, así como las competencias propias de la profesión (conocimientos, habilidades, intereses profesionales y valores del trabajo)"* (CEDEFOP, 2013:7). Para este estudio, tendremos en consideración la aportación de Le Boterf (2010), considera que ser competente es ser capaz de actuar y reaccionar de manera pertinente y durable en una amplia gama de situaciones profesionales.

Por último, para entender que son las funciones profesionales, según Echevarría (2002), son un conjunto de acciones desarrolladas en los puestos de trabajo, y estas facilitan la transferencia de las competencias de un contexto laboral a otro. El mismo autor considera que engloba una proporción significativa de los requisitos exigidos en diferentes puestos de trabajo similares.

Formación inicial y continua a las organizaciones

Para entender la evolución del concepto de formación hay que establecer una serie de etapas, según Nova (2011), existen tres etapas diferenciadas. En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no solo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida por aquellos que están ocupando un puesto de trabajo en la misma institución. En este caso, la formación acompaña al trabajo.

En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no solo se preocupan para formar, sino también para crear condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento

cuando aparece el sentido genuino de las competencias. De este modo, la adquisición de las competencias no precede al trabajo, sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante este (sus actividades) como se desarrollan.

Hipótesis o definición del problema de investigación

- ¿Cuáles son las oportunidad, riesgos y factores clave para el desarrollo del modelo dual?
- ¿Cuáles son las competencias, funciones y actividades de cada actor que interviene en la formación dual universitaria?
- ¿Cuáles son las claves para diseñar una formación de los profesionales de la formación dual universitaria?

Objetivos de la investigación

- Identificar las oportunidades, riesgos y factores clave para la configuración del modelo de formación dual universitaria.
- Establecer el perfil de competencias, funciones y actividades de los profesionales que intervienen en la formación dual universitaria.
- Analizar la situación actual y determinar las claves para el diseño de la formación de los profesionales que intervienen en la formación dual universitaria.

Método

Para la selección del método más óptimo para esta investigación hemos de tener en cuenta que vivimos en una sociedad en constante cambio, y la realidad del objeto de estudio en esta investigación no es una excepción. Hay que señalar que en la presente investigación pretendemos la *comprensión*, más que la *descripción* del problema. En consecuencia, partiendo de la problemática planteada y captando el significado de los fenómenos pretendemos orientar posibles líneas para su transformación y mejora. En esta investigación se ha determinado utilizar los métodos más idóneos que puedan aportar un valor predictivo y prospectivo.

Se seleccionaron dos métodos de investigación: la técnica Delphi y los grupos de discusión. Ambas son técnicas grupales, que consideramos más idóneas para los objetivos de la investigación que las técnicas individuales puesto que permiten aumentar los recursos disponibles, generan fenómenos de influencia social e integran en investigación a las personas directamente implicadas por la problemática objeto de estudio.

La selección de estas dos técnicas viene justificada porque tienen un enfoque muy diferente y complementario, por lo cual su uso permite maximizar las ventajas del uso de cada una de las técnicas y minimizar sus limitaciones (de la Fuente, 2016). Delgado (2014) refuerza esta idea señalando que combinan el rigor formal de la cuantitativa y la creatividad y plasticidad de la cualitativa; no es una yuxtaposición, sino combinación flexible en etapas de la investigación de los componentes cuantitativa/cualitativa; la recogida y análisis cuantitativo/cualitativo tienen por objeto integrar resultados y hacer una discusión conjunta que permita realizar inferencias para comprender mejor y tener una visión más amplia del fenómeno estudiado.

El producto final de este tipo de diseños multe-método suele ser normalmente un informe con dos partes muy diferenciadas, cada una de las cuales expone los resultados conseguidos por la aplicación del respectivo método en sus sucesivas rondas (Gómez, 2015).

El método Delphi

El método Delphi es un método cualitativo que se basa en la realización de sucesivas rondas de consultas a personas con acreditada experiencia y conocimiento sobre la temática, objeto de investigación, sin que exista interacción directa entre los participantes.

Según Reguant y Torrado (2016), defienden que la mayoría de los autores coinciden en las principales características que se atribuyen al método. Tanto sus creadores como los autores más destacados en la actualidad coinciden incluso en el orden de presentación de tales características. Por lo tanto, hay que respetar sus cuatro características básicas:

- Se trata de un proceso iterativo en el cual los expertos seleccionados dan su opinión en más de una ocasión.
- Mantenimiento del anonimato de los expertos.
- Retroalimentación controlada.
- Respuesta estadística de grupo.

El grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que se basa en la expresión y la interacción a través de la conversación de un grupo de personas con variables discursivas relevantes en relación con el objeto de estudio de investigación.

En el marco de las técnicas cualitativas, según Huertas y Vigier (2010) resulta especialmente conveniente para recoger información relativa a percepciones, opiniones, creencias, interiores y actitudes de un grupo de personas implicadas en un objeto de estudio.

Tratamiento de datos obtenidos/esperados

Para resumir el volumen de datos que se pretende recoger en esta investigación se facilita un recuadro explicativo.

Cuadro 1. Resumen explicativo del tratamiento de datos

MÉTODO	RONDA / MOMENTO	Nº SUJETOS PRESELECCION.	Nº PART. (ESTIMACIÓN)	INSTRUMENTO	RESULTADO
Delphi	1a Ronda	75	35	Hoja de preguntas abierta	Obtención de distintas categorías relacionadas con objeto de estudio.
	2a Ronda	75	40	Cuestionario cerrado	Validación de las afirmaciones que aparecen en las categorías obtenidas.
	3a Ronda*	-	-	-	-
Grupo de Discusión	1r Momento	14	10	Guion de las temáticas	Obtención de una visión formulada

				por diferentes expertos
2o Momento	14	10	Guion de las temáticas	Obtención de una visión formulada para diferentes expertos

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Los resultados obtenidos actualmente (febrero 2019) son los de la primera ronda Delphi y el primer grupo de discusión, donde se han identificado distintos profesionales que intervienen en la formación dual superior. Se han identificado una serie de competencias específicas para estos actores, de las cuales se derivan funciones y actividades profesionales. También, se han identificado los retos de la universidad para el siglo XXI, según los mismos expertos, así como los riesgos, oportunidades y factores clave para el desarrollo del modelo dual en la universidad.

Estos resultados obtenidos en la primera ronda, serán sometidos a consideración y a su posible ratificación por parte de los expertos en una segunda ronda (o tercera ronda si fuera necesario).

Los resultados esperados estarán agrupados en 3 grandes categorías en relación con los objetivos de la investigación:

- Modelo: Oportunidades, Riesgos y Factores Clave para el modelo dual universitario.
- Perfiles: Obtención de las competencias específicas, funciones y actividades de cada profesional identificado.
- Formación actores: identificación de las variables a tener en cuenta a la hora de plantear un diseño de la formación inicial y continua.

Discusión y conclusiones

La misión de esta investigación es poder aportar información sobre el proceso de implementación de la formación dual en el ámbito universitario. Poder identificar a las personas que intervienen en el proceso de formación de un estudiante/aprendiz en la formación dual superior y estructurar la formación inicial (profesionalización del actor) y la formación continua (Actualización).

En relación a los aspectos clave, cuestiones o problemas resultantes de la contribución para su discusión en el Congreso.

- ¿En base a qué criterios debo considerar que existe un factor de saturación para detener las iteraciones del Delphi?
- Aportaciones u observaciones a tener en cuenta para la rigurosidad científica.

Referencias

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.

CEDEFOP. (2013). *Quantifying skill needs in Europe. Occupational skills profiles: methodology and application*. Luxembourg: Publications Office of the European Unión.

Comisión europea (2018). *Monitor de la Educación y la Formación de 2018*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

De la Fuente Romero, J.F. (2016) *El perfil de los profesionales de prevención como gestores del cambio cultural en las organizaciones* (tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida, España.

Delgado, C. (2014). Viajando a Ítaca por los mares cuantitativos: Manual de ruta para investigar en grado y en postgrado. Salamanca: Amaru.

Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, *20*(1), p. 7-43.

Gómez, M. C. S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. Campo Abierto. *Revista de Educación*, *Número extraordinario 1*, 11-30.

Herrero, P. P., Morell, I. A. y Calí, A. C. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: Un estudio sobre Cataluña. *Revista de educación*, 372, 141-169.

Huertas, H. y Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, *2*, 1-16.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. París: Editions d'Organisation.

Meirieu, P. (2011). Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie. Recuperado de: http://www.meirieu.com

Molina, E. C. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, *51*(2), 259-275.

Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *14*(1), 67-80.

Reguant Álvarez, M. y Torrado Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *9*(2) p. 87-102.

Tomé, J. M. S. (2015). *Adquisición de competencias básicas mediante un curriculum integrado con la modalidad dual en la Enseñanza Media Técnica Profesional (Especialidad: Administración), en un Liceo de alta vulnerabilidad, de la comuna de Pitrufquén, (Chile)* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

La Enseñanza de las Matemáticas en Secundaria Basada en Estándares de Aprendizaje

The Teaching of Mathematics in Secondary School Based on Learning Standards

Herman Martín Monge [1]
Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero [1]
Blanca Arteaga Martínez [2]

[1] Universidad Rey Juan Carlos, España
[2] Universidad de Alcalá de Henares, España

La última ley educativa aprobada en España, la LOMCE, fija unos estándares de aprendizaje evaluables para cada curso en la asignatura de matemáticas. Estos estándares permiten definir los resultados del aprendizaje del alumno, y concretan qué debe saber, comprender y saber hacer en la asignatura de matemáticas. Basado en esta normativa, surge el proyecto de Enseñanza de las Matemáticas basada en Estándares, que se pone en funcionamiento por primera vez en el Colegio Montpellier de Madrid en el curso académico 2017/18. Los objetivos que se buscan al aplicar esta nueva metodología de trabajo son muchos, y se analizan con más detalle más adelante en este documento, si bien, lo más destacados son fomentar la motivación de los alumnos hacia la asignatura, aumentar la atención a la diversidad en el aula y darle al alumno más protagonismo y autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Esta tesis pretende, además de mostrar de manera pormenorizada todos los mecanismos y herramientas de trabajo de dicha metodología, recabar y analizar datos sobre los resultados de su aplicación en el aula. Estos resultados serán tanto académicos como personales y motivacionales, pues esta investigación no solo pretende comprobar el impacto del proyecto a nivel de resultados académicos, sino también a nivel de motivación del alumno, de incremento de autonomía o de actitud ante la asignatura. De los resultados de esta investigación, se podrá diferir o construir un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en estándares más global y aplicable a muchos otros centros de enseñanza.

Descriptores: Matemáticas; Aprendizaje; Motivación; Metodología; Profesor.

The last educational law approved in Spain, the LOMCE, sets some measurable learning standards for each course in the subject of mathematics. These standards allow to define the results of the student's learning, and specify what they should know, understand and know how to do in the mathematics subject. Based on this regulation, the Teaching of Mathematics project based on Standards emerges, which is put into operation for the first time at the Montpellier School in Madrid in the academic year 2017/18. The objectives that are sought when applying this new methodology of work are many, and are analyzed in more detail later in this document, although, the most outstanding are to encourage students' motivation towards the subject, increase attention to diversity in the classroom and give the student more prominence and autonomy in their own learning process. This thesis aims, in addition to showing in detail all the mechanisms and work tools of this methodology, collect and analyze data on the results of its application in the classroom. These results will be both academic and personal and motivational, as this research not only aims to verify the impact of the project at the level of academic results, but also at the level of student motivation, increased autonomy or attitude towards the subject. From the results of this research, it will be possible to defer or construct a teaching-learning model based on more global standards applicable to many other educational centers.

Keywords: Mathematics; Learning; Motivation; Methodology; Teacher.

Contexto y motivación de la investigación

Como docente en este centro y, por lo tanto, aplicador de esta metodología, me parece muy interesante dar a conocer este proyecto, así como evaluar los resultados de la puesta en marcha del mismo y, de este modo, poder sacar conclusiones basadas en datos estadísticos objetivos. Esta evaluación de resultados servirá, entre otras cosas, para concretar futuras mejoras en el modelo.

Se pretende evaluar la mejoría en el aprendizaje de los alumnos a tres niveles:

- Actitud hacia la asignatura. ¿Mejora la motivación del alumnado en su proceso de aprendizaje de las matemáticas? ¿Aumenta la autoestima de los alumnos con más dificultades de aprendizaje? ¿Da pie a que los alumnos de altas capacidades desarrollen de manera más amplia sus conocimientos? ¿Son los alumnos más conscientes de la utilidad de las matemáticas y su aplicación efectiva en la vida real?

- Resultados académicos. ¿Mejoran los resultados del conjunto de la clase? ¿Son más capaces de resolver problemas asociados a las matemáticas? ¿Son más conscientes de los errores que cometen en los procesos de cálculo?

- Capacidad de afrontar problemas matemáticos. ¿Son los alumnos más competentes en la resolución de problemas? ¿Son más sistemáticos en el proceso? ¿Desarrollan más herramientas de pensamiento ante desafíos matemáticos?

Estado de la cuestión

Uno de los problemas históricos asociados a la enseñanza de las matemáticas es la falta de contextualización de la materia impartida. La impartición de conocimientos teóricos abstractos sin aparente aplicación en la vida real reduce la asignatura, en muchas ocasiones, a un mero ejercicio de cálculo por parte del alumno de unos resultados vacíos de significado para él. Esto genera falta de empatía hacía la asignatura por buen parte del alumnado.

Por otro lado, las dificultades para realizar una correcta atención a la diversidad que se dan en aulas de más de 25 alumnos como las que tenemos en la mayoría de los centros de enseñanza españoles, se hacen más evidentes cuando hablamos de la asignatura de Matemáticas. Los alumnos que presentan dificultades con las matemáticas necesitan una atención más individualizada, si cabe, que en el resto de asignaturas. De hecho, ya desde hace años la Administración decidió incluir en el currículo asignaturas expresas de refuerzo de matemáticas en 1º y 2º de la ESO.

Por la misma razón, los alumnos con altas capacidades matemáticas tampoco encuentran los espacios y los tiempos necesarios para desarrollarlas, ya que con la manera tradicional de impartir clase hay un ritmo único de aprendizaje donde se pretende integrar a los alumnos con dificultades de comprensión en la materia con alumnos con altas capacidades para la misma.

La LOMCE ha incluído la enseñanza de procesos, métodos y actitudes en las matemáticas como bloque I de los contenidos del currículo de cualquier curso de matemáticas, en un intento por darles más relevancia y que la docencia no se centre exclusivamente en la impartición de contenidos. Sin embargo, con las metodologías más tradicionales los alumnos no desarrollan en profundidad estrategias y procedimientos de resolución de problemas, no suelen reflexionar sobre los resultados obtenidos y no son capaces de contextualizar los conceptos matemáticos que han aprendido. Es habitual encontrar alumnos con buenas capacidades de cálculo y análisis, con capacidad para resolver los típicos problemas sencillos matemáticos, pero que demuestran

una gran desconfianza e incapacidad cuando afrontan dificultades propias del trabajo científico, especialmente cuando se trata de resolver problemas más avanzados o tomados de casos reales.

Por último, todavía queda mucho por andar en uno de los grandes retos del siglo XXI como es el uso de medios tecnológicos para el proceso de aprendizaje. El recorrido que hay desde la enseñanza tradicional hasta una enseñanza tecnológica en la cual el ordenador es una herramienta básica de ayuda para el alumno es largo, y todavía apenas se han dado unos pasos. Tan importante es conocer los conceptos teóricos básicos como las herramientas tecnológicas que ayudan a aplicarlos a problemas reales: la recogida y ordenación de datos, la elaboración de representaciones gráficas, diseño de simulaciones por ordenador, previsión de resultados según diferentes escenarios, etc.

Hipótesis o definición del problema de investigación

La metodología de enseñanza basada en estándares de aprendizaje nace con la idea de dar solución o paliar en mayor o menor medida todos los problemas reseñados en el apartado anterior, y lo hace proponiendo herramientas que tengan como finalidad:

- La contextualización de los conceptos matemáticos, relacionándolos con la realidad mediante la propuesta de desafíos matemáticos basados en problemas reales, con el propósito de que el alumno descubra en las matemáticas una ciencia aplicativa y útil.
- La adecuación del ritmo de enseñanza a, al menos, dos niveles, uno para los alumnos con buenas o excelentes capacidades matemáticas y otro para los alumnos con mayor dificultad para sacar adelante la asignatura.
- La oportunidad para los alumnos de altas capacidades de profundizar y desarrollar todo su potencial mediante la propuesta de retos matemáticos avanzados, una vez superados los contenidos mínimos de los estándares.
- La orientación y guía del alumno en el proceso de resolución de problemas, sin olvidar la comprobación de la coherencia de los resultados obtenidos y la reflexión sobre lo aprendido durante ese proceso.
- El uso de las nuevas tecnologías como ayuda para realizar cálculos, recabar datos y presentar resultados.

Cada uno de estos propósitos responde directamente a las cuestiones que plantea el estado actual de la cuestión.

Objetivos de la investigación

El objetivo final es la mejora de la acción educativa. Ésta podrá venir dada por una mejora meramente de resultados. Pero también podrá ser visible en el aumento de la predisposición de los alumnos hacia la asignatura o en el aumento del número de estrategias a la hora de afrontar retos matemáticos.

Como objetivos más específicos, se pueden citar:

- Promover la evaluación formativa en los alumnos, mediante la reflexión sobre los errores cometidos y el aprendizaje a partir de los mismos.
- Ayudar al alumno en la gestión de su propio aprendizaje, ya que la división de la materia por estándares que se superan de forma individual permite al alumno

compartimentar mejor los conocimientos y tener unos objetivos más claros y menos densos.

- Facilitar la atención a la diversidad, mediante la adaptación de tiempos, recursos y materia a dos o más niveles.
- Incrementar la motivación de los alumnos, no solo por la adaptación de niveles que disminuye la brecha de aprendizaje, sino por la propuesta de unas matemáticas aplicativas y tangibles.
- Integrar el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.
- Garantizar que los alumnos que promocionan han comprendido y trabajado los conocimientos mínimos.
- Aumentar la confianza a la hora de resolver problemas con un nivel de dificultad mayor o a la hora afrontar pequeños proyectos científicos.
- Fomentar el espíritu crítico y creativo en las matemáticas, a través de la reflexión sobre los resultados obtenidos, la predicción de resultados o la realización de simulaciones con distintos escenarios.

Método

Con el objetivo de dar respuesta a todos los problemas indicados en el apartado anterior del "estado de la cuestión", surge el método de Enseñanza de las Matemáticas en Secundaria Basada en Estándares de Aprendizaje. Las características principales de esto método son:

- Cada unidad didáctica del temario se divide en estándares de aprendizaje. Estos estándares, que aparecen en número de entre 3 y 5 por unidad didáctica, están basados y tienen relación directa con los estándares de aprendizaje relacionados con esa unidad didáctica que aparecen en el currículo de la LOMCE. Un estándar recoge unos conocimientos mínimos que sobre ese tema debe superar el alumno.
- Hasta la realización de la primera prueba evaluativa de la unidad didáctica, se impartirán los contenidos básicos fijados por los estándares de aprendizaje de esa unidad. No es objetivo de esta tesis determinar qué tipo de metodología ha de usar el docente durante esta fase, si bien, los contenidos impartidos no deben extralimitarse más allá de los mínimos fijados por los estándares.
- Por cada unidad didáctica, se plantean dos pruebas evaluativas, separadas entre ellas una o dos sesiones. Cada prueba contiene dos o tres preguntas, ejercicios, cuestiones o problemas para cada estándar de aprendizaje, lo que hace un total de entre 6 y 10 preguntas. La calificación de estas pruebas no es numérica. Cada estándar se califica con un "Superado" o "No superado".
- La primera prueba evaluativa es realizada por todos los alumnos. Al responder a las preguntas de cada estándar, los alumnos demuestran si han comprendido los conceptos mínimos requeridos para considerar que dicho estándar de aprendizaje está superado. Así lo hacen para todos los estándares de la unidad didáctica recogidos en la prueba.
- Una vez realizada esta primera prueba la clase se divide en grupos homogéneos: los alumnos que han superado todos los estándares y los que aún tienen algún estándar

por superar. Es en esta etapa "interpruebas" donde se consigue dar una mayor atención a la diversidad del alumnado, gracias a la creación de grupos de trabajo homogéneos con objetivos distintos.

- Los alumnos que han superado todos los estándares formarán grupos colaborativos, y pasarán a realizar actividades de profundización en la materia, interconexión con otros ámbitos del conocimiento y contextualización de los conceptos matemáticos aprendidos. Estas actividades de profundización, interconexión y contextualización, y que denominaremos con el acrónimo PIC de aquí en adelante, se dividen principalmente en tres tipos
    - ✓ Actividades de ampliación de conocimientos: nuevos conceptos teóricos conectados con los básicos enunciados en los estándares de aprendizaje, o bien actividades o problemas más complejos que los ya vistos en clase.
    - ✓ Actividades de interconexión con otros ámbitos: aplicación de los conocimientos adquiridos a otras disciplinas o bien aplicación de las nuevas tecnologías para la resolución de problemas relacionados con lo estudiado en esa unidad didáctica
    - ✓ Actividades de contextualización: basadas en la metodología PBL (Problem Based Learning), se proponen para realizar por parejas o tríos, y ponen en situación propia de la vida real a los alumnos, que deben resolver un problema del cuál conocen ciertos datos, pero deben realizar una investigación propia para conocer otros, y así poder resolver el problema. Aquí entran en juego conceptos ya conocidos de la metodología PBL como la reescritura del enunciado con sus propias palabras, "la lluvia de ideas", "cuáles de los contenidos que he aprendido me sirven para resolver el problema", "qué datos no sé y debo investigar", la división del trabajo, la presentación correcta de los resultados, una reflexión sobre la idoneidad de los mismos y, por último, una retroalimentación sobre el proceso seguido: "qué he aprendido", "qué me ha resultado más difícil", etc.
- Por su parte, los alumnos que aún tienen estándares pendientes de superar trabajarán en grupos homogéneos, con ayuda del profesor, con el objetivo de recuperar esos estándares en la segunda prueba. El profesor hará especial énfasis para que los alumnos realicen una revisión exhaustiva de los errores cometidos y presenten corregidos los ejercicios que han resuelto de manera incorrecta en la primera prueba. Además, les propondrá la realización de actividades semejantes a las que tienen que afrontar en la segunda prueba y que serán similares a las realizadas en la primera.
- La segunda prueba solo la realizan los alumnos que tienen algún estándar de aprendizaje pendiente de superar. Solo tienen que contestar a las preguntas o resolver los problemas propios del estándar o estándares no superados. No tienen que volver a enfrentarse a aquellos estándares que ya superaron en la primera prueba.
- Una vez terminada la segunda prueba, se reanudará todo este proceso al comenzar con la siguiente unidad didáctica, si bien, el profesor pedirá a los alumnos aún con estándares pendientes de superar que presenten las correcciones de los ejercicios incorrectos y les propondrá la realización de ejercicios de refuerzo y preparación para la prueba final de evaluación.

- Al final del periodo de evaluación (generalmente trimestral), habrá una prueba final de evaluación, donde los alumnos con estándares aún no superados tendrán una nueva oportunidad de superarlos. De nuevo, en esta prueba, los alumnos solo deben responder a las preguntas de los estándares que no han superado.

Para evaluar el impacto de esta metodología en el aprendizaje de los alumnos, se definirán dos grupos de trabajo:

- Un grupo de trabajo experimental, formado por una clase de aproximadamente 25 alumnos de 3º ESO del centro donde se está llevando a cabo la metodología de aprendizaje basado en estándares. Estos alumnos han comenzado a trabajar con esta metodología en el curso académico 2018-19.

- Un grupo de control, formado por una clase de aproximadamente 25 alumnos de 3º ESO de otro centro, donde se aplica esta metodología.

Las características de los alumnos de ambos grupos son similares, tanto a nivel académico como social.

Como una primera aproximación, se realizarán dos test a ambos grupos a lo largo del curso: un test inicial (realizado en octubre de 2018), y un test final (previsto para mayo de 2019). Ambos test son lógicamente, idénticos para ambos grupos. Cada test consta de tres partes:

- I PARTE: Motivación y actitud hacia las matemáticas. 22 preguntas basadas en estudios sobre dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas (Gil Ignacio et al., 2006). El objetivo es conocer si las creencias, actitudes y atribuciones positivas acerca de sí mismos como aprendices son una fuente de motivación y expectativas de éxito ante la materia.

- II PARTE: Conocimientos de matemáticas. 21 preguntas tomadas del manual TIMMS 2011 8th-grade Mathematics Concepts and Mathematics Items, y que tocan todos los temas del currículo de la asignatura de Matemáticas de 3º ESO.

- III PARTE: Procedimientos de resolución de problemas complejos. Dos preguntas de desarrollo donde se propone al alumno que se ponga en la situación de tener que resolver un determinado tipo de problema del que no tiene todos los datos y que requiere un proceso de investigación por su parte. Al alumno se le informa de si va a resolver el problema solo o formando parte de un equipo, de las herramientas tecnológicas de las que puede hacer uso y del tiempo que tendría para resolverlo. En su respuesta, el alumno no tiene que resolver el problema, sino explicar detalladamente cuál serían los pasos a dar para llegar a resolverlo.

El análisis y la comparación de los resultados de ambos test, nos dará una primera idea de las evoluciones de ambos grupos y nos permitirá ir sacando las primeras conclusiones.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Aunque esta investigación se encuentra en su fase inicial, y todavía no hay resultados en cuanto a evaluación objetiva, el proyecto de enseñanza basada en estándares comenzó su andadura en forma de proyecto piloto en el pasado curso académico en el Colegio Montpellier de Madrid. Los docentes que participaron en el proyecto destacaron el aumento en la motivación del alumnado y el cambio en su visión de la asignatura. Además, se constató una mejoría en los resultados

académicos, sobre todo en la práctica ausencia de calificaciones por debajo del 4 sobre 10. Se podría decir que el primer éxito de este proyecto es la ausencia de abandonos de la asignatura por parte de alumnos con dificultades o con ausencia total de motivación.

Sin embargo, uno de los objetivos de esta investigación es realizar un análisis más objetivo y basado en datos estadísticos que permita contrastar el punto de vista de los docentes con los resultados de esta evaluación. Ese análisis nos dará un diagnóstico de los tres aspectos evaluados y permitirá tener una visión más clara del funcionamiento de las distintas herramientas que componen el método. Por último, esos resultados nos permitirán identificar las principales líneas de mejora del proyecto en el futuro.

Discusión y conclusiones

La presentación de este plan de tesis tiene como fin que la Comunidad Matemática estudie, analice y valore este proyecto, aunque la investigación propuesta esté aún en una fase incipiente. Al encontrarse la investigación en ese estado inicial, todavía es demasiado pronto para sacar conclusiones.

Referencias

Nuria Gil Ignacio, Lorenzo J. Blanco Nieto, Eloísa Guerrero Barona. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 8 (4), 47-72.*

Arteaga Martínez, Blanca & García García, Mercedes. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación, 19(2), 253-274.*

Núñez Moscoso, Javier. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47(164), 632-649.*

Suárez-Álvarez, D.., Fernández-Alonso, M. y Muñiz J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences, 30,* 118-123.

Aspectos clave

- ¿Se pueden aprender las matemáticas de una manera más activa y motivadora?
- ¿Son tan importantes los procesos, métodos y actitudes hacia las matemáticas como los contenidos teóricos de la asignatura?
- ¿Hay una relación directa entre la atención a la diversidad y al motivación del alumnado?